



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

**APORTES DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS POPULARES
HACIA UNA RE-SIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA
FILOSOFÍA: INTERPRETACIONES DE UNA EXPERIENCIA
DE EDUCACIÓN POPULAR: ESCUELA LIBRE “LA SAVIA” DE
PUENTE ALTO.**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN FILOSOFÍA

INTEGRANTES:

Araya Sanhueza, Jenniffer Alejandra
Jaque Gálvez, Miguel Antonio
Retamal Moraga, Camila Andrea

PROFESOR GUÍA:

Sobarzo Morales, Mario

SANTIAGO, CHILE

2013

Agradecimientos

Es lógico, que detrás de esta investigación, existe un gran número de personas que ayudaron y aportaron en la construcción de éste trabajo, además de prestar su apoyo y confianza a quienes integramos de manera formal, el equipo de tesis. Por tanto creemos, que corresponde expresar nuestro reconocimiento y gratitud a las siguientes personas:

A nuestras madres y padres, por el esfuerzo que implica el apoyar y ser un soporte en tiempos difíciles, por incentivarnos y ser un pilar fundamental en este camino, que no sólo implica el período de investigación de tesis, sino que más bien comprende estos cinco años de estudio, en los cuales siempre estuvieron presentes facilitando todo tipo de tarea, tendiéndonos una mano, aconsejándonos y conteniéndonos.

Al colectivo “La Savia”, por su tremenda labor social, de desarrollar una escuela libre, entre otras tareas y especialmente, por compartir este espacio con nosotros, que significó un lugar de desarrollo y trabajo, donde fueron ellos quienes nos abrieron las puertas, para que éste resultado fuese posible.

A todos los integrantes de la Escuela Libre “La Savia”, por compartir sus experiencias con nosotros, así como también su compañerismo y simpatía. También destacamos y agradecemos a los estudiantes que respondieron a las entrevistas que la investigación requería.

A Rabindranath Riquelme, por su disposición y ayuda con respecto a conceptos que necesitaban ser esclarecidos.

A Mario Sobarzo que guió ésta investigación y nos proporcionó la información necesaria para que llegásemos a buen puerto.

Finalmente queremos agradecer a los compañeros de siempre por su amor y apoyo, a los amigos, y a todos quienes aportaron con sus ánimos, préstamo de libros, aporte de conocimientos, consejos, incentivos, etc.

Índice

I. Presentación.....	8
II. Antecedentes metodológicos.....	10
1. Planteamiento del problema.....	10
1.1. Preguntas de investigación.....	11
1.2. Justificación de la investigación.....	12
2. Objetivos.....	13
2.1. Objetivo General.....	13
2.2. Objetivos específicos.....	13
3. Hipótesis de la investigación.....	13
III. Antecedentes teóricos.....	15
Capítulo I. Ampliando los horizontes educativos: al socorro de una educación formal en crisis, en el contexto chileno post dictadura.....	15
1. Historia de la educación en el contexto nacional.....	15
1.1. Aproximación al concepto de educación.....	17
1.2. Relación profesor-alumno.....	19
1.3. Algunos alcances del rol de escuela.....	23
2. Crisis de la educación en el contexto nacional.....	24
2.1. Sistema de educación en Chile bajo las políticas y prácticas neoliberales.....	25
2.2. Movimientos estudiantiles.....	28
2.2.1. Antecedentes de los movimientos estudiantiles.....	29
2.2.2. Contextualización y acercamiento al movimiento estudiantil del año 2006.....	32
2.2.3. Contextualización y acercamiento al movimiento estudiantil del año 2011.....	34
3. Propuestas para una educación en crisis.....	37
3.1. Tipos de educación alternativa.....	39
3.1.1. Educación libertaria.....	39
3.1.2. Autoeducación.....	40

3.1.3. Educación Popular.....	40
Capítulo II. Educación popular: Sembrando trazos de un paradigma educativo, para la transformación social.....	43
1. Breve reseña histórica de educación popular.....	43
1.1. Surgimiento en Latinoamérica.....	43
1.2. Surgimiento en Chile.....	46
2. Definición de educación popular.....	47
2.1. El dónde de la educación popular.....	48
2.2. El cómo de una educación popular.....	50
2.3. “Con quien” y no “para quien”.....	54
3. El sujeto popular.....	56
3.1. Concepciones de lo “popular” en el sujeto.....	57
3.2. El sujeto popular como sujeto político, social e histórico.....	58
3.2.1. El carácter político del sujeto popular.....	58
3.2.2. El carácter social del sujeto popular.....	59
3.2.3. El carácter histórico del sujeto popular.....	61
4. Memoria de dos experiencias Latinoamericanas sobre movimientos sociales y educación popular autónoma.....	62
4.1. Experiencia de los Bachilleratos Populares.....	64
4.1.1. Surgimientos e identidad.....	64
4.1.2. Bases de un proyecto educativo.....	66
4.1.2.1. Equipos pedagógicos.....	66
4.1.2.2. Materias en el aula.....	67
4.1.2.3. Asamblea.....	68
4.1.2.4. Territorio.....	68
4.2. Experiencia del movimiento Ejército Zapatista de Liberación Nacional.....	69
4.2.1. Aspectos de la educación autónoma y la escuela Zapatista.....	70
Capítulo III. Primeras aproximaciones al diálogo entre la enseñanza en educación popular y un concepto de filosofía comprometido con su enseñanza.....	74
1. Concepto de enseñanza en la educación popular.....	74

1.1. La enseñanza y la crítica.....	75
1.2. La curiosidad.....	76
1.3. La enseñanza y la didáctica crítica.....	78
1.4. La enseñanza como práctica de intervención en el mundo.....	79
1.4.1. La enseñanza en la experiencia del E.Z.L.N.....	81
1.4.2. La enseñanza en la experiencia de los Bachilleratos Populares en Argentina.....	82
1.5. El diálogo en la escuela popular.....	83
2. Aproximación a un concepto de filosofía comprometida con la enseñanza...85	
2.1. Elementos históricos y filosóficos de Latinoamérica.....	85
2.1.1. Filosofía Latinoamericana y filosofía de la liberación.....	87
2.2. Aproximación al concepto de filosofía para su enseñanza.....	90
2.2.1. La enseñanza de la filosofía.....	91
Capítulo IV. Aportes de la educación popular que prefiguran la re-significación de la enseñanza de la filosofía.....	95
1. Avanzar en grados de politización.....	96
2. La problematización.....	99
2.1. La pregunta radical.....	100
3. Hacia una enseñanza de enfoque participativo – reflexivo.....	102
4. Trabajo colectivo.....	106
IV. Diseño metodológico.....	109
1. Población y muestra.....	109
2. Recogida de datos.....	110
V. Interpretación de los datos recogidos en el estudio de caso.....	111
Introducción.....	111
Primera parte.....	113
1. Aprendizaje colectivo: Aportes desde la otredad, el respeto, el diálogo y el saber escuchar.....	113
1.1. Relaciones sociales, diálogo, respeto y saber escuchar.....	117

Segunda Parte.....	120
1. Pertinencia territorial y contingencia.....	120
1.1. Intereses de los participantes por los temas.....	121
1.2. Praxis educativa: el juego entre la teoría y la práctica.....	123
Tercera Parte.....	124
1. Transformación social.....	124
1.1. Reivindicación de la identidad popular.....	125
1.2. Des-institucionalización de la dinámicas de educación.....	127
2. Concientización.....	128
2.1. Avanzar en grados de emancipación, empoderamiento popular.....	128
2.2. Actitud crítica.....	130
Cuarta Parte.....	132
1. Didáctica de la escuela.....	132
1.1. Dinámica y su importancia.....	132
1.1.1. Roles dentro del proceso del aprendizaje.....	136
1.1.2. Dinámicas autónomas.....	137
1.1.3. Dinámicas del especialista.....	138
VI. Conclusiones.....	140
VII. Bibliografía.....	147
VIII. Anexos.....	151
Anexo 1: Entrevista a estudiantes.....	151
Anexo 2: Entrevista grupal a organizadores.....	160
Anexo 3: Entrevista informante clave: Rabindranath Riquelme.....	170
Anexo 4: Bitácoras de campo.....	188
Anexo 5: Programa Escuela Libre “La Savia”.....	215
Anexo 6: Material audiovisual.....	218

I. Presentación

Aportes de las prácticas educativas populares hacia una re-significación de la enseñanza de la filosofía: Interpretaciones de una experiencia de educación popular: Escuela Libre “La Savia” de Puente Alto. La presente tesis intenta, por medio de una investigación de estudio de caso, reconocer y comprender, cuáles serían los aportes, propios de la educación popular, que van re-significando la enseñanza de la filosofía en su condición.

Hemos visto por mucho tiempo, como en nuestro país, han ido tomando forma y fuerza las luchas sociales y también las luchas estudiantiles, que en parte reclaman por la cuestión del sentido, del derecho, de la calidad, entre otras cosas. Con estos antecedentes nosotros sentimos que, en lo que respecta a la enseñanza en general y luego puntualmente a la enseñanza de la filosofía, existe un vacío que se da por no considerar dos cosas básicas. Primero, los actores educativos, y segundo las necesidades de los actores educativos. Hoy, lo que se enseña viene delineado desde fuera, por lo tanto no hay aquí una preocupación del contexto, del espacio y lugar del estudiante, lo que genera que éste no comprenda lo que se le enseña, o bien no sabe para qué le sirve aquello que por obligación debe aprender. Teniendo entonces éste problema, consideramos pertinente investigar un tipo de educación alternativo, que ha surgido en Chile desde el siglo XX, nos referimos a la educación popular, que pareciera tener bases y formas de trabajo diferentes para que este problema educacional en crisis pueda guiarse por un camino distinto, que da luces de poder generar cambios sustanciales, pero al margen de la institucionalidad educativa neoliberal.

Interpretando la realidad actual y desde la investigación de las prácticas educativas populares, lo que se pretende es ver como la enseñanza de la filosofía se re-significa, en grados de mejoramiento de su enseñanza, es decir, trabajando desde sus características esenciales, tales como, la reflexión, la crítica, la comprensión, la interpretación, la pregunta radical, el diálogo, la solidaridad etc. Todo, con el fin de

hacer que la enseñanza de la filosofía, sea pertinente, tenga un sentido político acorde con el proyecto comunitario desde donde ella emerge. De este modo, el estudiante podrá comprender y percibirse en el mundo, con la finalidad de poder transformarlo. Desde la educación popular, la transformación social es un componente que se encuentra en las bases de su enseñanza, por tanto es el espacio ideal en el que la enseñanza de la filosofía podría encontrar una re-significación.

Es por éste cometido, que se hace indispensable llevar a cabo un estudio de caso, para que desde la praxis se evidencien los verdaderos aportes, más allá de los textos estudiados, que si bien nos introducen a un escenario complejo, la experiencia nos brinda proximidad y verificación de las premisas alcanzadas tras el estudio teórico.

II. Antecedentes metodológicos

1. Planteamiento del problema

La enseñanza de la filosofía en el contexto educacional se ha visto desligada de la realidad contingente de los estudiantes y la comunidad en el que se desenvuelve la escuela. Éste es un hecho que no se puede desconocer, y tiene sus raíces en un modelo específico que se instaura en la realidad, a saber, el neoliberalismo. Es por ello que vemos un despliegue de la enseñanza de la filosofía fuera de los márgenes establecidos por la educación formal. La instauramos entonces en otra corriente de paradigma pedagógico: la educación popular. De aquí se extrae a su vez la necesidad de estudiar una experiencia en concreto de una educación popular como lo es la Escuela Libre “La savia” de puente alto, que como organización educativa popular se enfrenta en la cotidianidad a la tarea de elaborar nuevas comprensiones y prácticas educativas.

El proyecto neoliberal se basa principalmente en tres aspectos básicos que afectan a la educación y con ello también a la enseñanza de la filosofía: primero, aboga por una concentración del poder en ciertos sectores; segundo, la casi nula intervención del Estado en las prácticas sociales y culturales, lo cual permite que el mercado tome las decisiones sobre ellas; tercero, promulga intereses propios del mercado como intereses identificados con lo social y además se enaltece como democracia (Santa Cruz, 2005). Es decir, el neoliberalismo es quien toma las decisiones en cuando a la educación que se gesta y se proyecta en el Chile actual, que a su vez imprime sus intereses de mercado en la educación, transformando éstos intereses, de un grupo reducido de personas, en norma social a seguir, formulando una falsa democracia que es enseñada, además, en las escuelas, para conservar su poder. Se evidencia una crisis educacional, producida por el modelo, que a su vez genera crisis en la particularidad de la filosofía como quehacer educativo.

Es por ello que la enseñanza de la filosofía, en un contexto educativo Chileno, debe ser re-significada, debido a que su deber político, relacionado con la realidad contingente y atingente a los estudiantes, ha sido sustituida por una enseñanza de la filosofía que trata problemas pero no hace una problematización de aquellas, como apropiación de problemas que generen preguntas radicales a partir, siempre, de los temas que son importantes para los estudiantes (Cerletti, 2008).

Por lo tanto la problemática se revela como el desinterés o desprecio de abogar por una filosofía contextualizada a los estudiantes, sus experiencias, intereses y entorno, lo que repercute directamente en el ejercicio de una educación y enseñanza de la filosofía descontextualizada, carente de significado y sentido para los estudiantes. Este problema lleva a pensar la enseñanza de la filosofía desarrollada en la educación popular, puesto que aquél espacio la re-significa, en cuanto a su preocupación política y quehacer liberador de la clase oprimida.

Esto es importante porque la enseñanza de la filosofía, en los márgenes de la institucionalidad, permite que ella sea una práctica política, ya que toda práctica educativa es política (Gutiérrez, 2005), pero una práctica política con características de alienante, en cuanto devela su carácter político en su no-decir, en el callar la realidad y no hacerse cargo de ella, alienando así a los sujetos de la posibilidad natural de transformar su realidad de forma teórica y práctica. Hay que precisar, que sí la filosofía calla la realidad, es porque el sistema educativo insta ésta práctica directamente desde los CMO, lo que a su vez, responde a los intereses del modelo neoliberal.

1.1. Preguntas de investigación

A raíz del planteamiento del problema anteriormente descrito se pueden formular las siguientes preguntas que guiarán el curso de la investigación:

- a- La crisis de la educación formal específicamente en la enseñanza de la filosofía ¿requiere una nueva re-significación?
- b- ¿Bajo qué fundamentos y proyectos trabaja la educación popular?
- c- ¿Cuáles son los aportes de la educación popular que re-significan la enseñanza de la filosofía?
- d- Desde la experiencia de educación “Escuela Libre La Savia” ¿es posible constatar elementos que re-signifiquen la enseñanza de la filosofía? ¿Cuáles serían?

1.2. Justificación de la investigación

A partir del modelo neoliberal se desarrollan variadas consecuencias negativas en el ámbito educativo, provocadas a su vez, por la desarticulación y la dominación sobre el Estado que éste modelo ejerce. Dichas consecuencias también logran socavar la enseñanza de la filosofía, entendida como una crisis inmersa en la gran crisis educativa. Es por ello que se han dejado de lado las características propias de la filosofía, como su capacidad problematizadora, crítica, dialógica, y reflexiva. Re-significar la enseñanza de la filosofía, es pensarla desde aquellas características mencionadas, para obtener un empoderamiento del estudiante, que a su vez, signifique la construcción de un sujeto educativo con características esenciales como: conciencia política, que sea capaz de generar una crítica frente al sistema opresor y posteriormente, prácticas que efectivamente le liberen.

De ésta forma, no sólo se busca generar incidencia en el estudiante, sino que también en el contexto en el que se desenvuelve, ya que dentro de la re-significación de la filosofía se busca unir su marcado carácter teórico a la práctica, la que es eminentemente política. Por lo tanto, el despliegue de la enseñanza de la filosofía, como herramienta en educación popular, nos da luces de una pequeña lucha en la que ésta podría participar, contra el neoliberalismo.

También, se pretende terminar con el concepto de alumno-recipiente y oprimido, para comenzar a familiarizarnos con la idea de protagonistas populares (Freire,

2006), ya que son ellos los que finalmente serán los encargados de generar los cambios necesarios en la sociedad.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

- Identificar los posibles aportes de las prácticas educativas populares que faciliten la re-significación de la enseñanza de la filosofía, a raíz de la crisis que se instaura en la educación formal.

2.2. Objetivos específicos:

- Contextualizar la crisis desde la década de los 80` hasta el año 2011, en el sistema educativo chileno.
- Delimitar teóricamente, conceptos sobre educación popular, sujeto popular, filosofía y su enseñanza.
- Analizar interpretativamente la experiencia concreta de la “Escuela Libre La Savia”, en la comuna de Puente Alto.
- Interpretar los datos obtenidos de la experiencia educativa en “Escuela Libre La Savia” de Puente Alto.

3. Hipótesis de la investigación

Efectivamente el problema levantado sobre el actuar del hecho educativo y por tanto de la enseñanza de la filosofía, que nos lleva a preguntarnos sobre el tratamiento de temáticas y quehaceres filosóficos, nos introduce en la cuestión de buscar caminos emergentes, nuevas prácticas que garanticen una re-significación, un vuelco comprensivo en la pedagogía y en la forma de comprender la enseñanza en particular y la educación en general. Un espacio donde convergen nuevos estilos, paradigmas, una nueva forma de sentir y hacer educación, libre de autoritarismos y sesgos reduccionistas, planteándose necesariamente como respuesta una educación popular.

Ahora bien esto lleva a suponer que las prácticas educativas populares nos aportarían aspectos significativos, para la reinterpretación de la enseñanza de la filosofía, es decir, que las propuestas y bases de la educación popular sirven como herramientas en el tratamiento del problema de la enseñanza filosófica. Hay una relación directa entre prácticas educativas populares y la re-significación de la enseñanza de la filosofía, y es precisamente esa relación la que nos interesa estudiar. De esta manera la delimitación conceptual permitiría una comprensión profunda, para identificar los elementos a re-significar, pero también reconociendo estos elementos en la práctica, en los escenarios concretos de organizaciones populares, que en muchas ocasiones son gestadas a partir de colectivos autónomos que arraigan propuestas educativas hacia determinados sectores con objetivos también específicos, que tienen generalmente alcances comunitarios pero que también aspiran a horizontes más amplios, instalándose en contextos a nivel nacional.

En este marco, la investigación se perfila a su vez, como un aporte significativo hacia organizaciones sociales y educativas, en pos de un análisis crítico y reflexivo de sus prácticas, a manera de contribuir teórica y participativamente en los diferentes procesos. Cabe destacar que es un proceso de retro-alimentación, desde una perspectiva con aportes y fortalecimientos mutuos, adquiriendo una potencialización colectiva entre investigación y organización. Por último se pretende generar estudios en materias educativas poco exploradas, sobre todo en su vinculación con la enseñanza de la filosofía, que configuran como ya hemos mencionado, espacios que funcionan de manera paralela a un sistema y modelo específico ya instalado.

III. Antecedentes teóricos

Capítulo I: Ampliando los horizontes educativos: al socorro de una educación formal en crisis, en el contexto chileno post dictadura

1. Historia de la educación en el contexto nacional

Este primer apartado, cuenta aspectos de la historia de lo que es la educación en Chile¹, en el ámbito tradicional, como forma de dar inicio a lo que será un análisis de una propuesta alternativa al modelo formal. Para lo cual es necesario confirmar la validez de un modelo educativo tradicional fuertemente arraigado en el propio lugar de la educación formal, es decir, la escuela.

Al hablar de “educación en Chile”, debemos considerar, la historia en la que ésta sucede y que hay factores que influyen en ella. Pues detrás de su funcionamiento hay un sistema al cual responde y respeta, lo que se transforma en la razón para luego hablar de crisis, reformas, relaciones, modos y lugares (Riquelme L. R., 2011).

La educación chilena de estos últimos años, se define como víctima de las consecuencias de un sistema capitalista y un modelo político neoliberal, es decir, como un proceso que se encuentra bajo un sistema donde la propiedad privada y las empresas son las que llevan a cabo la producción e intercambio de bienes, y además de eso la educación se da bajo un contexto de política económica que defiende el hecho de la poca intervención estatal en el aspecto público. Parafraseando a Raúl Mejía hay un desembarco neo-liberal en la educación, este hecho puntual, que lleva muchos años ocurriendo, trae a la educación fuertes consecuencias sumamente negativas para los actores educativos. Las consecuencias se traducen en palabras muy sencillas, en la creación de una educación con cánones y márgenes sumamente

¹ Desde aproximadamente la década de los 80`. Todo aquello que comprende la época post-dictadura, que por el acotado tiempo de investigación se ha decidido delimitar.

marcados y rígidos, donde la competitividad es lo primero, por ende se pierde esa característica esencial de lo educativo como tarea “ético-política²”, y lo único que se hace es crear hombres de masas, que además es una de las grandes críticas, que se le ha hecho a la educación en la actualidad. Aunque claro está, que no podemos culpar por todo al sistema, ya que en el ámbito educativo participan muchos y diferentes actores que se deben considerar, pues en el cómo desarrollen su labor esta también la clave de formar ciudadanos conscientes y no simplemente hombres de masas.

Con todo, el sentimiento actual acerca de la educación en Chile, debido a lo mencionado anteriormente, es un sentimiento de querer cambiar de raíz la educación mercantil (Laval & Weber, 2003). Por eso citaremos los dos últimos grandes movimientos estudiantiles ocurridos en los años 2006 y 2011 puntualmente, con los cuales entenderemos la gran demanda que los jóvenes hicieron cuando nos señalan en palabras muy acotadas que la educación no es una mercancía y jamás debe serlo. Entendida la crisis por la cual atraviesa la educación en nuestro país, se realizarán unas aproximaciones al término de educación libertaria, autoeducación y educación popular, para dar a conocer las diferentes alternativas educativas que han surgido hace ya un tiempo, que nacen desde la humilde labor de ocuparse de aquello que la educación formal ha olvidado. Así damos paso a la comprensión total de lo que es educación popular, sus mayores características y modos de trabajar, que dicen relación con las características propias de la filosofía, tales como, la reflexión, el pensamiento crítico, el diálogo, entre otras. También la comprensión de cómo se da su enseñanza y la importancia de ésta.

² Nos referimos con este término, al rol de la educación y también del profesor como gestores socio-culturales responsables, que generen acciones desde una práctica política comprometida con el territorio, es decir, asumir el rol responsable de no sólo conocer una realidad sino que hacerse cargo de ella y así ir poco a poco rompiendo el paradigma social académico contemplativo e ir avanzando hacia un paradigma popular de acción, lo cual respondería al carácter ético del hombre de ser pura posibilidad de acción, en lo posible inter-relacional, adquiriendo una nueva conciencia ocupada de la contingencia y la realidad local.

1.1. Aproximación al concepto de educación:

Hay sin duda varias formas de expresar y comprender este concepto, una de ellas puede ser el hecho de verlo como un proceso en el cual se transmiten conocimientos, reproducción social, valores, costumbres y que en nuestro país se divide en cuatro momentos (según el sistema educativo, que aquí existe); parvulario, básico, medio y superior. Momentos en los cuales además de adquirir todo aquello que se transmite, el alumno también comienza a desarrollar los aspectos básicos de sociabilización.

Por otra parte, si lo vemos desde una mirada antropológica, como proceso en el cual participan personas, se podría entender la educación como un proceso con propósito o función de potenciar el desarrollo que en cada sujeto se dará de manera diferente, es decir, la cuestión es brindar a los alumnos la ayuda que necesitan para alcanzar un nivel más elevado y así un niño o un adulto podría valerse por sí mismo, ya que tuvo el aprendizaje de una persona más experimentada, por ende ya tiene la capacidad de poder desarrollarse en sociedad. Entonces la educación se podría definir como un tipo de asistencia que la persona en diferentes momentos de su vida, va a requerir para poder aprender (Ruiz Schneider, 2010).

¿De qué educación hablamos?, para responder esto se hace necesario e importante contextualizar, el concepto de educación actual en Chile, para eso ya habíamos mencionado, que la educación se da bajo un sistema y modelo económico específicos, por lo tanto el modo más pertinente para entender dicho concepto, sería llamarlo o definirlo como una educación neoliberal, una educación segmentada (en términos de calidad y financiamiento) y con poca responsabilidad del Estado. (Mejía, 2005)

Los principios propios del neoliberalismo, se comenzaron a aplicar en el periodo de dictadura en Chile (Septiembre de 1973 hasta Marzo de 1990). Es aquí cuando la educación comienza a ser financiada en gran parte por las propias personas, dejando la responsabilidad de pago principalmente a los padres, aunque hay casos donde son

los propios estudiantes quienes se pagan su educación, sobre todo en el período de educación superior. Este hecho desencadena en una fuerte competitividad que se genera en escuelas, colegios, institutos, universidades, etc. Pues dichas instituciones compiten cada día más por atraer clientes, con diferentes atractivos que no tienen que ver con la calidad de la educación y eso corresponde a lo que cobran, siendo esto lo que segmenta, pues no toda la sociedad puede acceder a pagar lo mismo, por lo tanto hay una parte importante del país que debe conformarse con educación de poca calidad y pocos lujos, ya que simplemente no alcanza para más (Ruiz Schneider, 2010).

Una vez acabada la dictadura, la cuestión no cambia de manera radical, pues no ocurre un hacerse cargo del sistema educativo, y si bien es cierto hay reformas al respecto, éstas ofrecen pinceladas de arreglos, más que mejoras propiamente tales. Los problemas asociados a la privatización se siguen dando, por ende la segmentación se sigue produciendo, y la educación pierde cada vez más su sentido, principalmente al no considerar al estudiante y sus necesidades, entendiéndolos como clientes. Después de todas las reformas generadas, el hecho de que la educación a la hora de cambiar o “avanzar” no convoque a sus actores principales (Alumnos, padres y profesores), desencadena en una cuestión poco participativa y que no se preocupa por los aspectos que se dan en el contexto, volviéndose una institución que responde principalmente a esa necesidad competitiva de mercado y no a la necesidad de quien se encuentra en ella (Riquelme L. R., 2011).

En materia educativa, existen distintas personalidades que ayudan al funcionamiento de dicho proceso, que fomentan la socialización y generan transmisión de conocimientos, ayudando a que el proceso de educación ocurra. Estas personalidades son los llamados actores educativos: alumnos y alumnas, profesores y profesoras.

1.2. Relación Profesor-Alumno

Al hablar de esta relación, es preciso hacer una mención a la diferencia de dos conceptos importantes; alumno y estudiante, que técnicamente pueden ser ocupados para referirse a lo mismo, es decir, ‘al joven que va la escuela y que aprende’, pero hay una distinción importante por comprender, sobre todo si vamos a hablar de educación formal y de educación popular, pues puede ocurrir, que un término sirva o aplique más a un tipo de educación que a otra. A continuación se presenta una definición de cada concepto:

- Alumno: Etimológicamente la palabra proviene del latín “alumnus”, que significa alimentar, es decir, quien es alimentado porque lo necesita. (Gómez De Silva, 1985)

- Estudiante: Se reconoce como estudiante a aquel que estudia, se esfuerza, se dedica a aprender. (Freire, Pedagogía del oprimido, 2012)

Por ende la distinción puede ser planteada de la siguiente forma: alumno se entiende como un individuo pasivo, que recibe un conocimiento de otro individuo que lo porta. Es lo que define Freire cuando habla de educación bancaria, que además de ser un instrumento de opresión, como él explica en su libro “La pedagogía del oprimido”, se entiende también como aquella educación, donde el alumno no es sujeto de su aprendizaje y sólo es un mero ‘recipiente’ en donde se deposita el saber (Freire, 2006).

En cambio el estudiante, es un sujeto de su aprendizaje (Freire, 2006), ya que se esfuerza por éste, no es algo que él espere porque debe esperarlo o que ocurra así nada más, sino más bien es algo que él se esfuerza por obtener, siendo esto lo que ocurre en educación popular, donde existe un interés por el estudiante de adquirir el conocimiento. Ahora bien, el hecho de decir que alumno es una concepción de la educación formal y estudiante es una concepción de educación popular, es sólo para aclarar en primera instancia como es que se da el proceso por el cual éstos llegan a

adquirir saberes sobre una cuestión puntual. Pero en ningún caso queremos encasillar dichos concepto a un tipo de educación específica, pues desde la vereda crítica de la educación formal claro que se entiende al alumno como individuo pasivo, pero también existen quienes ven a ese joven como estudiante, como también alumnos que se esfuerzan por ser estudiantes. Pero la diferencia se daría en ese aspecto, del rol pasivo y del rol activo de empoderamiento.

Por eso, es que en este primer apartado se utilizarán ambos conceptos, pues de las dos maneras se les puede catalogar a estos jóvenes, que en una primera instancia estaban acostumbrados a recibir sin crítica ni asombro alguno, los conocimientos impuestos y dados (transmisión de conocimientos, propia de la educación formal), y después en una segunda instancia de cansancio frente al nulo avance en la calidad educativa y con ello en la segmentación derivado de la educación pagada, fueron capaces de crear una revolución en las calles, donde evidentemente se transformaron en estudiantes, que intentaron al menos comenzar a organizar el campo en disputa.

Ahora bien, antes de mencionar esta relación que se debe generar entre estas dos personalidades, es oportuno referirse al rol de ambos dentro de la escuela, lugar donde se forja su relación. El rol del profesor es ser un gestor socio-cultural responsable, que genere acciones desde una práctica política comprometida con el contexto en el cual se desarrolla y de donde provienen sus alumnos. Existe una labor ética de ocuparse por todos los contextos y necesidades del alumno, pero esto no es siempre así; esta definición puede alejarse un poco de la realidad en la que se enmarca la educación formal, pues el rol del profesor hoy está visto desde una mirada técnica, definiéndolo como aquel que está encargado de transmitir conocimientos a aquellos que supuestamente conocen menos. Entendiendo el concepto de conocimiento en éste contexto como acumulación de información (Gvirtz & Palamidessi, 1998)

Donde se sostiene y entiende que la llamada transmisión de conocimiento es una cuestión meramente técnica, que permite delimitar, examinar y mantener ocupado a

aquel que recibe el conocimiento, además de ser una acción intencional, pues es lo que se establece legalmente que se les va a transmitir a los alumnos. Por ende el trabajo que se hace aquí es crear un “stock”, de objetos que van a ser enseñados a los alumnos y que además llenan el tiempo escolar, (Gvirtz & Palamidessi, 1998).

Haciendo un poco de historia y contextualizando para que todo se entienda, es importante tener en cuenta, *“a los maestros (profesores de educación básica y media), que llevan 200 años “pasando materia” , que les viene de occidente (del Norte), tratando de intervenir los cráneos de los niños marginales para embutirles una realidad pasada, presente y futura, que no es la de ellos y es aquí cuando me surge una pregunta, que creo muy pertinente y la expongo, para que reflexionemos acerca de ella. ¿Por qué responsabilizar hoy a los profesores del rendimiento escolar que arroja en SIMCE o la PSU y no a la potencia cultural de la calle donde los estudiantes mayoritariamente viven inmersos y que compite (y con una ventaja brutal), con el aula? ¿Sobre todo en el caso de los niños del pueblo marginal ?.*

Los profesores al “pasar materia” (ajenas), educan para imitar. Y al hacer esto sólo se ocupan de la cuarta parte de su capacidad instalada real, y la cuarta parte de la capacidad real de los niños. Que la inteligencia real de los profesores es de 100 % y no es de 25% está demostrado en su rendimiento neto cuando fueron estudiantes universitarios. Y que la capacidad de los niños es de 100 % y no de 25% está demostrado de sobra en lo que hacen dentro de la “cultura de calle”, donde viven y tienen identidad real.

¿Por qué no ocupar el 100 % de la inteligencia social de unos y de otros? ¿Por qué no educar desde la realidad de unos y de otros?” (Salazar G. , 2011, pág. 95)

Con lo cual Gabriel Salazar lógicamente quiere decir que si bien es necesario el hecho de pasar materia, que es igual al concepto de transmitir conocimientos que se mencionó anteriormente, también es importante asumir la labor desde otra perspectiva, siendo por parte de los profesores autocríticos darse la tarea de repensar la importancia de su aporte dentro de lo que es el aula de clases, en materia de lo que

se puede lograr con los alumnos, para ello claramente hay que salir del enfoque esquematizado y tecnócrata (Salazar G. , 2011).

Estos antecedentes evidencian que la relación profesor-alumno, se da en términos lejanos y que no llaman la atención del alumno, pues es difícil que el niño o niña sienta atracción por algo en lo que está obligado a estar (que es el caso del colegio), entonces si el profesor sólo “pasa materia”, como bien dice Salazar, la relación se torna un tanto compleja. Pero si éste (el profesor), se pudiera dar a la tarea de investigar la realidad-contexto del alumno, quizás la relación sería más fructífera, pues se alejaría de los cánones estrictamente dados, y más bien, el hecho de la cercanía, inclusión y el dejar atrás la formalidad, daría buenos resultados en términos de condiciones de los actores educativos, pues se lograría así lo que Freire llama la “nueva dinámica” de estar en el rol del otro, es decir, que el educador pueda ser educador y educando y que educando sea educando y educador. (Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2006).

Otro actor importante en dicho proceso educativo es el alumno, quien dentro del establecimiento tiene un rol más pasivo, entendido como aquel agente que recibe los conocimientos dados por otro que “sabe más”. Ahora bien se habla de un rol pasivo del alumno en relación a la transmisión de conocimientos, lo cual es sumamente rígido y por ende no fomenta la participación activa del alumno en la formación de contenidos a ser vistos. En otras palabras, el alumno está obligado a entrar al aula de clases, sentarse y recibir todo lo que el profesor le está entregando. Por lo tanto se entiende que la relación que se da entre ambos actores educativos es justamente como un modelo proceso-producto, donde es el profesor es dueño del proceso de enseñanza, y el alumno genera el aprendizaje, que es lo que se señala como producto. (Gvirtz & Palamidessi, 1998). *“El docente es el emisor y los alumnos son los receptores de un proceso comunicacional”* (Gvirtz & Palamidessi, 1998, pág. 18).

1.3 Algunos alcances del rol de escuela:

El rol de la escuela en Chile, o mejor dicho, en el Chile de hoy, dice relación con cumplir con las obligaciones que se le otorgan desde el sistema. La escuela es la institución, el lugar físico donde la educación ocurre, por tanto donde se realiza la transmisión cultural o de contenidos y además donde se desarrollan todas las competencias, métodos y modelos legalizados, por los agentes regularizadores de la educación. Hoy por hoy podemos hablar de un tipo de escuela (en los márgenes institucionales), porque es el único reconocido y además obligatorio, y esa es la escuela tradicional, que cuenta con un modelo didáctico también tradicional, que tiene como principal función el traspaso de contenidos. Dicha transmisión de los contenidos van alejando a los alumnos de los propios saberes de su cultura y contexto inmediato, por lo tanto es natural el hecho de que exista un desapego por los contenidos que en la escuela tradicional se enseñan, generando además la drástica segmentación de saberes. En las asignaturas, por ejemplo, esa división que se da en el nivel medio, cuando algunos alumnos afirman ser humanistas y otros científicos y que debido a esta distinción sólo “saben más” sobre el área en que ellos están. O el hecho que el trabajo de aprendizaje consista en que se memorice y luego se reproduzca de la manera más similar posible, los contenidos explicados por el profesor (García, 2000).

“La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a ese capital al que he designado como ‘tradiciones públicas’. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores” (Gvirtz & Palamidessi, 1998, pág. 23).

Por eso la escuela es cada vez mas científica en el sentido que desarrolla aquellos saberes funcionales, científicamente aplicados y reconocidos, no se ocupa por

respetar el desarrollo espontáneo de los alumnos, que además correspondería a su realidad social: su rol es sólo obedecer y reproducir.

2. Crisis de la educación en el contexto nacional

Todos estos aspectos revisados anteriormente, dan luces de falencias dentro de lo que es el proceso educativo, como por ejemplo: la transmisión de contenidos, la no ocupación por el contexto de los alumnos, la despreocupación por el financiamiento de la educación por parte del Estado, la segmentación educativa, etc. Todos estos problemas que llevan años, y siguen sin superarse (aunque se hayan hecho intentos por superarlos), es lo que llevó a un cansancio de la sociedad que participa de la educación, es decir, todos en algún momento. Lo que desencadenó una crisis, que si bien se pudo haber dado antes o quizás siempre dentro del proceso educativo, sólo se reconoce como tal, cuando es la gente la que reclama en conjunto. Justamente es eso lo que ha pasado ya un par de veces, cuando la escuela sale a las calles a decir que no está de acuerdo con el modelo educacional imperante, con razones muy potentes. (Varios, 2010).

Hoy es muy probable que el desencanto no sea sólo en ámbitos de educación, desde hace ya 40 años que el problema no es sólo la educación, sino también de salud, trabajo, vivienda, etc., *“...llevamos más de dos décadas -después de retirado el terrorismo militar- acosados por un camuflado terrorismo del mercado...endeudándonos para educar a nuestros hijos, endeudándonos para asegurar nuestra salud, endeudándonos para tener nuestra casa, nuestros muebles, nuestros utensilios de vida. Endeudándonos para pagar los créditos contratados, los intereses, los seguros y encima de todo eso, la usura insaciable del retail... pagando hasta cinco veces, después de licenciados, por el crédito universitario con aval de Estado... pagando todo, hasta lo más esencial y valioso de nuestras vidas: la formación y salud de los niños, la cultura, el futuro familiar, el esparcimiento... Y además rivalizado por marcas y puntales, uno contra otro, desde la enseñanza básica, despedazándonos mutuamente ¿para lograr qué? una migaja más, `otra`*

partícula de consumo... Y para qué, a fin de cuentas, los intereses acumulados tripliquen nuestro ingreso anual para terminar no pudiendo, pese a todo, ni educar bien a nuestros hijos, ni asegurar bien nuestra salud, ni tener buena casa , ni buen empleo, ni mantener la unidad familiar ¿No será demasiado?” (Salazar G. , 2011, pág. 07).

El neoliberalismo no es tan sólo una cuestión que afecte a la educación, y la dictadura no ha terminado, pues hoy vivimos las consecuencias de lo que en aquellos años se generó, hecho que la gente sabe, por ende, desde una autoeducación, que es necesario derrocar el sistema, pues cambiando todos los pilares que sostienen hoy en día la dictadura militar, podría cambiar la educación. Por otra parte el conocimiento de éstas razones, nos muestran que los movimientos estudiantiles no están equivocados y no están perdiendo el tiempo, están hablando una verdad más que callada, se están educando y generando vías de educación a nuevas generaciones que van a tener la riqueza de no permitir que se imponga el autoritarismo, y que les den lo que ellos necesitan, sin usuras ni traiciones (propuesta para la educación que queremos) (Varios, 2010) (Assaél, 2011).

2.1. Sistema de educación en Chile bajo las políticas y prácticas neoliberales

Actualmente en nuestro País, impera un modelo educacional neoliberal, como ya lo hemos decidido llamar y que también sabemos es descendiente del modelo que se instaló en el período de dictadura que vivió el país, hace ya 40 años. Sabemos que los problemas educacionales de hoy se dan, tienen su matriz en aquél modelo, que permite de todo menos un aprendizaje que guíe a las personas a ser seres completos, libres de opresores.

Lo que hace el modelo actual es controlar y oprimir, lo que en la escuela se ve marcadamente en los contenidos y la disciplina, ya que por una parte, se les exige a los alumnos memorizar cuestiones ajenas, saber cuestiones meramente técnicas y funcionales y por sobre todo se les impide desarrollar un pensamiento crítico y

propio, que les de espacio a la reflexión, si bien esto se está generando, no es la educación tradicional actual quien está ayudando a dicho cometido, pues al sistema no le sirve esa reflexión, ni muchos gente que pueda desarrollar pensamiento crítico. Una manera de entenderlo, es analizando el énfasis que se les da a ciertas asignaturas dentro de la escuela, la reducción de horas a otras asignaturas, que no cumplen con las exigencias de esta sociedad globalizada, cada día más técnica y con menos identidad histórica. Por otra parte se le exige, no ser ellos mismos, en cuanto disciplina, cuando por ejemplo se les pide el uso de un tipo de uniforme, de peinados específicos, etc. Rompiendo con la identidad del alumno, imponiéndoles así su modo de vestir, andar, hablar y comportarse. (Varios, 2010).

“Este sistema educativo que, si bien en Chile vio la luz como un ‘experimento’ y tomó características que le hacen muy particular, se orienta bajo políticas venidas desde afuera, de agentes del banco mundial y otras instituciones financieras internacionales. Es decir es una heteroeducación que significó mayor desigualdad para los estratos socioeconómicos bajos. Por otro lado, su instalación respondió a reformas verticales, a lógicas autoritarias, incluso en democracia, ya que las decisiones educativas no las toman los actores educativos, no existe participación activa ni de ellos ni de los padres. Los proyectos educativos no se definen de manera colectiva, sino que responden a la ‘libertad de enseñanza’, que en el modelo chileno no es más que ‘libertad de empresa’”. (Riquelme L. R., 2011, pág. 37).

Así mismo se entiende que la educación neoliberal, es lejana en el sentido de no considerar ni involucrar para sus decisiones a quienes están dentro de ella, es decir, los actores educativos de los que hablamos, por tanto es de esperar que jamás se preocupe por las cosas que debe preocuparse, pues responde a cuestiones globales, que suceden y que deben corresponder a un modelo determinado pero en ningún caso, responde a lo que se experimenta día a día dentro del aula de clases. Por eso prácticamente es una educación sin sentido, en términos de necesidades de quienes están dentro, y de territorialidad, pues su sentido es sólo corresponderle fielmente al sistema que la sostiene (Riquelme L. R., 2011).

Con el propósito de actualizar aún más, el estado en el que se encuentra hoy el sistema educativo y sus políticas con consecuencias demasiado negativas, es para nosotros pertinente citar parte de la introducción del artículo “La empresa educativa chilena”, el cual analiza aspectos estructurales y de implementación lo que es el llamado “experimento educativo chileno”, que además muestra lo inusual del desembarco neoliberal³, su entrada con plena libertad y por sobre todo el recelo que genera en la sociedad, que hace levantar a comunidades completas, quejándose del funcionamiento del sistema, poniendo a conocimiento de todos los chilenos las desventajas de éste, declarando públicamente que las políticas educativas no nos competen y no cubren a toda la sociedad, pues es sabido que dichas políticas se encargan entre otras cosas de terminar con la educación pública, lo cual en esta sociedad tan desigual, es un verdadero caos. *“El sistema educativo chileno hoy se encuentra mercantilizado en su conjunto. La educación, de ser un derecho, se ha transformado en una mercancía, quedando a merced de enormes intereses empresariales. Lo paradójico es que este modelo se ha exportado al resto de nuestros países hermanos sin cuestionamiento alguno. Tal vez sólo las movilizaciones y protestas de los estudiantes secundarios, que tuvieron su momento culminante en el año 2006 y que se conocieron como ‘revolución pingüina’, trascendiendo las fronteras de nuestro país, levantaron la primera alerta respecto a sus carencias y debilidades.”* (Assaél, 2011, pág. 306).

Ahora bien, las preguntas que nacen de todo esto es ¿Qué es lo que rige este sistema educativo?, ¿Cuál es el énfasis que tiene? y la respuesta es muy simple, lo que rige un modelo tras él, y que el énfasis está en múltiples aspectos que sólo ayudan a perpetuar dicho modelo a razón de algunos poderosos. Ahí inmersa está la evaluación, la competitividad, el individualismo y el desinterés.

³ Término acuñado, de Mejía, utilizado y definido con anterioridad.

2.2. Movimientos estudiantiles:

Antes de hablar de movimientos estudiantiles, es preciso aclarar que en Chile (desde el tiempo que consideramos estudiar, es decir, desde la década del 80' hasta hoy), existe una importante historia de movimientos sociales, los cuales se han originado por problemas tanto con la educación como también con otros aspectos, los cuales tienen en común dos cosas; por una parte el origen más primitivo del reclamo y por otra la represión, con la que se responde cada vez que diferentes movimientos se manifiestan. Ahora bien e independiente de las consecuencias que puedan tener las diferentes manifestaciones, es importante mencionar el nacimiento de éstos, pues no surgen de protagonistas ajenos ni caprichosos, sino más bien de quienes portamos una memoria indestructible, quienes salieron últimamente a las calles a protestar por la educación, son hijos de padres que vivieron una transición traicionera y nietos de abuelos que vivieron un terrorismo militar traumático. De aquí entonces esta consciencia de lucha y combate por el desarrollo de igualdades y mejoras o reparaciones totales. (Salazar G. , 2011) (Zibechi, 2008).

Hemos hablado mucho acerca del modelo imperante, es decir, el neoliberalismo y las consecuencias negativas que trae a lo que es la educación, respondiendo a su lógica competitiva, desigual y de inequidad. Pero es hora que hablemos y rescatemos también la importancia y las consecuencias positivas que dejan el vivir estos procesos, pues vale destacar que el nivel de organización que se ha visto en los movimientos estudiantiles es notable, existe aquí un nivel de autogestión increíble, son adolescentes con convicción, futuros adultos, que si bien no cambiarán quizás un sistema ni derrotarán un modelo económico, si fueron capaces de auto-formarse, crecer en comunidad, informarse de tanta injusticia, levantarse contra el individualismo a raíz de confiar en el “juntos podemos”, en fin, crear comunidad; ser compañeros de luchas, experimentar el crear cultura social y consciencia colectiva, hechos que sin duda son ricos y fortalecedores. Hay aquí una identidad fuerte y marcada, que queda en la historia de todo un país, que no se olvida y sirve de pilar a generaciones futuras que se quieran manifestar. Esta identidad hace que existan

quienes jamás se van a conformar con la privatización de todo y con el individualismo que hoy hace estragos, esta identidad hace que desde la crítica se construya cultura social, esa que cuando se cree todo perdido te llama a la lucha y le refriega en la cara al neoliberalismo que aún no gana la batalla. (Varios, 2010) (Riquelme L. R., 2011).

Entonces sintetizando, los movimientos estudiantiles que se han dado en nuestro país tienen una importancia sustancial, ya que siempre intentan y en pequeña medida lo logran, cambiar un sistema esquematizado que se le impone de manera autoritaria. En esta ocasión nos vamos a referir a los últimos dos grandes movimientos que se generaron en el país el del año 2006 y el del año 2011, que sin duda han sido remezones bastante fuertes para la sociedad, que estaba en silencio y que no pensó jamás que iban a ser los estudiantes, es decir, adolescentes entre 15 y 18 años los que iban a decir: “ya basta!”.

En cuanto a esto, es necesario conocer ciertos antecedentes, con la finalidad de que se entienda de mejor manera el ¿por qué?, de las movilizaciones ya mencionadas (2006 y 2011) y para avalar el hecho de una creación de identidad y proceso de autogestión. Conoceremos aquí fechas anteriores al tiempo post-dictadura para comprender el actuar de los estudiantes en el año 1984.

2.2.1. Antecedentes de los movimientos estudiantiles

1949: El 13 de Agosto, los escolares y estudiantes universitarios se rebelan en las calles ante el alza de veinte centavos en el pasaje de locomoción colectiva. Fue la llamada “Huelga de las chauchas”.

1957: Durante los primeros días de Abril se sucede la denominada “Batalla de Santiago”, en la que el alza de la tarifa del transporte colectivo desemboca en descontento popular, gatillado por las protestas de secundarios y universitarios.

- 1970-1973: El movimiento estudiantil alcanza su mayor apogeo a través de las distintas federaciones representativas (FESES, FECH, etc.). La elección de sus dirigentes fueron hechos políticos de relevancia nacional.
- 1977: Luego de que sus principales dirigentes engrosaran la lista de detenidos desaparecidos, se logra fundar la Agrupación Cultural Universitaria, ACU.
- 1984:** Refundación de la FECH.
- 1986: Rearticulación de la FESES.
- 1990's: El movimiento estudiantil se desarticula. La FESES reúne a no más de 10 establecimientos. Se coopta a través de la Ley de Centro de Alumnos (1990) y del parlamento juvenil (1997).
- 2001: La reciente creada ACES (en oposición al oficialista Parlamento juvenil) conduce la mayor movilización desde los 80's, conocida como "El mochilazo", demandando reformas al sistema del transporte público.
- 2005: En Noviembre, La ACAS (asamblea de centro de alumnos), entrega al gobierno un documento de trabajo fruto de las reuniones con la Seremi de Educación durante el 2005. Los siguientes meses, la ACES y la ACAS, confluirían para crear la Asamblea de Estudiantes Secundarios, ANES.
- 2006: 21 de Mayo: Tras un mes de movilizaciones, la presidenta Michelle Bachelet no responde al ultimátum lanzado por los estudiantes de

referirse a sus demandas y, en su discurso anual frente al parlamento, condena la ocupación de los colegios.

05 de Junio: La asamblea convoca a un “Paro Social”, jornada que convocó a todas las organizaciones a manifestarse a favor de cambios educativos profundos. El único liceo de Isla De Pascua también se sumó al paro.

Octubre: La asamblea de estudiantes secundarios decide retomar las movilizaciones en rechazo a los escasos avances del consejo Asesor. Se desata una violenta represión sobre los jóvenes.

- 2007: Mayo – Junio: Los estudiantes retoman las movilizaciones, principalmente en los liceos emblemáticos, en rechazo al proyecto LGE. La corte suprema ratifica la arbitrariedad de la expulsión de 46 alumnos del liceo Lastarria y permite su reintegración.
- 2008: 02 de Diciembre: Ingresa al congreso el proyecto de la Ley para el fortalecimiento de la educación pública, compromiso adquirido con algunos parlamentarios a condición de aprobar la polémica LGE.
- 2009: Agosto: Se promulga definitivamente la LGE. No obstante, la LOCE sigue rigiendo para la educación superior. La elite respira aliviada, pues supone que la ley servirá para aplacar los conflictos en su interior. Pero la traición del gobierno y la concentración a su propio programa del año 1989 terminó sacándola de la Moneda, con 20 años, que en materia educativa sólo dejarían el saldo de una crisis endémica y una privatización superior al 50%.
- 2010: 18 de Agosto: Una marcha pacífica de estudiantes en Plaza Italia de Santiago es reprimida en forma brutal por carabineros. El ciclo de

luchas sociales se intensifica al compás de la inteligencia militar, que multiplica sus operaciones contra ellas. (Varios, 2010, págs. 9-14).

Con estos antecedentes, se pretende dar a conocer de manera previa ciertos factores que permanecen en el tiempo, nos referimos entonces a las demandas eternas por intentar mejorar un sistema educativo lleno de falencias graves, la poca competencia de ciertos estudiantes para formar alianzas o federaciones en pos de las soluciones que se pedían y también la organización de la otra parte de los estudiantes que no fallaron en sus peticiones ni en su modo de lucha. Además de comprender que esto de reclamar por la educación no es una cuestión reciente y sin fundamentos, sino más bien es todo lo contrario, es una lucha necesaria y que hay quienes la pueden dar.

2.2.2. Contextualización y acercamiento al movimiento estudiantil del año 2006:

Como la presidenta Michelle Bachelet ya había asumido (quien gobernó entre los años 2006-2010), los acontecimientos ocurridos con anterioridad son las mesas de trabajo generadas por los estudiantes, quienes realizan una propuesta que más tarde es entregada a Sergio Bitar, ministro de educación de ese entonces, dicha propuesta no tuvo respuesta alguna por parte del Gobierno, por ende es preciso mencionar que este hecho ocurrido un año antes de la llamada “Revolución pingüina”, junto con el reconocimiento por parte de las autoridades de las falencias del sistema, es cuando la presidenta señala que sería necesaria una reforma educacional. Señalando que los estudiantes tienen razón en pedir y protestar, y que esto no es un mero capricho adolescente. Hecho que desencadenó la movilización del 2006, una de las más grandes del último periodo. (Varios, 2010).

Los primeros dardos apuntan a la Ley N° 18.962, orgánica constitucional de enseñanza, LOCE, (promulgada el 07 de marzo de 1990), es decir, la gran petición de este movimiento estudiantil es poder cambiar la LOCE ya que ésta, además de demostrar de manera simbólica que desde el fin de la dictadura nada ha cambiado, tiene artículos bastante vagos y que dejan la puerta abierta a muchos errores, como

por ejemplo que en unos de sus artículos la ley estipule que los requisitos para ser dueño de un colegio es sólo ser mayor de edad, lo cual además de ser grave en sí misma como condición, da muestras también de que el lucro es una cuestión permitida, pues cualquier persona mayor de edad puede montar un colegio siendo su fines sólo ganar dinero y brindar buena educación, por ende no se asegura la calidad de la educación, es más, confirma la crisis de ésta. Entonces lo que se pretendía cambiar en ese momento es la estructura de las leyes constitucionales (LOCE) y las leyes de subvenciones escolares (con el fin de terminar con las desigualdades sociales). (Varios, 2010).

Exigiendo cambios de raíz en ambos aspectos es que los estudiantes se organizan por comunas y salen a las calles con convicciones demarcadas y sin miedo, tales como que la violencia está en el colegio y no en las calles al momento de la lucha social, y que es verdaderamente violento que un estudiante este sin comer dentro de un colegio o recibiendo educación a medias y siga pasando de curso por que no lo harán reprobar ya que el colegio no recibe el mismo dinero. (ACES, 2012).

“Una sociedad desigual siempre tendrá una educación desigual ⁴”, de ésta afirmación los estudiantes organizados están conscientes, con los cambios de constitucionalidad pedidos al gobierno y también con el llamado al Estado a que se haga cargo de la problemática y sus posibles soluciones, lo que se pretende en un plano más amplio, es poder cambiar ciertas estructuras dentro de la escuela, como por ejemplo dejar de dar tanta importancia a asignaturas tales como Lenguaje y Matemáticas y no porque no sean importantes, sino porque dejan de lado un montón de otras cosas que los estudiantes se dieron cuenta debían saber y los están privando de conocer, como por ejemplo educación política, cívica, etc. (educación, 2012).

Lo cual declaran sería un tabú dentro de las escuelas formales, que están pensadas para que el estudiante aprenda cuestiones meramente funcionales, para que le sirva a la sociedad en un futuro sin criticarla. Pero no resultó, si bien esto es un proceso

⁴ Entrevista aparecida en Diario UNO y el Ciudadano en Mayo de 2010.

negativo que se sigue dando, se sabe por parte de algunos estudiantes que es un mal proceso, por el cual deben pasar pero no con el que se deben quedar. (educación, 2012).

En fin, con todos estos movimientos y peticiones, los estudiantes demostraron de manera factual que es muy necesario a la hora de hablar de educación, la participación activa de los actores sociales, cosa que la LOCE tampoco permite al tener a los sostenedores como quienes toman las decisiones de la escuela, en definitiva los estudiantes lograron demostrar lo importante que es el hecho de su participación y de la creación de comunidad dentro del espacio llamado escuela. Sin esa unión jamás se hubiese logrado la organización que ellos pudieron, ni tampoco se hubiese llevado a cabo la tarea con los efectos que aquí se llevaron. (Varios, 2010).

Finalmente se promulgó la Ley N° 20.370 General de educación “LGE”, que más tarde también tendrá sus críticas pero que al menos tocó más temas relacionados con la educación que la antigua LOCE que solo hablaba de mercado. En sus pretensiones y artículos al menos está presente el hecho de derechos de padres y estudiantes, como también el tema de la igualdad y calidad educativa. Señala además como cuestión importante un nuevo rol de los sostenedores de establecimientos que reciben subvención del Estado, declarando que deben ser corporaciones o fundaciones sin fines de lucro y con fines netamente educativos (Varios, 2010).

2.2.3. Contextualización y acercamiento al movimiento estudiantil del año 2011

Como presidente de la república se encuentra Sebastián Piñera, quien asumió en Marzo del 2010 su gobierno, año en el que se comienzan a gestar hechos importantes en materia de educación, gobierno que rompe el esquema de la eterna concertación, deberá resolver como prometió hacerlo. A pesar del cambio, en lo que respecta a políticas educativas, no hay grandes cambios ni novedades, sólo que tras 20 años de concertación, todo lo que se heredó de la dictadura, se mantiene de manera pulcra, es decir, la reforma y cambio de ley realizada por Michelle Bachelet, o mejor dicho en

su gobierno, fue poco o nada lo que ayudó a un verdadero cambio educativo. (Varios, 2010)

Citando los tres grandes problemas o cuestiones que resaltan en el gobierno de Piñera, exactamente el año 2010 son:

“a. El aumento progresivo de las subvenciones escolares para colegios municipales y privados sin distinción, pese a que toda la evidencia científica indica que se debe invertir más en las escuelas que más necesitan (municipales);

b. Elevar las exigencias a los colegios a través de: subir los estándares de aprendizajes, aumentar la información a la familias, premiar a los cursos con mejores rendimientos a través de viajes y mejores materiales de estudios, aumentar el número de computadores. Nada nuevo bajo el sol. Todas estas medidas se han implementado en gobiernos anteriores sin mucho éxito. Se nota un mayor énfasis de la derecha en fijar más estándares y exigir que se cumplan. Pero los procesos educativos no ocurren, ni mejoran porque se obligue a los niños, niñas y jóvenes a tener más materia. Menos si estos “altos estándares” son sólo en matemáticas, lenguaje y ciencias. Las personas no aprendemos tragando materia que no nos hace sentido, bajo la presión del castigo. Los aprendizajes se construyen en el diálogo y la convivencia cuando los contenidos y las actividades son significativos para las personas, cuando hacen sentido con la realidad cotidiana, con la vida real. Eso lo saben los niños y los jóvenes que se aburren en clases, los docentes que pierden el sentido de su trabajo y se estresan persiguiendo puntajes SIMCE, los padres y madres que ven cuadernos y libros llenos, pero aprendizaje básico sin lograr. Además se desconoce la importancia fundamental de la formación del pensamiento crítico, la solidaridad, la participación, el trabajo en equipo y tantos otros aprendizajes que son fundamentales para vivir en la sociedad actual, para cambiarla y hacerla más humana.

c. Crear una red nacional de 50 liceos de excelencia. Respecto a este punto podemos citar a un reconocido defensor del modelo educativo, quien afirmó hace algunos días

que Chile es el único país del mundo que aspira a formar estudiantes de excelencia separándolos y aislándolos del resto de los estudiantes. Es justamente este punto más oscuro de la educación chilena: ser el país con mayor segregación social entre las escuelas. Fenómeno caracterizado como apartheid educativo, que ha sido reconocido por informes de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO. Por otra parte si estos liceos se implementan estarán formando a no más de 40.000 estudiantes, sobre una matrícula total de estudiantes, que sólo para enseñanza media es más de 1.200.000. Disculpen nuestra ingenuidad: ¿Qué pasara con el resto?”. (Varios, 2010, pág. 214).

Con todos estos antecedentes, que no cambian mucho las cosas con respecto de lo contado recientemente en el apartado correspondiente al año 2006, podemos con tristeza decir, que el 2011, comienza en materia educativa de la misma forma, desencantados y aburridos, pero el entonces ministro de educación Joaquín Lavín, llama a los estudiantes a realizar una mesa de diálogo, la cual se baja y abre paso a las movilizaciones, las primeras dos que fueron el 28 de Abril y 02 de Mayo, luego se desatan muchas más, la noticia del año fueron la marchas estudiantiles y la cantidad de liceos en toma, aunque podemos dudar de que ese fuera el foco de la noticia, pues vale mencionar que los medios de comunicación focalizan su atención en aquello que más les conviene y eso no era justamente mostrar estudiantes organizados ni mucho menos entrevistarlos para así recoger sus apreciaciones e ideas, sino mas bien la atención está y estará por mucho tiempo más, en los desmanes que se generan después de cada marcha, responsabilidad de los encapuchados que supuestamente, dejando cabida a la duda, son estudiantes encapuchados. Ahora bien volviendo a lo que nos convoca, las peticiones o factores que generaron estas manifestaciones fueron similares a las anteriores: (Alerta & OPECH, 2012):

- Lucha por una educación gratuita y de calidad.
- Control comunitario de los estudiantes.

Con ambas peticiones lo que se pretende es poder terminar con lucros, usuras, y empoderarse de aquello que los estudiantes creen que es de ellos, es decir la escuela. Con sus marchas ellos no quieren decir que no desean estudiar, sino muy por el contrario lo que quieren es poder crear lazos de pertenencia con su escuela, que ésta sea verdaderamente de quienes la componen, por ende es necesario hacer un valioso rescate, porque aunque los estudiantes estén más que traicionados y desanimados, aún pretenden lograr un mundo de escuela donde ellos puedan generar comunidad y donde también puedan desarrollar habilidades y aprender cosas, que dicen relación con sus temáticas más cercanas. (Alerta & OPECH, 2012).

Aún queda esa fuerza de trabajo, aunque la represión sea cada vez más ardua y traicionera, aunque exista cansancio, los estudiantes han demostrado y seguirán demostrando, que no perderán su batalla, a sabiendas de su condición y convicción. Es hora que se les empiece a dar la importancia que se merecen. Si en este aparatado se contara de manera cronológica los sucesos ocurridos en el 2011, sin reconocer el trabajo de los protagonistas sería en vano, si no se reconoce al estudiantes en su posición sería en vano hablar luego de educación popular. (Alerta & OPECH, 2012).

3. Propuestas para una educación en crisis

El neoliberalismo hizo que el Estado pasara de ser garante a subsidiario, velando por el interés del empresario, el cual tiene máxima libertad de acción. Esto sin duda genera crecimiento, pero cuando éste se da sin desarrollo, el problema se torna similar para todos los ámbitos: la salud, la energía, medio ambiente, educación, etc. Derechos que todos en su tiempo se han transformado en negocio. En otras áreas, lo que nos convoca hoy a nosotros es aclarar lo mejor posible, cuál es su intervención y qué impacto tiene en términos de educación.

Desde la existencia del neoliberalismo, la educación ha perdido por completo su condición derecho⁵, y también ha sido fuertemente privatizada, hechos que se pueden tratar tanto juntos como separados, pero que en definitiva tiene como consecuencias los siguientes fenómenos: genera desigualdad social, pues se trata de una cuestión donde la calidad se mide en bienes y por esos bienes hay que pagar, no todos podemos optar a los mismo colegios y/o universidades, pues en su cobro éstas van a depender en gran parte de lo que pueden ofrecer, por tanto se genera una segmentación importante y brutal de educación para pobres y para ricos. Aquello hace que la competitividad en términos educativos también sea muy fuerte, porque siempre se querrá ser mejor que el otro, estar en el mejor colegio, ser el que tiene los mejores resultado, el mejor prestigio, etc. Todos estos factores ya los hemos advertido, pero es importante volver a mencionar, para entender bien el porqué hoy hablamos de educación en estado de crisis y el porqué nacen propuestas o alternativas a la educación formal (Riquelme L. R., 2011).

La educación de hoy además de ser disfuncional, es de mercado y creemos que esta es su falencia más importante, ya que no tiene la función de educar ni de pensar, sino más bien tiene la única función de crear profesionales con ciertas habilidades para ciertas cosas, pero en ningún caso se educa en valores y criterios básicos de convivencia, sino que sólo se reproducen ciertos contenidos para que luego del colegio, seas una persona que le sirva a lo que la sociedad necesita, es decir, trabajadores, mano de obra, números funcionales para sus empresas (Ruiz Schneider, 2010).

Todas estas cosas dan cuenta de una gran crisis educativa y que no se da sólo en este año sino que se viene arrastrando desde hace ya un tiempo bastante amplio, es que nacen propuestas diferentes y en esta ocasión nos referiremos a tres puntualmente (educación libertaria, autoeducación, educación popular).

⁵ Con lo cual no queremos decir que la educación no sea un derecho, sino más bien aclarar que aquí en Chile no se considera como tal, porque indiscutiblemente se ha vuelto un negocio que no se ocupa de todos.

3.1. Tipos de educación alternativa

Las siguientes definiciones se presentan con el fin de dar a conocer los diferentes tipos de educación que existen como alternativa a la educación formal y que han cobrado una importancia sustancial, en todo lo que significan los movimientos estudiantiles y los estudiantes conscientes de hoy. Lo correspondiente a educación popular, no se definirá pero si se explicará el porqué de ella misma, esto debido a que posteriormente hay un capítulo que explica sus definiciones y funciones.

Ahora bien, estas tres propuestas que hemos decido mencionar responden también a la necesidad, que no cubre la educación formal, es decir, estas propuestas de educación pueden de alguna u otra manera, ser eso que queremos y necesitamos, puede que en alguna de ellas se abarquen cuestiones que la educación ha demostrado ya por un largo tiempo no solucionar y no importar. Por ejemplo, el hecho de que ningún saber debe ser discriminado dentro de la escuela porque todos aportan de manera diferente a nuestro crecimiento y cultura, es algo que la escuela formal no considera importante. La educación que nosotros queremos es, integral e interrelacional, es decir, en ella debe existir un respeto entre actores de la escuela y también un trabajo conjunto entre ellos. Debe ser considerada como un derecho social básico, que además se les asegure a todos por igual, lo cual aseguraría de mejor forma que sea equitativa, también debe considerar un estándar de calidad igualitario y finalmente tiene que ser una herramienta para todos quienes participamos en ella. Lo cual no deja de ser utópico pero veamos que en verdad es posible, ratifiquemos el dicho “querer es poder”, porque sí se puede, sólo es cosa de ser pacientes, pero hay cambios que están ocurriendo, hay quienes se están ocupando de que los cambios sucedan y se transformen en una realidad.

3.1.1. Educación Libertaria

Este tipo de educación nace como una propuesta para terminar con la significación de la heteronomía⁶ en la educación, guiada a hacer uso de las libertades del ser humano. Libertad al momento de escoger qué se quiere aprender, cómo se quiere vestir, qué es lo que le importa, etc. Aquí no hay espacio para las imposiciones, de hecho este tipo de educación se da fuera de la institución y dice relación con educar para la libertad, para de verdad ser libre y no sólo creer serlo, escapando así de opresiones y cuanto amarre que la educación formal nos presenta como válidos y positivos, siendo todo lo contrario según la educación libertaria. (Nuñez, 2012).

3.1.2. Autoeducación

Vamos a definir ésta, desde el trabajo logrado por los estudiantes de todo el país a la hora de paralizarse, pues cuando generan protestas expresan su descontento y se denotan las características propias de la autoeducación, que dice relación con hacerse cargo de las informaciones y poder discernir acerca de ellas. En las movilizaciones se articula y construye fuerza política y social, avanzando así en los espacios locales, con esto se entiende que la autoeducación es simplemente, manejar la información de manera correcta. Con ella y su debida difusión, hacer cambios, crear, transformar, ya que ésta considera como rasgo fundamental la experiencia para poder llevar a cabo los diferentes pensamiento que han surgido y que van surgiendo con el tiempo (Escuela itinerante, 2011).

3.1.3. Educación popular

Como se especificó, acá no se dará un definición propiamente tal de aquello que es educación popular sino que más bien, debido a que el siguiente apartado describe y explica dicho concepto, lo que se realizará es responder ¿Por qué educación popular?, de manera justificar por qué no se utilizó ninguna de las otras dos alternativas educativas mencionadas con anterioridad (educación libertaria y autoeducación).

⁶ Sujeto a un poder externo o ajeno que impide el desarrollo de su voluntad y naturaleza.

Se ha decidido estudiar la educación popular, además por su carácter o función transformadora, principalmente por su característica esencial sobre el trabajo colectivo. Sin querer hacer una comparación entre alternativas educativas, la autoeducación y educación libertaria también aportan a desarrollar la libertad del sujeto y que éste pueda tomar las herramientas necesarias para transformar el mundo, sin embargo es sólo la educación popular quien apunta a esa labor desde una manera colectiva como pilar necesario y fundamental, es decir que tanto como involucre a uno involucre también a los otros. También, si bien hay explícita, una intención en ésta educación de crear un sujeto y que éste además sea autónomo, no se concibe sin los otros, sin que construya comunidad, por lo tanto el sentido que aquí se expresa es ser mucho más pertinente en ámbitos personales y también socialmente. *“Es la educación popular la que se propone verdaderamente la inclusión de la diversidad”* (Riquelme L. R., 2011, pág. 23).

Se hace necesario mencionar una segunda cuestión, que dice relación en cómo desde la educación popular se construye y no sólo se transmite como en la educación formal. Sin embargo, lo de construir mundo y significado desde la cotidianidad, es una característica propia también de la autoeducación y en otra medida de la educación libertaria, pero se realiza de manera diferente en la educación popular, porque desde la creación del sujeto ésta tarea de construcción de mundo, de resignificación, de empoderamiento, de reflexión, etc., se hace posible. Lo que se pretende es que los mismos sujetos, se hagan cargo de la labor, en el intento de hacer entender a dichos sujetos, que la educación es una tarea de ellos y para ellos, por ende todo debe enmarcarse en un quehacer, en una necesidad, para que se logre satisfacción en ese operar (Riquelme L. R., 2011).

Por último, el estudio de los elementos de la educación popular nos muestran una resignificación en el lenguaje y trabajo educativo, por ejemplo: se rompe con el esquema de asistencia que se da en la educación formal, de asesor y asesorado, y todo esto se comprende más bien en “colaboración” y “compresión”, o aumentar

grados de consciencia y participación, entre otras cosas. Aquello es lo que nosotros consideramos se necesita para superar las falencias de la educación formal y por sobre todo lo que sirve de herramienta y aporte a la re-significación de la filosofía, que como asignatura tiene mucho que aportar, siempre y cuando sea pertinente. (Riquelme L. R., 2011). Se desprende entonces, que es por su campo estratégico, sus formas y modos de actuar que se utiliza para esta investigación la educación popular.

Capítulo II: Educación popular: sembrando trazos de un paradigma educativo para la transformación social

1. Breve reseña histórica de la educación popular

Con el propósito de conocer los primeros gestos que motivaron la formación de educación popular, es que se hará un breve recorrido en torno a su surgimiento, el cual lo remitiremos a dos amplios contextos. En primer lugar se hablará de la gesta de esta educación en un plano más continental, específicamente el Latinoamericano, para posteriormente poder hablar de los primeros indicios de una educación popular en Chile, que dicho sea de paso, se desarrolla bajo la tensión y crisis que la dictadura provocaba -crisis que incluso en el presente se deja ver- en ese entonces. Son las primeras palabras que nos permiten hablar de lo que algunos llaman, de la mano del autor brasileño Paulo Freire, el cuarto paradigma pedagógico de la modernidad en occidente: el Latinoamericano o educación popular (Mejía, 2001).

1.1 Surgimiento en Latinoamérica

Un precedente que siempre hay que tener claro a la hora de hablar de educación popular, es que ésta siempre ha tenido sus inicios en momentos de agitación, ya sea en contextos de crisis, cuestionamientos de proyectos políticos e ideológicos o en discusiones nacionales y sociales. Por lo tanto no es raro que al hablar de educación popular se hable de disputas, disputa por ejemplo, como la referida a unas de las primeras formas de identificación de educación popular, la cual tenía un matiz claramente religioso, pues se daba en el proyecto de la reforma protestante, con la intención de otorgar una *educación para todos*, donde los fieles podrían acceder a la lectura y comprensión de las sagradas escrituras, sin embargo esto estaba sólo en aras de un “proyecto”, tomando forma concreta recién en las discusiones y asambleas francesas que regulaban y orientaban sus esfuerzos a los lineamientos de la revolución de 1789, para luego unos años más tarde (1792 aproximadamente) instaurarse como una realidad concreta, una de las primeras escuelas laicas y

gratuitas. La importancia de todo esto es que a la base de las escuelas populares, está el ideario y la consigna de una igualdad social (Mejía, 2001).

Sin embargo hasta aquí no hay un asentamiento propiamente tal de la educación popular en América Latina, sabemos bien que las condiciones para el surgimiento de una educación popular están muy lejos de ser armoniosas, sino que muy por el contrario, debe haber una tensión, un choque de fuerzas, de proyectos, de ideas, etc. Y América Latina no es la excepción, desde hace algunos años (alrededor del 2000-2001) Latinoamérica asiste a una crisis que se ha extendido ya por un buen tiempo, crisis que si bien se ha hecho notar económicamente en los recursos de los diferentes países, tiene su efecto principal en otros ámbitos, es una decadencia política, social, hablándose también de una crisis moral⁷- (Visotsky, 2011). Marco Raúl Mejía hace una sistematización en tres grandes hitos respecto a las primeras fases y matices de la educación popular en Latinoamérica:

a. El primero se refiere a los grandes libertadores de la historia como Simón Rodríguez (maestro del libertador Simón Bolívar) entre lo que se destaca un marcado americanismo en desmedro de una cultura europea, con capacidad creativa, un liberarse de grupos mercaderes y clérigos a través de la educación y la capacidad de poseer un oficio o *arte* para ganar grados de independencia.

b. En segundo lugar están las experiencias recogidas de países como Perú, El Salvador y México que aportan con la construcción de Universidades populares, donde se accionaba y abordaba la educación de la clase obrera, modificando por ellos mismos los contenidos y la manera de hacer educación. Consciencia del lugar, territorio y el papel que tienen como sujetos en la historia.

c. Un tercer rasgo refiere a las acciones de transformación de las escuelas, en la que se destaca la experiencia de una escuela popular fundada en Bolivia (escuela Ayllu

⁷ Cuando hablamos de una crisis moral, es preciso decir que hablamos de una crisis de los valores, o valores que están en vías de desaparecer, siendo reemplazados por los del proyecto neoliberal.

propulsada por Lizardo Pérez) promoviendo un fortalecimiento y protección a los intereses de los grupos siempre marginados. Sus prácticas están orientadas a una propuesta educativa de creación cultural y transformación social de los grupos indígenas. (Mejía, 2001).

Sin embargo no sería prudente hablar de la historia de la educación popular en América Latina sin nombrar a uno de los autores más representativos y simbólicos de esta nueva educación, más aún si consideramos que hizo importantes aportes a la educación popular escribiendo una de sus obras más influyentes “Pedagogía del oprimido” durante su exilio en Chile, nos referimos a Paulo Freire. En el afán de cambiar y de lograr una justicia social en la década de los ´60 se inicia una búsqueda permanente de una educación renovada, transformadora y alternativa que fuera coherente con los intereses de aquellos grupos populares que quedaban a merced del modelo y clase dominante. Países y pueblos que pedían a gritos -silenciados- una nueva forma de concebir la realidad, con mayor protagonismo y sentido. De esta manera, se comenzaron a gestar procesos y dinámicas que posibilitaban y potencializaban la formación de un nuevo proceso educativo, entre ellas se destaca la revolución cubana (que significaba la posibilidad de una nueva organización social a la capitalista y luchas de liberación), la teoría de la dependencia (con su particular visión de que la pobreza y la precariedad de los países Latinoamericanos provienen de la explotación de las grandes potencias), la investigación-acción (planteando que la producción de conocimiento no es exclusivo de los sectores académicos, sino que es posible un conocimiento paralelo a ese modelo), el protagonismo de la sociedad civil (instauración de diversas formas de organización comunitarias y grupos no-gubernamentales; ONGs, adquirieron mayor protagonismo en las discusiones políticas y sociales, emergiendo grupos como los de derechos humanos, étnicos, etc.) (Mejía, 2001). A pesar del fortalecimiento de este nuevo proceso se produce un debilitamiento a finales de los ´80 y comienzos de los ´90 debido a la preponderancia del capitalismo y el neoliberalismo. Es entonces frente a ese contexto donde se aúnan los esfuerzos por constituir una nueva praxis, con anhelos de un protagonismo comunitario y popular que se aleja, por sus reales intereses y nuevos desafíos, de la

inerte educación académica y tradicional, haciendo aún más potentes las voces de aquellos personajes que iniciaron esta tarea, como hablaba ya en 1883 José Martí: *“No basta ya, no, para enseñar, saber dar con el puntero en las ciudades de los mapas, ni resolver reglas de tres ni de interés, ni recitar de coro las pruebas de la redondez de la tierra, ni ahilar con fortuna un romancillo en las escuelas de sacerdotes escolapios, ni saber esa desnuda historia cronológica inútil y falsa, que se obliga a aprender en nuestras universidades y colegios. Naturaleza y composición de la tierra, y sus cultivos; aplicaciones industriales de los productos de la tierra; elementos naturales y ciencias que obren sobre ellos o pueden contribuir a desarrollarlos: he ahí lo que en forma elemental, en llano lenguaje, y con demostraciones prácticas debiera enseñarse, con gran reducción del programa añejo, que hace a los hombres pedantes, inútiles, en las mismas escuelas primarias. Alzamos esta bandera y no la dejamos caer”* (Visotsky, 2011, pág. 16).

1.2. Surgimiento en Chile

Si partimos de la base que la educación popular tiene como rasgo característico la heterogeneidad,⁸ tenemos como resultado una educación tremendamente territorial, dirigida a contextos y ambientes específicos, a lugares determinados, adquiriendo las características y elementos del lugar en el que se encuentra, es por esto que no es una pedagogía repetitiva como la pedagogía del capitalismo. Así, de esta manera para hablar de una educación popular Chilena, hay que arrojar un vistazo al contexto y a la situación que vivía el país.

A fines de los ´60 se gestaban los primeros movimientos y trazos de una educación popular, en Chile había un auge de búsqueda paralela hacia nuevas formas de hacer educación a la del manto hegemónico de la educación formal y tradicional. Surgen

⁸ Sabemos que los sectores populares conforman amplios espacios en la sociedad, de esta manera es imposible no encontrar variedades y diversas características locales o comunitarias, pero a pesar de las posibles diferencias, forman parte de un todo, comparten una condición, de explotados. Es una diferencia que se manifiesta en términos de su territorialidad, del lugar cotidiano en el cual desarrollan sus vidas. Es así como entendemos el término de heterogeneidad.

estas manifestaciones en forma de sindicatos, juntas de vecinos, organizaciones campesinas y mapuches que nos muestran las primeras experiencias, que en ese entonces tenían su foco en la educación para adultos (Visotsky, 2011). Unos años más tarde en Chile, se vivía una situación crítica y de extrema tensión, era la barbarie de la dictadura que violando los derechos humanos aprovechaba la situación de dominación para instaurar el modelo del neoliberalismo, reestructurando los sistemas políticos, económico y sociales (ECO, Educación y Comunicaciones, 2010). Se gestaba por tanto un ambiente propicio para que los sectores populares, que se encontraban bajo extrema situación de opresión, soñaran con una nueva realidad más justa y atinente a sus intereses, transformadora y libre. La tensión librada en la sociedad concentraba los esfuerzos de lo que sería la educación popular Chilena.

No se puede hablar del momento preciso en que nace esta nueva corriente pedagógica, pero si podemos afirmar, en base a las diferentes referencias a las que aquí hemos aludido, que el fortalecimiento, la promoción, la creación de escuelas populares como así también la formación de profesiones y educadores populares se fortificó durante los años ochenta, iniciándose un gran proceso de reconstrucción respecto a cómo mirar la realidad, a la forma de hacer educación y concebirla (ya no conceptual y memorísticamente). El empoderamiento de la clase trabajadora y popular en materias que antes simplemente no tenían voz, ni mucho menos voto, una participación activa frente a lo que desean aprender, frente a sus demandas, necesidades y anhelos, es la venida de lo que para muchos constituye un desorden, una rebeldía, un desajuste social, una informalidad carente de acreditación, todo por ser una educación que no parte del concepto universal, sino de la experiencia comunal.

2. Definición de educación popular

Sabemos que hablar de educación popular es involucrarnos en un plano bastante amplio y diverso -por su naturaleza heterogénea y dinámica- es ante esto que se hace necesario definir sus prácticas y comportamientos, dónde se desarrolla, cuáles son los

lugares en los que es posible realizar esta construcción, para quiénes se dirigen principalmente los proyectos que porta, quiénes son los que hacen esos mismos proyectos y cuáles son sus intereses a la hora de concretar las intenciones, ya sean políticas, sociales, educativas, etc. Intentaremos describir lo más fielmente posible estos elementos, que nos permitirán aproximarnos a esta realidad educativa. Para ello trabajaremos y tomaremos como referentes el dónde, el cómo y el *para quién-con quién* (Freire, 2006) se desarrolla la educación popular.

2.1 El dónde de una educación popular

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de la sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? (Freire, 2006, pág. 42). Estas palabras de Freire nos revelan de alguna manera el lugar donde se sitúa o mejor dicho se inicia lo que son las primeras luces para una pedagogía de la liberación. Si modificamos sus preguntas y cambiamos las palabras “los oprimidos” por estas otras de “el pueblo”, veremos de algún modo que la frase no cambia sustancialmente su sentido y significado, sino que por el contrario lo mantiene, como si oprimidos y pueblo constituyesen lo mismo⁹. Es precisamente así como lo concebimos en nuestra investigación, a la luz de los múltiples hechos actuales en dónde la sociedad está segmentada por sectores entre empresarios y pobladores, condominios y poblaciones, ricos y pobres o en palabras de Paulo Freire opresores y oprimidos (Freire, 2006). Ante este panorama debemos situar por tanto a la educación popular en aquellos sectores marginados y oprimidos, que han sido silenciados por el mismo sistema, quedando a la deriva y sufriendo las consecuencias de un modelo educativo tremendamente desarraigado, despersonalizado y deshumanizador. La educación popular ocupará así todos aquellos lugares donde se encuentre un interés común entre los grupos, los vecinos, pobladores, un interés común en la búsqueda de la liberación, de una educación comunitaria y de

⁹ Cuando hacemos la analogía entre pueblo y oprimido, lo hacemos desde la concepción de Paulo Freire, en este caso para explicar el dónde de la educación popular.

pertinencia, tomando una posición siempre crítica hacia el sistema social de la época, optando por los sectores excluidos y oprimidos que se encuentran en un orden desigual e injusto, siendo esta su intencionalidad política, la de una transformación de la realidad y sociedad en la que se encuentran (Riquelme R. , 2011).

De ahí la afirmación de ciertas personas en admitir a la educación popular como una práctica política que responde a contextos particulares y específicos, convirtiéndose en una práctica pedagógica deconstructiva de la educación tradicional (Silva, 2011). Esto nos dice que la educación popular irá adquiriendo las características de la comunidad y del lugar en que se encuentra, cada comunidad o grupo define la educación popular y sus prácticas según su territorialidad y localidad. Se concibe la educación popular según las experiencias territoriales, concepciones y propósitos que se tengan de ella. *“Para esta Memoria se ha optado por entender educación popular como una corriente de pensamiento que se nutre del ejercicio práctico de la autoeducación por los sectores populares, del hecho autoeducativo mismo que se desarrolla entre los sectores más postergados”* (Riquelme R. , 2011, pág. 32). En este caso el autor ha optado por concebir a la educación popular ligada a un concepto de autoeducación de los sectores populares, una práctica de interés auto-gestionada de los mismos pobladores. *“Para caracterizar la Educación Popular (EP) desde nuestra experiencia territorial nos vamos a remitir a cuestiones tomadas desde la historia de lucha por la emancipación de los trabajadores y la reinterpretación que hacemos desde nuestra praxis política de militancia barrial en nuestro proyecto de Escuela Libre.”* (Silva, 2011, pág. 142). En este otro caso vemos que la educación popular es entendida como una lucha de la liberación de los trabajadores y de la praxis desde un lugar específico como lo es el proyecto de escuela libre.

En lo que aquí se refiere se trata de buscar la definición teórica que más concuerde con nuestros ideales. Optamos entonces por entender educación popular (desde nuestra praxis y compromiso en esta investigación) como una corriente de pensamiento pedagógica, propia de los sectores excluidos y desprotegidos, amparada siempre en el marco de un descontento social, con características propias, teniendo

como pilar central la transformación social en pos de la emancipación de los oprimidos a través del diálogo y la horizontalidad, inmersa en temáticas de interés común y apuntando siempre a entregar herramientas que permitan a los sujetos percibirse como tales en el mundo.

2.2 El cómo de una educación popular

Hay mucho que decir sobre cómo se da una educación popular, cuáles son sus características y elementos constituyentes e indispensables, sin embargo para fines prácticos es necesario hacer una pequeña sistematización o resumen de sus principales resquicios¹⁰.

Uno de los aspectos que no puede estar ausente a la hora de hablar sobre el cómo se desarrolla esta educación, es la *praxis*. Hay una reflexión en y sobre la acción (Riquelme R. , 2011), debe existir una constante reflexión sobre las prácticas involucradas en los procesos educativos populares, de los educadores populares, y de los mismos trabajadores, vecinos, jóvenes o grupos de la comunidad. ¿Pero qué connotaciones específicas tiene esta praxis? Diremos desde ya que adquiere dimensiones notablemente políticas, la educación popular como una praxis política por excelencia¹¹. La educación popular, está orientada a un plan de reconocimiento de los individuos a determinados temas y realidades, de la identificación de un grupo o comunidad en intereses comunes, como víctimas del mismo sistema, de las mismas condiciones de injusticia y desigualdad social, requiere tomar posición al respecto, elaborar un proyecto, una crítica, un plan de trabajo, se asume en definitiva como una praxis política. La educación popular es política y ésta es entendida como todo lo que

¹⁰ Nos referiremos específicamente a los aspectos de la praxis, al carácter contra-hegemónico y a la importancia del diálogo en el cómo se desarrolla la educación popular. Evidentemente hay muchos otros aspectos que merecen un mismo valor de reconocimiento. Sin embargo quisimos cimentar estos tres aspectos como los principales a la hora de hablar del “cómo” de una educación popular, ya que los otros se irán tocando sistemáticamente conforme avance la investigación.

¹¹ En el cuarto capítulo se retoma el concepto de política en profundidad, en el contexto de un politización de la educación.

hacemos para transformar nuestra condición actual, nuestra realidad y cultura (Silva, 2011).

Otro aspecto es su carácter contra-hegemónico. La educación popular por naturaleza apuntará siempre a lo diferente, a lo nuevo, estará en un constante nacer y renacer, en un dinamismo vicioso que no permite el asentamiento definitivo y cerrado de las formas de hacer educación y sociedad. No se agota en sus posibilidades, sino más bien abre horizontes y nuevos campos de lucha y transformación. Es una tarea contra la hegemonía de la educación capitalista, aquella que concibe a todos los alumnos por igual, sin tomar en cuenta sus habilidades, intereses, experiencias y particularidades. Sólo trabaja en fin de estándares y resultados globales, refiriéndose a contenidos de un curriculum extraño y transversal a todas las realidades y subjetividades, dejando poco o nada de espacio para la opinión y participación de los profesores, mucho menos de los alumnos, en la construcción de sus materias. La educación popular, al ser una educación local, nunca resultará extraña ni lejana a sus miembros. Y al ser por otro lado una educación del otro, nunca resultará totalizante ni absoluta. La variedad, diversidad, las contraposiciones, las críticas, los cuestionamientos, la diferencia y las preguntas siempre están a la base de un sistema educativo popular como una cuestión fundamental y sostenedora de aquella realidad. Y es precisamente esta “*Otredad*”, como el reconocimiento de la existencia del Otro, lo que nos permite hablar del siguiente aspecto fundamental de la educación popular: el diálogo.

“Nuestra convicción es aquella que dice que cuanto más pronto se inicie el diálogo, más revolución será” (Freire, 2006, pág. 166) En esta investigación nos hacemos eco profundamente de las palabras del pedagogo Paulo Freire. No hay educación popular posible sin la presencia permanente del diálogo. Éste emerge como el aspecto principal que diferencia a la educación popular de las prácticas educativas tradicionales (Silva, 2011). Sin embargo hablar de diálogo supone la exigencia de comprender que el hombre es un ser en relación y comunicación, no puede concebirse aislado, al margen de su comunidad o de sus semejantes. Aislar y

marginar al hombre es contribuir a su división, y en cuanto dividido facilita el control, manipulación y mantenimiento de las masas por parte de la clase dominante. Efectivamente si el gran temor de las masas excluidas, campesinos y pobladores es el miedo a la libertad (Freire, 2006), el gran temor de las minorías opresoras es la comunión y el diálogo de las clases subalternas.

Debemos considerar a su vez que el diálogo puede estar presente al menos en dos niveles, que distinguiremos en esta investigación¹². El primero de ellos se relaciona a un nivel micro, es decir, a nivel de relaciones personales entre los miembros. Cada sujeto llega a estos espacios de educación popular con una manera particular de concebir la realidad, con intereses y visiones subjetivas de su entorno o de lo que está sucediendo en el país. Ésta visión se confrontará indudablemente con la visión y mirada de los demás, es en este momento dónde surge el conflicto y la situación de tensión, un elemento indispensable para la educación popular y el diálogo, en el cual a su vez se vislumbran rasgos de identificación respecto a los temas, ya sea en la inquietud inicial o al menos en la necesidad de hablar de ellos.

Las diferencias o diferentes posturas frente a esos intereses o visiones de mundo compartidas se llevarán a cabo por medio de una “*negociación cultural*” (Mejía, 2001) no exentas, según el autor, de naturales resistencias, las mismas resistencias que podría tener cualquier sujeto que se enfrenta por primera vez a lo nuevo, más aun, si es consciente de la existencia de grupos que miran con recelo esta nueva postura y actitud crítica. Esta negociación cultural que tiene lugar en la praxis de la educación popular, se refiere a toda aquella confrontación o disputa de saberes, prácticas, conocimientos que se dan en el marco del hecho educativo. El segundo nivel en que se manifiesta la presencia del diálogo corresponde a una escala macro, es decir, responde a sus lineamientos fundamentales y principios rectores como

¹² Cabe destacar que los dos niveles pertenecientes a la presencia del diálogo, descritos en esta investigación, en ningún caso actúan como dos etapas o momentos separados en la educación popular. Sino que corresponde más bien a la descripción de cómo el diálogo cubre todos los espacios del hecho educativo popular, ya sea en sus principios fundamentales, como en las relaciones cotidianas de las clases.

corriente de pensamiento que se inserta en nuestros días, como la educación para la clase subalterna. Desde el momento en que se revelan los primeros indicios de una concepción *problematizadora* de la educación, *dialógica por excelencia* (Freire, 2006) debe comprenderse a la vez una práctica educativa renovada y dinámica, donde los contenidos no sean “depositados”, sino que sean más bien recogidos por los educadores populares en comunión con los educandos, para devolverlos posteriormente como problemas reales y pertinentes. No ya cómo conceptos y conocimientos que están ahí y que deben ser simplemente captados. Está implícita, en esta labor problematizadora de la educación, el diálogo permanente, puesto que lo que se enseñe tendrá su punto de partida desde el pueblo, los educandos, vecinos y pobladores en diálogo con los educadores. Pero donde queda aún más clara la exigencia de un diálogo, es en la naturaleza misma del orden social. “*La dominación, por su naturaleza misma, exige sólo un polo dominador y un polo dominado que se contradicen antagónicamente, la liberación revolucionaria, que persigue la superación de esta contradicción, implica la existencia de estos polos, y la de un liderazgo que emerge en el proceso de esta búsqueda.*” (Freire, 2006, pág. 172). En las palabras del pedagogo se nota claramente la presencia del diálogo o mejor dicho de la dialéctica, en el sentido de la superación de una contradicción. Diremos entonces que un acto revolucionario, como lo es la educación popular, implica la superación de una contradicción, encontrándonos también con un personaje clave (quizás no como un líder como sí se puede encontrar en grupos de insurgentes, en el contexto de una revolución armada), éste es el profesor o educador popular, visto como un organizador, su razón de ser radica en la posibilidad de acción (aunque el educador también se encuentra en la condición de oprimido ya ha comenzado a desarrollar el proceso de concientización y por ende el estado de actitud crítica), tiene la capacidad de entrar en diálogo con ellos, con el pueblo y liberarse mutuamente -no hay un liberador, ni un liberarse solo- los hombres sólo podrán liberarse en comunión. ¿Liberarse de qué? Liberarse de “la palabra” falsa, en el sentido que Freire señala¹³. De la palabra que en el mundo campesino se identifica con la figura del patrón, y que en el mundo de la mayoría de los hombres y mujeres

¹³ En el siguiente capítulo se abordará el concepto de palabra verdadera, como praxis.

se identifica con la clase política dominante. Salir del mundo de la palabra para adentrarnos en el mundo del diálogo.

2.3 “Con quien” y no un “para quien”

Una de las prácticas comunes que se encuentran en la educación formal (entendemos educación formal como todas aquellas actividades que se inscriben en un sistema educativo específico, dentro de la institucionalidad estatal), es la de un “choque cultural” que se resuelve a través de la enseñanza de uno a otro, de alguien que posee el conocimiento a otro que no. Es un esquema necesariamente lineal, de modo vertical, donde los conocimientos vienen desde “arriba” hacia “abajo”. El profesor educa al “alumno”, le entrega los conocimientos y formación necesaria para poder adaptarse a la sociedad de la manera más simple posible, para poder formar parte del sistema; para desarrollarse como un buen ciudadano contribuyendo a la armonía y la sucesión de las relaciones que se vienen dando, para insertarse a un sistema político ya instalado y al cual se deben dedicar todos los esfuerzos, de lo contrario habrán pocas posibilidades de progreso, desarrollo, etc. Y a un sistema económico que viene planificado ya desde los últimos años de la escuela, donde el “norte” deben ser todas aquellas prácticas que contribuyan al aumento del capital -capital que se busca a toda costa, sacrificando incluso en muchas ocasiones la propia felicidad o intereses de las personas, y que no siempre aumentan la calidad de vida de los ciudadanos-. Hay en consecuencia una enajenación en las actividades del hecho educativo formal, en las materias y en las formas de entregarlas. El profesor, la mayoría de las veces influenciado y limitado por las instituciones escolares, trabaja y enseña *para* los estudiantes, preguntándose o reflexionando rara vez si esas prácticas contribuyen a la construcción de sentido de éstos últimos, permitiendo a su vez que el trabajo que realiza se convierta en una acción repetitiva, inerte y transversal a todo el universo de los estudiantes.

Salir del esquema propuesto por la educación lineal y vertical, instaurando un punto de partida desde abajo, pero teniendo como punto de enfoque la construcción, donde

en ocasiones los roles de profesor y estudiantes se invierten y se complementan; el aprendizaje y la enseñanza salen de la vía exclusiva de la ida y entran a un camino hacia el retorno, es un ir y venir constante e inagotable. *“Parece que el terremoto despertó esa energía dormida, que ha reventado en las calles, donde las organizaciones se presentan con nuevas herramientas, donde se reinventan antiguas prácticas para ser leídas con nuevos lenguaje, “la vía Popular y de los Pueblos a la Constituyente” es un espacio de convergencia donde no se busca imponer sino construir en conjunto una nueva manera de hacer política.*” (Santander, 2012, pág. 48). Más allá del carácter de identificación del hecho educativo popular con una actitud política, lo que se quiere destacar es la acción colaborativa y horizontal de esta educación emergente. Colaboración a la que se refiere Freire: *“Constituido por un tú -un no yo-, ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas dos relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo”* (Freire, 2006, pág. 218). Es una relación constitutiva basada en la Otridad, donde la educación popular se elabora *con los* pobladores o estudiantes y no para ellos. Es una educación destinada a la superación de aquella contradicción educador-educandos, conciliándose, haciéndose ambos educadores y educandos (Freire, 2006). Visto de esta manera los educadores populares en ningún caso se dirigirán al pueblo como un objeto el cual debe llenarse con contenidos. Toda comunidad o movimiento social que se pretenda como un acto educativo popular deberá proporcionarse los contenidos desde sus propias experiencias, necesidades, intereses y una vez instaladas las directrices a investigar y discutir, debe seguirse un actuar consecuente al surgimiento y elaboración de su proyecto educativo. Ejemplo de éste actuar o forma de hacer educación popular son las prácticas de aprendizaje grupal. *“Un tipo de aprendizaje que pone al centro la experiencia de los participantes y colectivamente la transforma en objeto de análisis y reflexión crítica; que permite vivir relaciones democráticas e igualitarias entre los miembros del grupo; que facilitan acceder a una visión más objetiva de la realidad, en tanto confluyen diversas experiencias y puntos de vista”* (ECO, Educación y Comunicaciones, 2010, p. 18). Es la puesta en escenario de un lenguaje nuevo -pero conocido-, que no requiere de un discurso técnico y académico, entendido sólo por

algunos, para acercarse a la realidad, sino que es una realidad compuesta por las experiencias de cada uno, donde es el conjunto quien analiza y reflexiona dejando atrás ese antiguo lenguaje, que a pesar de utilizarse desde hace mucho tiempo, continúa siendo extraño.

3. El sujeto popular

La importancia y necesidad de concebir el sujeto popular se encuentra alojada en las consecuencias que trae la cultura posmoderna a la cual asistimos, donde se señala como uno de los malestares presentes en la cultura: el individualismo (Brünner, 1998) y que en los tiempos del ahora se encuentra consagrado. Desde esta perspectiva podríamos hablar incluso de la urgente necesidad de recomposición del sujeto (sin la connotación de “lo popular”) puesto que la descomposición subjetiva está inundando todos los espacios y aspectos de la vida social. Ya no se habla de los sujetos y todas las implicancias que ello conlleva, de un ser consciente, crítico y reflexivo de la realidad y sus prácticas, sino más bien hay una mirada objetual de las personas concibiéndolas de forma estandarizada y estadísticamente en el fin de servir al desarrollo de las lógicas propias del mercado, se acostumbra entonces a hablar de usuario, beneficiario y cliente (Bustos, 2012). Este escenario y lenguaje además es legitimado por el Estado, que trabaja en comunión con el desarrollo mercantil, haciendo creer en una falsa igualdad ciudadana, instaurando intereses comunes y transversales a todo un país, cuando en realidad lo son de una minoría, a saber, las elites y clases dominantes (Bustos, 2012) que se amparan en el poder del dinero y recursos materiales. Este es el estado de cosas ante el cual se dirigen los esfuerzos de la educación popular, en la re-significación de un nuevo sujeto, primero manifestando su presencia para luego hablar de su quehacer.

Con todo lo dicho anteriormente se hace necesario a su vez, entender este sujeto desde su dimensión de lo popular, esbozando esclarecimientos ante la pregunta ¿Quién es en definitiva este sujeto popular urgentemente requerido y que emerge ya concretamente? Para ello debemos aproximarnos a lo que entendemos por “popular”

de este sujeto y que nos abre la puerta para hablar de un ser político, social e histórico.

3.1 Concepciones de lo “popular” en el sujeto

Para hablar de lo popular hay que limpiar el concepto de consideraciones simplistas y superficiales que no hacen más que banalizarlo y reducirlo a una categoría meramente socio-económica. Lo popular se liga directamente a una realidad de clase, se refiere a un sector específico y bastante amplio de la sociedad, nos referimos al pueblo. Sin embargo dentro del mismo pueblo encontramos diversos estratos y submundos que operan en relación a formas propias e internas de organización, por lo cual se hace necesario buscar un carácter común dentro de la gran diversidad. Este carácter común es la condición de oprimidos, explotados, marginados y desposeídos (ECO, Educación y Comunicaciones, 2010) (Riquelme R. , 2011) por otra realidad de clase específica y que tiene por particularidad ser la minoría. De esta manera, lo popular del sujeto se identifica con esta condición subalterna que habla más de una pobreza política, ciudadana, cultural, etc. que de un empobrecimiento estrechamente económico.

Sin embargo además de identificarse con esta condición deshumanizante, en el sentido en que nada contribuye al desarrollo de un proyecto humano íntegro, lo hacen también con un aspecto un tanto más positivo, al hecho de un “proyecto histórico popular” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2010) y al decir histórico, nos referimos a un proyecto profundamente humano, en el sentido amplio del concepto. Donde los sujetos en relación con otros sujetos del mismo barrio o de comunidades vecinas generan concepciones que les hagan sentido de una misma realidad, con esfuerzos que se dirijan a erigir un proyecto comunitario popular, político y social, alternativo y por consecuencia propio. Es en esto último donde vemos nuevamente el actuar de la educación popular, en la construcción de este sujeto y posibilitando los espacios, y formas de fortalecer y expandir este proyecto.

Así finalmente podemos hablar de sujeto popular, como un ser con capacidad y poder de organización, de generar lazos en miras de un empoderamiento popular político-social. Contribuyendo a una nueva manera de pensar y actuar, propia e independiente, ganando en grados de autonomía, pero que debe ser sustentada en el diálogo y la participación, haciendo efectiva la verdadera democracia, pero lo más importante, convencidos de que los procesos que se realizan para la lucha de su liberación, están impregnados de sentido, de un radical carácter de transformación del mundo.

3.2 El sujeto popular como sujeto político, social e histórico

La involución de los sujetos ha traído como consecuencia el estancamiento de ciertas dimensiones esenciales y fundamentales de cualquier ser humano que pretenda desarrollarse como lo que precisamente es: un ser humano. No solamente como espectador crítico de la realidad sino con capacidad de intervención en la toma de decisiones. Estas dimensiones son de carácter político, social e histórico. Debe haber una fuerza cohesionada, por parte de los sectores y sujetos populares que se haga presente en la invisibilización que el sistema hace de ellos. En esto las palabras de Freire nos entregan aún un mayor sentido *“No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo. En lenguaje directo: los hombres se humanizan, trabajando juntos para hacer el mundo”* (Freire, 2006, pág. 26)

3.2.1. El carácter político del sujeto popular

“En tanto que ciudadanos tenemos la obligación de intervenir y de comprometernos. Son los ciudadanos los que cambian las cosas y eso va mucho más allá del voto” (Bustos, 2012, pág. 41). Hablar de sujeto popular, que posee entre manos un proyecto popular y que se desempeña en diferentes formas de organizaciones, es hablar de un sujeto con conciencia política. Intervenir en la realidad, es hacer política, influir sobre el curso de las cosas en sociedad, es hacer política, es así como

la entendemos, como un “movimiento” una reconstrucción, una re-significación de distintas situaciones. Es un movimiento que está íntimamente ligado a la práctica, a la acción, específicamente al actuar de hombres, mujeres, jóvenes, trabajadores, etc. Sin política no hay movimiento y sin movimiento no hay acción y sin acción difícilmente podemos “hacer” un mundo humano, como lo señalaba Freire anteriormente, de manera protagonista y con voluntad.

De esta manera cuando se hace hincapié en la despolitización de los sujetos, destacamos aquellos mecanismos de control y dominación que cortan la libertad de acción de los sectores populares, cuando éstos, en función de una legítima manifestación, se les tacha de antisociales. Cuando es precisamente lo contrario, la expresión de una manifestación habla de un ser profundamente comprometido en un sentido social y difícilmente podría considerársele antisocial, pues posee un amplio sentido y potencial de organización. De esta manera la educación popular otorga los espacios para que los sujetos posibiliten una comprensión de la realidad barajando mecanismos alternativos, modificando su quehacer cotidiano y relaciones entre ellos, con la oportunidad de realizar una reflexión crítica para la lucha y satisfacer necesidades concretas que por mucho tiempo han sido degradadas, como lo son en el caso de esta investigación, una educación pertinente y contextualizada que rescate la riqueza de las experiencias de los sectores y sujetos populares.

3.2.2. El carácter social del sujeto popular

Sin embargo antes de dirigir una acción intencionada hacia la realidad es imprescindible que los sujetos se comprendan a sí mismo como sujetos sociales, construyéndose en base a un sentido común, con intereses y visiones de mundo compartidas con otros sujetos. Esta relación del sujeto social con otros, nos habla a su vez de constitución colectiva del sujeto, aquél que en su condición de marginado avanza en grados de consciencia (el rol de la educación popular es clave) aliándose con los demás sujetos para encarnar una lucha con el resto. Hay una apertura del horizonte desde dos espacios fundamentales, los cuales son la resistencia y la

propuesta. Un ser con toma de consciencia social y comprometido, pero también con capacidad de proyección, constructivo de su espacio. *“Debe enfocarse este proceso desde la dialéctica entre sujeto y proyecto, entre meta y organización, o en términos más amplios aún, entre actor social y sentido”* (Riquelme L. R., 2011, pág. 61). En otras palabras, el sujeto social es aquél que “denuncia” pero que también se “pronuncia” en pos de un mejoramiento, a través de convicciones, creencias, tradiciones y todo lo que conforma su cultura.

Éste último concepto se hace tremendamente importante a la hora de hablar de la vida social de los sujetos, pues todas las acciones o prácticas, incluso sus dimensiones más abstractas de vivir, como lo es el entendimiento y la manera de pensar, se sitúan específicamente en lo que es su cultura. Esto es un elemento esencial de la vida social de los hombres y mujeres. Y como tal hay que entenderla en su amplio sentido. La cultura debe entenderse como un producto humano, el hombre en su quehacer cotidiano, en sus relaciones, en sus conflictos y soluciones va generando cultura, ésta se liga directamente a la praxis de los sujetos, estos piensan y actúan conforme a su visión de mundo, lo cual permite ordenar, comprender y dar sentido a sus vidas (ECO, Educación y Comunicaciones, 2010). En definitiva nos desenvolvemos conforme a las actuaciones que nos significan y entregan sentidos pero que se insertan en ámbitos específicos, así nuestra concepción de pensar y actuar –visión de mundo- se encontrará relacionada al sector social en el cual desarrollamos nuestras vidas, a los grupos y clases a las que pertenecemos, en otras palabras las características de nuestra vida social permiten identificarnos con una determinada cultura, en el caso de este nuevo sujeto, en una cultura popular. Los hombres como hacedores de cultura, no puede concebírseles sus vidas sociales sin la pertinencia a una cultura, las que nos permite a su vez tener un mejor panorama de cómo organizan o dan sentido a sus realizaciones cotidianas. Que sean conscientes o no de ello, dependerá de la tarea que se hagan en conjunto con la educación popular.

3.2.3. El carácter histórico del sujeto popular

“La historia es producto de los hombres y mujeres mediante su acción, y que por lo tanto, la historia se puede cambiar, que está ahí esperando a que hagamos algo con ella.” (Riquelme L. R., 2011, pág. 49) Es así como se entiende la historia desde la educación popular. No es que los sujetos se adaptan a los procesos históricos que devienen, sino que la trabajen y hagan de ella su proyecto, interviniéndola y haciendo historia, ésta como producto humano, hace que toda acción humana en alguna época histórica específica, se constituya en acción de sujetos autónomos y protagonistas, en definitiva de sujetos históricos.

El “sentido” juega un papel fundamental en esta construcción del sujeto histórico, son los mismos sujetos quienes elaboran este sentido, a través de sus intereses, deseos, van construyendo un significado que los empodera de sentido. Ésta es la intencionalidad dirigida a las cosas y situaciones de la vida del hombre y la mujer, al entregarles una intencionalidad, se les entrega al mismo tiempo un sello característico, ligado a la naturaleza humana, cuando las cosas pasan por la mano del hombre adquieren un sentido, una dirección y un fin específico, se adquiere una particularidad: la del sujeto, la de su autor. La intencionalidad y la direccionalidad caracterizan los procesos, dirigiéndolos hacia un horizonte concreto, hacia un fin, se “historiza” por lo tanto al sujeto, es convertirse en un ser hacedor de historia, en otras palabras, un ser que escribe y vive su historia.

Para poder hacer efectiva una transformación -amparada en la “vocación de los hombres” (Freire, 2006) es decir, en ese movimiento de búsqueda humana que se compromete con un “ser más” y no aquella distorsión del “ser menos” que si bien es posible y realizado históricamente, no constituye vocación histórica humana, sino que es producto de un orden injusto y violento que deshumaniza a los hombres- es preciso hablar de una profunda dialéctica entre subjetividad y objetividad o en términos más amplios entre sujeto y mundo. La negación de la subjetividad ya sea en el análisis o acción sobre la realidad, como la negación por otro lado de la realidad,

de un escenario real para una praxis, desencadena un objetivismo y un subjetivismo que a ojos de Paulo Freire se transforman en las grandes ingenuidades de la humanidad. *“Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica a los hombres sin mundo.”* (Freire, 2006, pág. 49). De ahí que los sujetos históricos populares reconozcan la existencia de una realidad específica, pero que en su vocación humana se comprometan a una intervención, a un hacer explícito de esa realidad. En la cual sujeto-mundo y mundo-sujeto se necesitan, solidarizan, dialogan, permitiendo construir esa unidad necesaria para cualquier saber y proyecto de vida.

Por último estas tres acepciones realizadas en torno al sujeto: lo político, lo social y lo histórico. No deben entenderse de ninguna manera aislada y separadamente, esto sería contribuir a la involución del sujeto y beneficio del fortalecimiento del individualismo. Deben entenderse en una perfecta unión y armonía, como nacimiento de un ser íntegro y complejo, multidimensional, y por lo mismo poderoso y amenazante al orden injusto y opresor. Fortalecer y cohesionar estos nuevos sujetos es uno de los objetivos del proyecto educativo popular.

4. Memoria de dos experiencias Latinoamericanas sobre movimientos sociales y educación popular autónoma

La memoria como el mejor antídoto contra la impunidad. Es éste uno de los motivos que nos lleva a realizar un recorrido por las diferentes experiencias educativas que se han llevado a cabo como producto de diferentes movimientos sociales a través de Latinoamérica. Son los registros de los esfuerzos por constituir comunidades educativas autónomas y autogestionadas, basadas en un proyecto político-pedagógico, establecidos por las mismas comunidades: campesinos, trabajadores, niños, jóvenes, adultos, mujeres, pobladores, indígenas, etc. Esto es un material valioso para el análisis actual de las luchas sociales por una nueva educación. Las experiencias nos permiten pensar en una re-significación concreta, documentada de la escuela, en escuelas de carácter asamblearias y comunitarias, reposicionando a los

sujetos, comprendiéndolos en sus vidas, haciéndose educación desde el territorio y cotidianidad misma de los miembros de la comunidad. Se hace evidente también el asentamiento profundamente político que sustentan estas experiencias educativas; una política que se enlaza con un empoderamiento de los sectores populares y una creciente autonomía que alcanza todos los aspectos de la vida, no sólo la educación, hablamos también de salud, trabajo, bienes de producción, tierras, viviendas, etc. Creemos firmemente en la construcción de una educación emancipadora, que entrega elementos para la lucha y contribuye a la igualdad y libertad de los hombres y mujeres, en una educación que se sustenta en la lucha organizada del pueblo, de la comunidad, desde la militancia, una educación con ideales claros pero también con un ejercicio real constante en ciudades, poblaciones, campos y montañas. Se hablará a continuación de las experiencias en términos amplios y su implicancia en el ámbito educativo, para más adelante, hablar del concepto específico de enseñanza que portan, esto último es esencial para no entorpecen la lectura y continuidad de la investigación. Lo que se tocará en el tercer capítulo sobre estas experiencias es específicamente sobre la “enseñanza”.

Creemos además que estas dos experiencias se amparan en el marco de una didáctica crítica, entendiendo ésta como una didáctica de naturaleza política, derivada de una pedagogía crítica y orientándose a la transformación de las condiciones desiguales y de justicia social, con la posibilidad de modificar la propia existencia, (Bazán & Blanca, 2011) donde la educación persigue fines de cuestionamientos, emancipación y transformación por parte del o los sujetos. Es una didáctica educativa que gira en torno a la escuela, comunidad y la familia, pero más allá de un plan didáctico, lo que sustenta todo esto, es un proyecto político-pedagógico mucho más amplio, uno que tiene que ver con la existencia y la autonomía de las personas.

Es de ésta manera como le damos paso al recorrido y explicación de las características y aspectos fundamentales: de los Bachilleratos Populares: MPLD (Argentina) y al movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional: EZLN (México).

4.1 Experiencia de los Bachilleratos Populares.

“Cada vez pensaba menos en el título, sólo me interesaba aprender y ver de otra manera las cosas, las materias que en el otro colegio me aburrían. Me quedó como enseñanza que estudiar sólo por un título no sirve, el bachi me enseñó que hay que estudiar para y por uno, para la vida. Grecia, egresada del bachillerato Popular “Villa Crespo”. (Diatriba, 2013, pág. 27)

4.1.1 Surgimiento e identidad

Como es característico ya de la educación popular, el contexto de surgimiento de los bachilleratos populares de jóvenes y adultos en Argentina, está mediado por una serie de crisis y ausencias de políticas claras y coherentes sobre la situación educativa de aquella época (años '90) que es precisamente el período donde más se arraiga un modelo de sociedad y políticas neoliberales. En términos amplios comienza una privatización de las empresas que actúan como fuentes de trabajo y de ciertas instituciones públicas, generando una amplia tasa de desempleo, exacerbándose la pobreza y la miseria de la población. Este catastrófico panorama no demora en afectar los ámbitos de la educación (Diatriba, 2013). Comienza a gestarse un desajuste y fragmentación de la educación en varios planos: contenidos, construcción de escuelas, condiciones laborales y salariales de los profesores, etc. Comienzan además a configurarse escuelas públicas pero con administraciones privadas, haciendo un proceso de privatización paulatino sobre formas de hacer educación y también de gestionarla. Perdiéndose como derecho y poniéndose en la lista de unos de los servicios más requeridos por la sociedad. Junto con esto, el fracaso de una verdadera inclusión, una banal expansión de la educación en términos de cobertura, y el detrimento del sistema educativo adulto que se plasmó en el cierre de la “Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) (Diatriba, 2013) terminaron por radicalizar esta crisis que empieza a inundar todos los aspectos de la vida de las

personas y la población, especialmente socavando las esperanzas de los jóvenes por una verdadera educación.

Bajo la consigna de “piquete y cacerola, la lucha es una sola” y una multitud de movimientos sociales, como protesta en torno a la crisis que se agudizaba, es que nacen en el año 2003 los primeros Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Buenos Aires. Uno de los movimientos sociales destacados fue el denominado Movimiento Popular la Dignidad: MPLD.¹⁴ Ésta se define como una organización social y política (Diatriba, 2013) que centra su praxis en ciertos ejes fundamentales: ¿Por qué luchamos contra el capitalismo? ¿Por qué luchamos contra el imperialismo? ¿Por qué luchamos contra la privatización y el saqueo de los bienes comunes? ¿Por qué luchamos contra el patriarcado? ¿Por qué luchamos contra el colonialismo? (MPLD, 2012). Es una organización que lucha por la re-apropiación de los espacios en todos los ámbitos: salud, vivienda, educación, arte, etc., a través de diferentes asambleas comunitarias y frentes de luchas sociales que permiten el empoderamiento de los sectores populares en estas materias. Es un movimiento que busca la inclusión particularmente de los sectores que tradicionalmente han quedado fuera de todo proyecto tales como pueblos originarios, adultos con educación interrumpida, los expulsados del sistema educativo, mujeres, etc. Contribuyendo a una lucha constante con los sujetos, en encuentros barriales y agrupaciones comunales, pero también -y quizás se constituye como uno de los aspecto más relevantes- librando una lucha institucional. Despojándolas del poder, control y hegemonía que poseen sobre la población, desarrollando una desinstitucionalización, creando un nuevo marco de acción, referido a una nueva posibilidad, a un nuevo sentido, a crear nuevos espacios pero para que esta vez sí cumplan un rol humanizador, de emancipación, de autonomía, de empoderamiento, ligado a un proyecto de construcción de territorialidad, en donde a partir de necesidades se establezcan nexos organizativos para una comprensión y transformación de las

¹⁴ Ésta organización social crea los primeros Bachilleratos popular que tendrán gran repercusión en los próximos años en referencia a las nuevas experiencias no convencionales de hacer educación. Nos referimos a los bachilleratos populares: “La Dignidad (2007), “Barracas Sur” (2008) y “Villa Crespo” (2009).

realidades, de sus realidades, de nuestras realidades, en definitiva las realidades de todos.

4.1.2. Bases del proyecto educativo

Una de las cuestiones elementales sobre las bases del proyecto educativo del MPLD, es entenderlo como un proyecto político-pedagógico (y que será además la tónica en la siguiente experiencia), es decir, cimienta sus directrices en preguntas como ¿qué entendemos por educación popular? Pero también se pregunta por ¿qué es la política? Junto con el protagonismo popular en los procesos de cambio y sobre ¿qué es? y ¿cómo? se construye el poder popular. De esta manera se asegura que los postulados del proyecto cubran todos los aspectos de la vida, y no sólo se reduzcan a un plano educativo. Una de las cuestiones esenciales al proyecto, y que se alza como la gran meta, es la de abogar por una educación popular que contribuya a la tarea de una sociedad sin explotados ni explotadores. Desde esta mirada se puede comenzar a trabajar en el ejercicio educativo, proponiendo como características principales: el diálogo, la horizontalidad, democracia, participación, antidiscriminación, emancipación, etc. Y la manera más adecuada, desde su concepción y comprensión de la realidad, es a través de la propuesta de los bachilleratos populares, que se encarnan como espacios autónomos de construcción de nuevas concepciones políticas, educativas y de poder popular (Diatriba, 2013).

Para adentrarnos a una mejor comprensión del actuar de estos nuevos espacios, que son representados por esa multitud de bachilleratos populares, se mencionarán sólo algunos de los aspectos más relevantes.

4.1.2.1 Equipos pedagógicos

Más que un cúmulo de conocimientos determinados, que deben ser memorizados e incorporados por los estudiantes, con profesores que se remiten por su parte, solamente a entregar estos contenidos guiándose por programas entregados. Los

bachilleratos populares trabajan sobre la idea de que todos poseen saberes y conocimientos y que por lo mismo, todos son capaces de aprender y enseñar simultáneamente. No hay un alguien superior e inferior, sino que un trabajo en conjunto, dialéctico y colectivo. No es casual que en muchas de sus clases los temas sean desarrollados por más de un profesor, generalmente en parejas. La reflexión emanada de la pluralidad y del intercambio es profundamente valorada, al igual que la construcción colectiva de los programas y planificaciones, se debe evitar siempre todo sesgo para dar paso a diversidad.

4.1.2.2 Materias en el aula

Las materias, contenidos o temas son tratados especialmente con el fin de promover ciertas actitudes como el preguntar, criticar, crear, etc. Se debe mantener además la relación entre experiencia y conceptualización, de lo contrario se estaría traicionando la naturaleza misma de la educación popular y los bachilleratos de educación autónoma. Durante las sesiones, los temas a tratar buscan el cuestionamiento, el desvelamiento de diferentes aspectos que se encuentran en la realidad, en los discursos o en las mismas ideologías de la clase explotadora, cada materia es utilizada como herramienta para la liberación, promoviendo la autonomía. Por ejemplo, *“..desde la “filosofía” se apunta a generar la actitud de preguntar sin detenerse en los supuestos, desde una actitud crítica, cuestionadora de lo establecido, de lo instaurado, de lo verdadero, de lo legítimo.* (Diatriba, 2013, pág. 20). Esa es precisamente la radicalidad de esto, preguntar cómo eso que está ahí, se legitima, se oficializa y por último termina constituyéndose en la única verdad.

Por último cabe destacar que la elección de las materias de los bachilleratos populares, se hace por medio de un análisis del territorio en que se encuentran, y son propuestas que emergen desde los mismos estudiantes. Así se creó por ejemplo una de las materias del bachillerato popular Barracas Sur que se llamaba “Organización Popular”. En esta materia asisten estudiantes desde los tres años y se tratan temáticas en torno al trabajo, vivienda, salud, educación, cultura, sobre las diferentes formas de

organización, producción, reproducción, etc. Además de generar encuentros de organizaciones, lo que permite un nutrido intercambio de experiencias y reflexiones.

4.1.2.3 Asamblea

Una de las características más notables dentro de los bachilleratos, es que no poseen una estructura jerárquica ni prácticas autoritarias, así como tampoco hay roles preestablecidos; no hay directores, ni inspectores, ni secretarios, etc. Todo es decidido entre todos, y para ello se cuenta con un espacio vital: las asambleas. Ésta se caracteriza por ser una instancia de organización popular, que tiene por objetivo decidir, debatir y tomar decisiones en conjunto, todo lo que se resuelva en estas instancias es a través del consenso. Es un medio que permite luchar contra la hegemonía, y hacerse parte de los procesos y programas propios del “bachi”. En otras palabras es un apropiarse de su propia educación.

Estas asambleas, tienen lugar al menos una vez por mes, con las particularidades de cada bachillerato y de los integrantes que los conforman. Aquí pueden tratarse temas de diversa índole, desde las planificaciones, hasta la limpieza, horarios, faltas, participación, etc. (Diatriba, 2013).

4.1.2.4 Territorio

Cada bachillerato popular se define según el territorio específico en el que se encuentra, va adquiriendo de manera sistemática las características del entorno, de la gente que habita esas comunidades, poblaciones o ciudades, etc. Es una especie de acoplamiento entre escuela y territorio, difícilmente podrá entenderse una cosa sin la otra, ambas son necesarias para un pertinente desarrollo. De esta manera todas las prácticas educativas dicen relación directa con lo que pasa en la comunidad, con las particularidades del territorio, hay un desplazamiento desde las aulas hacia las calles, hacia la vecindad. Muchos de los temas tratados son coyunturales y atingentes a

problemáticas vecinales y barriales, en donde los integrantes mismos son los que denuncian, protestan y proponen activa y colectivamente.

4.2 Experiencia del movimiento Ejército Zapatista de Liberación Nacional

“¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? ¿Los que, durante años y años, se sentaron ante una mesa llena y se saciaron mientras con nosotros se sentaba la muerte, tan cotidiana, tan nuestra que acabamos por dejar de tenerle miedo?” (Marcos, 1994) Estas líneas son el fiel reflejo del momento crítico que se vivía en las regiones indígenas del sureste de México. Y que cimentan la necesidad de una rebelión en términos amplios, un cambio de vida a nivel general, como organización social y política autónoma, se modifican completamente las estructuras sociales, desde una nueva forma de gobernar, hasta nuevas formas de relacionarse y de comprenderse como sujetos. En lo que aquí respecta, nos enfocaremos en los aspectos educativos que se alcanzan en este escenario; una rebelión que decanta en una educación autónoma con alto protagonismo campesino e indígena.

Sin embargo antes es necesaria una breve reseña histórica para comprender de mejor manera el contexto de seguimiento del Movimiento Zapatista. El pueblo mexicano ha sufrido una incorruptible injusticia durante años; contra la esclavitud producida por los españoles, luego contra la opresión norteamericana, pasando finalmente por una serie de dictaduras. Dentro de las atrocidades, se cuentan los múltiples saqueos de las riquezas de los pueblos indígenas, traiciones y expropiación de los derechos más básicos, como vivienda, comida, educación, salud, etc. Es desde este escenario que nace la necesidad de una rebelión, de un empoderamiento del pueblo, de una lucha armada contra los mismos que se han encargado del empobrecimiento de los más desprotegidos.

Para lograrlo se adscriben directa y fundamentalmente al artículo 39 de su Constitución *“«La soberanía nacional reside esencial y originariamente en el pueblo. Todo el poder público dimana del pueblo y se instituye para beneficio de*

éste. El pueblo tiene, en todo tiempo, el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su gobierno.»” (Comandancia General del EZLN, 1993) Por lo tanto, es en base a este artículo, que se hace la declaración de lucha contra el ejército federal mexicano y la clase opresora, se invita a todo el pueblo a ejercer esta liberación de la violencia que sistemática y permanentemente es provocada por el gobierno mexicano, hasta recuperar esas demandas más básicas que han sido extirpadas a todo el pueblo.

Se produce así, un levantamiento armado por parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional el primero de enero de 1994, el efecto de este levantamiento revolucionario incide fuertemente sobre demandas educativas indígenas, que se reflejan en una mayor autonomía sobre la selección y control de las prácticas docentes. Este impacto se esparce tanto a nivel regional (Estado de Chiapas, ubicada al sur de la ciudad de México, en el límite con Guatemala) como a nivel nacional, por lo cual no es raro que a partir de la segunda mitad de los años '90, regionalistas y locatarios traten de llevar esta demanda a un espacio público nacional de discusión (Baronnet, 2013).

4.2.1 Aspectos de la educación autónoma y la escuela Zapatista

La cuestión de plantearse una educación autónoma popular, responde a los desafíos que pueden plantearse como organización social, sobre eso se trabajará y se discutirá, en este sentido el desafío zapatista versa sobre una innovación en la gestión pedagógica y en una apropiación de lo “que hace” y “cómo lo hace” la escuela y educación, por parte de los pueblos indígenas (Baronnet, 2013). Esto lo vemos concretamente en la importancia y en el papel predominante que se le dan a las asambleas comunitarias, que son las encargadas de regular todo lo que tenga que ver con asuntos educativos. Estas asambleas autónomas tienen un fuerte poder de decisión, en planes de orientación y también en la delegación de roles. Las asambleas son integradas por un amplio sector de la población; padres y madres de familia, jóvenes y ancianos, todos participan y se ven involucrados en temas de educación

pasando a convertirse en miembros de “comités de educación”. Estas juntas se realizan en lugares cotidianamente visitados por los vecinos en iglesias, auditorios, cocinas colectivas, etc. Y que además muchas veces funcionan como salas de clase.

La organización comunitaria es clave para que las asambleas se desarrollen y se fortalezcan. Los padres que pertenecen a los comités se encargan de mantener la infraestructura de las escuelas, de la disciplina de los estudiantes, del cumplimiento de las funciones de los docentes, y de buscar un reemplazante en caso de que uno de los profesores presente problemas o intenciones de dejar el cargo, entre otras tareas. Todos los acuerdos que surgen de las reuniones elaboradas por las organizaciones comunitarias son legitimados por medio de “consultas populares”, la participación de la comunidad en este aspecto es llevada a su máximo nivel. Entre las tradiciones y prácticas de las asambleas se producen cambios profundos en la manera de comprender la educación y las formas de llevarlas a cabo, una de ellas es la trasfiguración de la reunión de apoderados o la clásica reunión informativa hacia los padres de familia por parte de los profesores, en éstas se acostumbra a que padres asistentes asuman un rol sumamente pasivo y receptivo, centrándose generalmente en un traspaso de información. Ello cambia en las comunidades zapatistas, el ejercicio comunal del poder entrega un significado importante en las acciones colectivas por medio de la participación, en los diferentes proyectos pedagógicos que se tratan. La falta de compromiso puede condicionar a un fatal fracaso de la educación autónoma local.

Cabe destacar que los docentes promotores de estas escuelas alternativas son elegidos y reclutados en reuniones y asambleas comunitarias para llevar a cabo la labor de enseñar a los jóvenes y niños. Su tarea es alfabetizar y educar, los requisitos que debe poseer son el dominio de las lenguas habladas en la comunidad incluyendo el español, conocimientos básicos de aritmética, sin embargo muchos no manejan español o alguna lengua materna o no la saben escribir. Debe ser un adulto ejemplar para educar a la niñez. Otra característica que debe poseer el promotor, es ser un agente partícipe de las instancias de autogobierno local, participante de aquella

organización con compromiso político con la comunidad a la que pertenece. Hay un reconocimiento por parte de las bases zapatistas para que la labor del docente sea constantemente apoyada, debido al gran esfuerzo y trabajo que demanda dicha tarea; este apoyo se traduce por ejemplo en un sustento económico (pago a través de alimentos) y un reconocimiento simbólico por parte de los pobladores. Son ampliamente considerados a la hora de elegir autoridades, el pueblo sufre sus necesidades, haciéndose cargo incluso del mantenimiento de sus familias. Así, hay una democratización en los aspectos administrativos pedagógicos de las escuelas, desarrollando una apropiación en torno al derecho de establecer escuelas y currículos propios, que son asumidos por los pueblos indígenas.

Finalmente nos cabe hacer mención sobre las características y particularidades que tiene “la escuelita” autónoma zapatista, aquí las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizajes quedan relegadas en el olvido, y se trabaja con una educación pertinente y con un sujeto educativo. Raúl Zibechi nos habla de al menos cinco importantes enseñanzas que nos entregan estas escuelas, y que marcan la pauta para una nueva comprensión de la educación y para futuras escuelas autónomas populares (Zibechi, 2013). La primera se refiere a la convicción posible de derrotar las políticas sociales del oficialismo, con las cuales han dividido y dominado al pueblo. La segunda enseñanza es la autonomía que se alcanza en todos los aspectos de la vida; economía, salud, educación, etc. Los alimentos necesarios para la vida son producidos por ellos mismos en el trato de la tierra, y los que no son producidos son comprados en tiendas zapatistas, no dependen de las lógicas del mercado capitalista, en materia de salud y educación son los mismos pobladores quienes eligen a médicos y profesores. La tercera enseñanza que se rescata es la importancia del trabajo colectivo, todo que se hace y se construye tiene como fuerza principal el trabajo colectivo, sin él sería muy difícil pensar en esta nueva forma de autogobierno. La cuarta enseñanza dice relación con una nueva cultura política, ésta se impregna en todas las actividades y relaciones sociales, no hay problema en que los hombres desarrollen labores domésticas y las mujeres cumplan funciones de autoridad en los municipios locales. Jóvenes hombres y mujeres, todos con las mismas atribuciones y

potencialidades. Y la quinta enseñanza es la figura del “espejo” donde cada uno se identifica mirando a las comunidades, en ese mirar hay un reconocimiento propio y otro en conjunto, no hay un padecer individualista, todos forman parte de un mismo sueño, de una misma práctica, de un mismo trabajo, de una misma educación. Esto es uno de los grandes legados que nos entrega la “escuelita” del movimiento revolucionario de los zapatistas.

Capítulo III: Primeras aproximaciones al diálogo entre la enseñanza en educación popular y un concepto de filosofía comprometido con su enseñanza

1 Concepto de enseñanza en la educación popular

“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”

Paulo Freire.

Para abordar la enseñanza en la educación popular nos remitirnos a Paulo Freire y su obra, en su texto *Pedagogía de la autonomía* define enseñanza como aquella que crea las posibilidades para su propia producción o construcción, por tanto liga en aquel concepto a educador y educando, como quienes en el acto educativo producen saberes, en tanto proceso de tensión entre teoría y práctica. Quien enseña también aprende, quien aprende también enseña, enseñar y aprender no pueden entenderse uno sin lo otro, ya que el acto de enseñar necesita de alguien que aprende (Freire, 2009).

La enseñanza que promueve la educación popular nace de la necesidad de crear una práctica diferente a la realizada en la educación formal, desde una realidad de vulnerabilidad social, la cual mediante la organización comunitaria, se hace indispensable generar escuelas en pos de objetivos que vayan acorde con el proyecto político emancipador de los oprimidos. Es importante tener claro que la enseñanza es radicalmente diferente en educación popular, sus fines y estrategias se guían a producir saberes, los que se crean de forma horizontal y dialógica, pues se orientan según las bases de liberación y transformación social que la educación popular promulga (Freire, 2008) (Riquelme, 2011).

La enseñanza, entendida como posibilitadora, tiene como sujeto primordial al educando, quien finalmente podrá encontrar los medios para liberarse y liberar a quien le oprime (Freire, 2012) mediante una educación que estimule su creatividad, autonomía, capacidad dialógica, crítica, capacidad de escuchar, reflexionar, ser curiosos, solidarios, respetarse mutuamente, compañerismo, fraternidad, amor, alegría, rebeldía, integridad, etc. (Freire, 2013) (Revista Diatriba n°1 2011). La

finalidad e importancia de estimular éstas características en el educando, es poder generar la transformación social que humanice el mundo. En esta investigación analizaremos tres características que integran y se repiten en los estudios sobre educación popular como las principales, que son la crítica, la curiosidad y la capacidad dialógica.

Así mismo, cabe destacar que educación y enseñanza en tensión y relación con conceptos de teoría y práctica, dan respuestas a la mejora de la educación (Jerez & Montecinos, 2006) (Freire, 2013). La articulación de teoría y práctica se lleva a cabo con la didáctica, que en el caso de la educación popular se trata de una “didáctica crítica”, concepto que se precisará más adelante. El tema de la reflexión y la acción es central en el desarrollo de una enseñanza compartida entre educador y educando, pues se despliega constantemente de forma transversal, con un trabajo de constante aprender y enseñar por parte de educador y educando, rompiendo la rígida dicotomía educador-educando, que refleja a escala la dicotomía opresor-oprimido (Jerez & Montecinos, 2006)

1.1 La enseñanza y la crítica

La enseñanza como estimulante de la crítica va de la mano con la curiosidad (Freire, 2013) ya que una curiosidad ingenua, al avanzar, aún siendo curiosidad, se hace crítica con el tiempo cuando ésta curiosidad se realiza con un método y es rigurosa frente a lo que estudia. Según Freire en el libro *Pedagogía de la autonomía*, la curiosidad en su primer momento es conocimiento de sentido común, pero mientras se pone rigurosa se transforma en un conocimiento crítico, donde tiene la posibilidad de volverse aún más rigurosa y metódica al objeto cognoscente, volviéndose epistemológica. La tarea educativa con respecto a la crítica, es poder hacer que aquella curiosidad deje su ingenuidad primera para que ésta se convierta en crítica.

La reflexión en torno a la enseñanza como una posibilitadora de la crítica, debe ir ligada a la reflexión de la pedagogía, la educación y la didáctica, pues cuando

respondemos a la pregunta para qué educar (Diatriba n°1, 2011) además de involucrar éstas tres aristas, estamos refiriéndonos al tipo de sociedad que hay tras y con ellas, y así mismo, qué sociedad queremos llegar a alcanzar. Con ésta pregunta y su respuesta en la base de los cimientos pedagógicos, podemos encausar efectivamente una educación, una didáctica y una enseñanza hacia esos fines educativos y sociales.

El educador popular educa para la transformación social (Freire, 2012. Diatriba 2011), luego, pedagogía, educación y didáctica (la didáctica aborda el proceso enseñanza aprendizaje) encausados por el educador, que para poder alcanzar dicho cometido debe incentivar y posibilitar la crítica. Con respecto a la crítica en torno a educador-educando en la enseñanza, al ser un proceso móvil posibilitador de su producción, la crítica parte y se da en los sujetos transversalmente, constantemente tanto en educador como en educando. El educador puede que la haya desarrollado anteriormente como forma rigurosa de su curiosidad, sin embargo también los educandos, y ninguna es opuesta a la otra, todas confluyen en el diálogo y el saber escuchar.

1.2 La curiosidad

Es necesario detenerse en el tema de curiosidad y su importancia en la educación popular, ya que ésta se desenvuelve en la experiencia, ello porque según Freire, una educación que inhabilita o niega las posibilidades de la experiencia dificulta la curiosidad del educando (Freire, 2013). Así mismo agrega que el educador que niega la curiosidad del educando niega también la suya, puesto que quien coarta la libertad de indagar y buscar también lo hace con la suya propia, sobre todo porque en educación popular el aprendizaje se genera colectivamente.

La práctica educativa-democrática debe dar posibilidades a la experiencia, y a así mismo que el educando pueda ser capaz de generar límites a la curiosidad que posee, en el sentido de no pasar a llevar la privacidad de la íntima vida de las personas. Los

limites, están dispuestos en pos de un crecimiento personal y colectivo, por lo tanto no cabe aquí el desarrollar una curiosidad que atente contra otra persona. Aún de éste modo es posible desarrollar curiosidad en plenitud.

Como el educador es un sujeto que enseña y aprende, es indispensable que también mantenga su propia curiosidad. Freire va más lejos aún, advirtiendo que la curiosidad de la persona no puede ser negada, pues al ser una característica propia de la persona ésta tiene que poder realizarse en plenitud, y de no ser así el deber es luchar.

La crítica que Freire le hace a la curiosidad en los límites de la educación tradicional, es que ésta se intenta domesticar, por ende lo que produce no son saberes ni aprendizajes cabales sobre un objeto, los educandos tan sólo alcanzan la memorización mecánica de un objeto, con un conocimiento parcial.

“La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer su aproximación metódica, su capacidad de comparar, de preguntar.” (Freire, 2013, pág. 81). Cuando se aborda la curiosidad, en el plano educador y educando con respecto a la libertad de ambos para desarrollar su curiosidad e indagar, se integra también la pregunta, que busca una respuesta de forma activa entre ambos actores. Sin embargo ¿puede educador y educando desarrollar su curiosidad y aprendizaje en un ir y venir preguntando y respondiendo burocráticamente en una clase? Se trata más bien de que ambos asuman una postura dialógica, en donde también se permiten momentos en que el educador explica un tema, sin que ello olvide lo fundamental en la abertura al diálogo, la curiosidad indagadora en el momento de hablar y escuchar (Freire, 2013) (Freire, 2012).

Finalmente la curiosidad es primordial en la enseñanza de la educación popular porque, siguiendo la línea Freirina, insta a la creación de preguntas: *“Ningún*

“orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?”
(Freire, 2012, pág. 93).

1.3 La enseñanza y la didáctica crítica

Para establecer los nexos del concepto de enseñanza en educación popular, es importante delimitar primero el concepto de pedagogía, educación y didáctica; la última tomada como didáctica crítica, creemos que es más relevante referirnos al tema de la didáctica pues es un punto más cercano a lo que planteamos sobre la práctica educativa, que si bien se forma a partir de las reflexiones pedagógicas, la didáctica es fundamental para lograr los aprendizajes.

La pedagogía consiste en la reflexión sistemática en torno a la educación, que conlleva una naturaleza filosófica y científica. Su naturaleza filosófica nos habla sobre qué es la educación y su sentido en torno al conocimiento y el aprendizaje, a su vez, conlleva una reflexión sobre la sociedad referida a su contexto, y además piensa los roles que educador y educando desempeñan. Su naturaleza científica aborda la educación con métodos para explicar y comprender la educación misma. Está presente en los fundamentos de lo educativo, llevando su acción práctica en unión con la didáctica, y la relación entre ambos determinan lo que se entiende como calidad de la educación (Bazán & Astorga, 2011).

La educación se ha visto entendida como reproductora social, ante todo como un concepto complejo que contiene múltiples aristas y dimensiones. Sin embargo se puede llegar a consenso cuando decimos que la educación cumple un importante rol socializador, pues forma a las personas que contribuirán al desarrollo de un nación (Bazán & Astorga, 2011), siendo importante entonces el modelo social que tenga cada país, ya que será garante de las reflexiones en torno a qué será importante a la hora de formar personas, dotarles de personalidad y promover saberes que la cultura permita y legitime convenientes.

Con todo, los múltiples propósitos ya nos indican la nula neutralidad política de la educación (Gutiérrez, 2005). La didáctica por tanto tampoco lo es. Ella constituye un saber pedagógico de forma aplicada según los lineamientos de educación y de la sociedad bajo la articulación de lo teórico y lo práctico, creando estrategias, bajo un notorio carácter político, que posibiliten los aprendizajes significativos en los estudiantes, los que a su vez propicien habilidades intelectuales y éticas que ayuden a la transformación de su existencia (Bazán & Astorga, 2011). La enseñanza y el aprendizaje son abordados por la didáctica con una perspectiva crítica, creándose siempre según la disciplina que se quiera enseñar: *“Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto”* (Freire, 2009, pág. 52).

Si bien las herramientas y fines de conseguir aprendizajes significativos pueden ser similares a didácticas prácticas o técnicas, el sentido pedagógico de lo didáctico es el que lo define como cuestionamiento, que al responder al para qué educar, es la emancipación y transformación social su respuesta (Bazán & Astorga, 2011).

1.4 La enseñanza como práctica de intervención en el mundo

“La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 2012, pág. 87).

La enseñanza está guiada a intervenir el mundo, ya que el movimiento social requiere la necesaria puesta en práctica de los aprendizajes en pos de la transformación social (Riquelme 2011) (Freire, 2008). Se asume también, que el mundo no es algo estático, sino que está en constante movimiento, por lo tanto siempre se van generando cambios. Es necesario enfatizar que el ser humano también funciona de la misma forma, es decir, se mueve, crece, se transforma y

como ser que habita en el mundo, tiene la capacidad de transformarlo interviniendo en él, ya sea positiva como negativamente, así mismo se entiende como un ser inacabado que está en constante búsqueda (Freire, 2013).

Lo erróneo es pensar que el mundo no puede ser cambiado, muchas veces pensar en aquellas ideas, que se encuentran en la raíz de la educación popular, lleva a que se tilde a ésta de utópica o poco seria. Sin embargo, poco serio es seguir habitando el mundo en pos de su destrucción, de la violencia, la desigualdad y la discriminación, desde los intereses dominantes, la educación necesita ser imposibilitadora de verdades y estática (Freire, 2013). Éstas designaciones de utopía frente al cambio, específicamente del cambio del cual el modelo neoliberal nos habla, provienen desde la ideología que emplea el modelo para perpetuarse indefinidamente de forma naturalizada (Freire, 2012).

La educación debe ir de la mano de la realidad atingente, por lo tanto no podrá sobrepasar los límites de un conocimiento memorístico si ésta no propone vincularse con la vida y buscar intervenirla, generando unión entre teoría y práctica mediante la palabra que es acción (Freire, 2010). Sin embargo tampoco puede quedarse solamente en la práctica, es un ejercicio que se desarrolla conjuntamente entre teoría y práctica, de forma móvil en el mundo.

De este modo, el mundo en el que los actores de la educación se desenvuelven debe ser constantemente leído. El educador necesita interpretar el mundo que nace desde la experiencia del educando. Frente a esos conocimientos el educador no puede tomar una postura de superioridad o de arrogancia, es necesario que comprenda las diferentes formas de habitar el mundo y que él no es poseedor de la verdad incuestionable.

1.4.1 La enseñanza en la experiencia del EZLN

Uno de los troncos de éste tipo de enseñanza es la comunidad y sentimiento colectivo (Freire, 2008) (Riquelme, 2011). La educación popular y su enseñanza tienen como origen y punto de partida, al momento de la concreción de su proyecto, a la comunidad y sus intereses, por tanto la enseñanza como se dijo en un principio, debe estar guiada a la realización de aquellos intereses comunitarios. En el artículo “Educación pública-comunitaria” de la Revista Diatriba, se explica la unión entre la educación y la comunidad; la comunidad imprime sus necesidades en la escuela, por tanto la escuela popular nace a partir de un sentimiento de pertenencia territorial, surge como una herramienta (o arma) al servicio de los oprimidos, pues se entiende que la concepción de pedagogía que impera sólo busca el beneficio de los opresores, ésta forma de esgrimir educación popular es la que refleja al EZLN.

La educación se vuelve un arma y las escuelas son instrumentos desde donde se busca transformar la sociedad y reproducir la organización y valores zapatistas, *“La educación rebelde de los MAREZ no sólo apuesta a la transformación social sino que también es vista como un arma de defensa frente al poder de la oligarquía regional y sus prácticas”* (Diatriba, 2013, pág. 72).

En palabras del pueblo zapatista, el tutor (en términos occidentales) es llamado *Votán*, palabra que toma significado de guardián y corazón del pueblo, guardián y corazón de la tierra, o guardián y corazón del mundo (Aracena, 2013). Así mismo si un promotor (*Votán*) ya no quiere serlo, debe tomar otro cargo, cumpliendo así los principios zapatistas de mandar obedeciendo al pueblo. Se puede establecer que las escuelas zapatistas pertenecen a la corriente de educación popular, aún cuando los zapatistas ya son conscientes de luchar contra el sistema que les oprime, los promotores educan para que éstos puedan ver con mayor claridad la realidad en la que están inmersos, para así guiar al pueblo a la liberación de forma consciente, esgrimiendo aprendizajes que se basen en los conocimientos locales y sus valores, los que a su vez sean objeto de investigación (Baronnet, 2009).

Con respecto a la enseñanza impartida por los promotores, éstos reconocen y dicen no saber de prácticas pedagógicas, que a veces incurren en clases aburridas, reconocen lo complicado que es salir de las prácticas formales de educación. Sin embargo según la documentación de Baronnet en las escuelas zapatistas, afirma que las prácticas de enseñanza van de la mano con la creatividad de los promotores, los cuales en el aula se transforman en artistas, actores de teatro, poetas, cuenta cuentos, etc.

La experiencia de Raúl Zibechi en las escuelas Zapatistas, nos dice que: *“Hasta ahora la enseñanza entre los revolucionarios reproducía los moldes intelectuales de la academia, con un arriba y un abajo estratificados, y congelados. Esto es otra cosa. Aprendemos con la piel y los sentidos.”* (Zibechi, 2013). El acto de enseñar obtiene su significado desde las prácticas culturales y valóricas de la zona; la educación Zapatista es explícitamente un ejemplo de educación en pos de la transformación con todas sus aristas, lo evidencia su formación misma surgida desde asambleas populares.

1.4.2 La enseñanza en la experiencia de los Bachilleratos Populares en Argentina

Los Bachilleratos Populares de Argentina crean sus prácticas y teorías educativas a partir de los planteamientos de educación popular, principalmente de Paulo Freire. El proceso de enseñanza-aprendizaje que promueven también incluye la transformación, apropiación de conocimientos, recreación, en detrimento del concepto de transmisión de conocimiento, ya que interpreta a los educandos como seres pasivos frente a los conocimientos.

La tarea de la enseñanza es estimular a preguntar, criticar y crear. El pensamiento crítico contribuye a la concreción de una vida libre y autónoma, donde el saber que porta el educando es el punto de partida para edificar aprendizajes que se unan a los

saberes académicos impartidos, lo cual corresponde a aprendizajes significativos (Dibujando el futuro: MPLD, 2013). Cuando se responden al ¿para qué? de la educación que realizan, entre sus respuestas se encuentra el tener confianza en uno mismo, para tener la capacidad debatir y discutir, para crecer como persona y ser humano, para fomentar el compañerismo, para comprender la realidad y concientizarse, etc. : *“Para pensar y actuar críticamente y auto-críticamente. Para desarrollar nuestro espíritu crítico y constructivo para una mejor sociedad”* (Dibujando el futuro: MPLD, 2013, pág. 8).

Con todo, se sigue también la línea de poder generar un cambio profundo en la educación de mercado que ha ido estructurando escuelas en pos del modelo neoliberal. La tarea es ser una escuela popular, alternativa, en donde se pueda dar cabida a una enseñanza que vaya acorde con los procesos y necesidades comunitarias, por lo mismo se enfatizan ciertas habilidades a desarrollar y levantan un proyecto autónomo sin ayuda del Estado, exigiendo así mismo poder entregar títulos que permitan integrar al trabajo a sus egresados, pero sin mancharse de las exigencias de la educación de mercado.

1.5 El diálogo en la escuela popular

La escuela, por ser un lugar con múltiples vivencias, todas entretejiendo y viviendo mundos en un espacio reducido al salón, incluido el docente, no es posible que sea un espacio neutro (Gutiérrez, 2005) (Freire, 2008), de por sí el ser humano no lo es. Todos tienen visiones de mundo, formas de comprender y también muchos portan una verdad. El salón de clases se transforma en un lugar de múltiples ideas, pero éstas deben ir en pos del diálogo para crear verdadera educación *“Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.”* (Freire, 2012, pág. 104).

El diálogo es la base de una educación comprometida con la realidad. El diálogo en la educación se entiende en una relación de A con B (Freire, 2010) (Freire, 2012),

horizontalidad que también incluye la mediación del mundo. Es imprescindible en el acto de educar la dialogicidad y así mismo, sus componentes claves en educación popular, algunos de ellos son la humildad, compromiso, amor, valentía, confianza, esperanza, pensar crítico, etc.

Se habla también de la palabra verdadera, la que siendo verdadera debe ir en unión entre acción y reflexión, por ende es praxis. La palabra verdadera según Freire, transforma el mundo. Cuando, por el contrario sólo se trata de palabrerío, la palabra es inauténtica y no transforma la realidad, constituyéndose en alienada y alienante. Por otro lado, la ausencia de reflexión en la acción convierte a la palabra en mero activismo, niega también la verdadera práctica, pues ésta converge con la reflexión, dando como resultado final, cerrar las posibilidades del diálogo. Si resumimos lo anteriormente dicho, al salón de clases, es imprescindible añadir también que “...*la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres.*” (Freire, 2012, pág. 98).

En ésta relación entre humanos que dialogan emerge un profundo sentimiento de amor al mundo y a los humanos, de simpatía entre quienes son polos en el diálogo, generando comunicación. La importancia del diálogo radica en que es la piedra con lo que se comienza a construir educación popular. Freire relata el cómo logra crear un método para alfabetizar a los trabajadores humildes de Brasil¹⁵, en donde el diálogo es el cómo el educador logra generar que las personas adquieran una conciencia crítica de las causas que conforman su realidad, y así nazca desde dentro del educando la alfabetización, y no como una donación del educador. De ésta forma las personas pueden darse cuenta de la necesidad de su alfabetización, también en el acto de generar conciencia crítica, dan cuenta de la dignidad de su trabajo, el cual es parte de la cultura en tanto, según Freire, toda creación humana es cultura.

¹⁵ A partir de una experiencia educativa en el Movimiento de Cultura Popular de Recife en el cual coordina el “Proyecto de Educación de Adultos”, integrando educaciones básicas de educación cultural popular “El círculo de cultura” y el “Centro de cultura”.

2. Aproximación a un concepto de filosofía comprometido con la enseñanza

Intentar definir “filosofía” conlleva una tarea titánica de abordar y no es la finalidad de ésta investigación. Pero sí es necesario desarrollar una asertiva aproximación al concepto de filosofía, ligada a su vez, al desarrollo filosófico Latinoamericano¹⁶, para poder instalarla, en lo que sí concierne a ésta investigación educativa que es la enseñanza en el contexto de Latinoamérica.

El argentino Alejandro Cerletti ya en las primeras páginas de su texto “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”, nos pone de frente la problemática de enseñar filosofía, sobre tres aristas: “...*si es realmente posible enseñar sin una intervención filosófica sobre los contenidos y las formas de transmisión de los “saberes filosóficos”. O sin responder, unívocamente, ¿qué es filosofía? O, también, sin plantearse qué tipo de análisis social, institucional o filosófico político se requiere del contexto o las condiciones en que se llevará adelante esa enseñanza*” (Cerletti, 2008, p. 9). Para poder esgrimir el enseñar filosofía, primero debemos cuestionarnos si esto es realmente posible desde la transmisión de saberes filosóficos, pues es lo que se da normalmente en la educación formal. También reconocer un concepto de filosofía, además de intervenir filosóficamente los contenidos que deseamos sean saberes, de forma contextualizada, pero ¿se puede enseñar filosofía? Primero, y dando luces de las características de la respuesta a la pregunta planteada, es necesario tener en consideración la filosofía que Latinoamérica ha intentado dar forma y raíces, ya que es ésta filosofía la que concuerda con la realidad en la que desarrollamos nuestra investigación, por lo tanto, una definición de filosofía atingente debe emerger desde nuestra realidad Latinoamericana.

2.1 Elementos históricos y filosóficos de Latinoamérica

¹⁶ Es necesario aclarar que no existe real consenso sobre si existe o no una filosofía en Latinoamérica. Sin embargo sí existe enseñanza de la filosofía, que es lo que se tratará de dilucidar en la investigación.

Múltiples son las dudas cuando el Latinoamericano intenta instaurarse como filósofo, pues bien es sabido que la filosofía surge en Grecia y tiene un desarrollo eminentemente Europeo. El escenario de la “conquista de América” implica violación, muerte y guerra en todos los aspectos corpóreos y culturales de la zona. La filosofía viene a Latinoamérica y en primera instancia no se arraiga para nacer desde las venas de ésta tierra y su realidad, más bien se traslada para seguir siendo Europea en tierra extranjera (Kempff, 1958).

Así, durante mucho tiempo Latinoamérica se muestra como un espejo del desarrollo filosófico europeo, pero con retrasos, pues no se desarrollan a la par. En el siglo XVI y XVII se trata de una filosofía teológica con predominio de la escolástica, mientras que en Europa del siglo XVII empieza a surgir silenciosamente el modernismo con Descartes. Se habla de un estancamiento filosófico en Latinoamérica, que proviene desde España, en donde los eclesiásticos redactan la Contrarreforma, cerrando las puertas al desarrollo filosófico que se estaba levantando en Europa, atrasando a España y sus colonias en dichos conocimientos¹⁷. En el siglo XVIII el interés está puesto en la difusión de las ciencias naturales y no de su creación propiamente tal (Salazar A. , 2006), mientras que en Europa se vive la Ilustración. En el siglo XIX se acerca un pensamiento político que acompaña posteriormente a la emancipación de las colonias, en conjunto con el ferviente positivismo. Ya a comienzos del siglo XX puede destacarse la literatura en crecimiento.

Cabe recalcar que *“La filosofía fue traída por los españoles porque éstos vinieron a conquistar y a dominar la tierra americana e importaron con ellos las armas intelectuales de la dominación”* (Salazar A. , 2006, pág. 28), además Salazar Bondy agrega que no es de extrañar que la filosofía no haya emergido desde las tierras conquistadas y haya sido más bien en un relato de la filosofía occidental. La filosofía y sus conceptos traídos a Latinoamérica sirvieron en parte, para poder operar sobre la realidad, pero ello generó que extrajera una comprensión Europea de la realidad,

¹⁷ En un modo muy general, pues existe la figura destacable de Carlos de Singüeza y Góngora nacido en la ciudad de México en el año 1645, que realiza estudios filosóficos, historiográficos, fue poeta, matemático, astrónomo, etc.

apropiándose de una imagen de mundo, en el sentido de asunción de algo ajeno y modificación de las condiciones en la realidad (Salazar, 2006). La filosofía Latinoamericana entonces se levanta como inauténtica y en dominación por parte de la filosofía occidental, por lo cual nace, de forma crítica, la filosofía de la liberación y sobre esto destacamos a Salazar Bondy, Leopoldo Zea y Enrique Dussel, a continuación se dará una pequeña luz en torno al surgimiento y razones de ser de ésta filosofía de nuestra América Latina.

2.1.1 Filosofía Latinoamericana y Filosofía de la liberación

La filosofía Latinoamericana se expresa como filosofía de la liberación a partir de la década de los 60, enmarcado en una tradición filosófica de la emancipación Latinoamericana, de forma crítica y liberadora en la escritura de Leopoldo Zea y Salazar Bondy, y de Dussel en cuanto a la autenticidad y originalidad de la filosofía Latinoamericana. Dussel dice que el movimiento llamado en 1973, Filosofía de la liberación, tiene como tema principal la cuestión filosófica-política en relación a la liberación de las clases oprimidas, que llama también filosofía de la identidad, la que debe ser superada para pensar la filosofía de la liberación Latinoamericana desde el otro, aquél oprimido (Miranda, 2005).

Leopoldo Zea (1912-2004), principalmente en su texto *La Filosofía Latinoamericana* como filosofía sin más, dice que en Latinoamérica somos conscientes de la inautenticidad, pero eso es una aproximación inicial al desarrollo de la autenticidad filosófica, que parte de la premisa de ser conscientes de la inautenticidad. El filósofo nos muestra que el surgimiento de las filosofías nacionales nacen con formas imitativas de lo europeo; cabe destacar que la filosofía europea no parte con el interés necesariamente de competir, más bien como respuesta (o pregunta) a los sistemas que conformaban la realidad de una época en la historia. La filosofía de Latinoamérica trata un pensar distinto, y no por ello inferior. Distinto porque la realidad es edificada de otra forma, la experiencia es diferente al del hombre europeo, dando énfasis aquí a la raíz del pensar en y desde Latinoamérica: "...la

filosofía ha sido sin dudas tomada en préstamo de Europa, pero enfocada luego consciente o inconscientemente, a la solución de problemas que nos preocupan.” (Miranda, 2005, pág. 417). Sin embargo, la filosofía de la liberación no puede comenzar de cero desconociendo la tradición europea.

Salazar Bondy (1925-1974), en su texto *¿Existe una filosofía de Nuestra América?* que es escrito luego de una recopilación de información por parte del autor, en instituciones, cátedras, departamentos universitarios, etc., para concluir en una crítica al pensar filosófico Latinoamericano, esgrimidos desde dos vertientes, que son las fácticas y las negativas. Las fácticas revelan cinco características importantes:

- a. Similar evolución del esquema histórico en los países Latinoamericanos.
- b. Influencias de otras filosofías en el pensar Latinoamericano.
- c. La filosofía Europea determina e influye casi paralelamente en la filosofía Latinoamericana.
- d. La filosofía está ligada a cuestiones culturales.
- e. El pensamiento indígena no es incorporado en la filosofía Latinoamericana, por tanto ésta parte de cero después de la conquista.

La vertiente negativa comprende tres aristas:

- a. Adaptación al pensamiento extranjero, utilizando esta filosofía como si fuese propia, imitando la reflexión.
- b. Abertura total a recibir todo pensamiento que provenga de los grandes círculos académicos occidentales.
- c. La falta de metodología, cayendo en principios ideológicos sin justificación alguna.

Agrega Bondy, que la filosofía se desarrolla entonces bajo la falta de autenticidad, donde también existen problemas a nivel cultural; se trata de un existir inauténtico, y las comunidades viven en la mistificación de su realidad, lo cual impide que vean la

verdadera situación de realidad en la que están inmersos¹⁸. Superar la inautenticidad significa superar el subdesarrollo de la dominación, siendo la filosofía Latinoamericana hija de aquello. La filosofía occidental se instaure en nuestras tierras como una dominación que a su vez, impide que la filosofía Latinoamericana pueda desarrollarse como pensar propio, es decir vivimos en dependencia de la dominación.

Enrique Dussel (1934) nos dice que hemos vivido alienados de la realidad en que vivimos, social y culturalmente. Se opone a la prolongación del sistema filosófico inauténtico. Se trata de romper con el sistema dominador, y su crítica a la inautenticidad puede ser resumido en dos puntos; primero se debe realizar una crítica a todo el trabajo filosófico europeo, lo cual coincide con lo postulado por Salazar Bondy. Segundo, dice que no hay que comenzar de cero en la labor filosófica, pues en la tradición europea se encuentran conceptos importantes que pueden ser traídos al pensar de Latinoamérica, como también lo propone Leopoldo Zea (Miranda, 2005). Sin embargo la filosofía de Dussel sigue una tradición europea, en donde los conceptos utilizados provienen de una raíz hebrea y no de las comunidades indígenas Latinoamericanas, aunque su preocupación sea la periferia oprimida, sus categorías son ajenas.

Bondy, con respecto a las categorías que hemos usado (entendidas las categorías como formas generales en que el sujeto puede ser descrito, según el diccionario de términos filosóficos griegos de F.E Peters), dice que también han sido tomadas del mundo occidental, por tanto si se parte desde categorías ajenas es imposible levantar un proyecto propio y auténtico. En este sentido, la salvación se encuentra en buscar en la propia historia de las comunidades, en sus valores y sustentos categoriales, que puedan expresar y revelar su mundo. La teoría y la práctica deben ir unidas, guiadas al modo propio del ser Latinoamericano (Salazar Bondy habla de filosofía hispanoamericana), siguiendo nuestras propias categorías.

¹⁸ El tema de la mistificación de la realidad, proyectado por las comunidades oprimidas puede entenderse por Paulo Freire en su texto *La educación como práctica de la libertad*.

Siguiendo también a Leopoldo Zea, se trata de un filosofar que provenga desde nuestra tierra y que dé soluciones a nuestros problemas, sin preocuparnos estrictamente en la técnica de cómo hacerlo, pues ello solo nos guía a ser parte de la maquinaria técnica levantada por occidente, y lo importante es, como ya se mencionó, enfocarnos a los problemas, los cuales están inmersos en una realidad concreta, dando cabida al filosofar desde nuestras propias y determinadas circunstancias, que no es algo diferente a lo que todo hombre ha intentado en el filosofar (Miranda, 2005). Bondy lo propone como una tarea destructora de la propia identidad como pensamiento alienado, en donde deberá la filosofía ser capaz de develar el sometimiento que nos ha llevado a ser oprimidos como pueblo.

La filosofía Latinoamericana ha de tomar conciencia de sí misma, esa es su tarea, pero también debe ir más allá de ésta superación, para lograr subvertir las bases que nos indican una “idea de hombre” que ha sido maltratada, que no nos identifica

2.2 Aproximación al concepto de filosofía para su enseñanza

Enseñar filosofía nos antepone desde ya a tener al menos algunas decisiones tomadas con respecto a lo que es filosofía. Decisiones, que como grupo de investigación, hemos tomado teniendo a razón, la contingencia nacional en educación y enseñanza de la filosofía. El contexto es lo primordial, es por ello que entendemos la filosofía como problematizadora, crítica de su entorno, indagadora, como una búsqueda, develadora de verdad, pero por sobre todo: como una herramienta que produce preguntas radicales, las que si se insertan en un contexto de educación popular, pueden ser profundamente peligrosas ya que generan concientización. Admitimos que la filosofía y su delimitación es un problema filosófico (Cerletti, 2008), del cual nos podemos pasar la vida entera sólo reflexionando, pero si tan sólo eso hiciésemos de la labor filosófica, no podríamos guiarnos a un ejercicio teórico-práctico que cambie las condiciones de vida de la clase oprimida.

Ya la historia de Latinoamérica nos ha mostrado la dominación que occidente ha instaurado en nuestro continente, desde la conquista Española la filosofía se desplegó en la colonia como escolástica, pero lo grave de ello es que se arrasó con la sabiduría indígena, se pensó en Latinoamérica la filosofía extranjera. Posteriormente el sistema capitalista y el modelo neoliberal han calado hondo en nuestra tierra, aunque lo que nos convoca en ésta investigación es el área educativa.

Por ello, es que la filosofía sí se levanta como Latinoamericana por sus pretensiones de originalidad, piensa en estas raíces indígenas para crear filosofía con categorías propias (Miranda, 2005). Es por esta historia de dominación política, social y económica, que creemos es necesario re-significar la filosofía y su enseñanza para que ésta sirva a la tarea de liberar a los pueblos, ya que ella tiene en su poder un arma muy importante que es el pensar¹⁹. La educación nos da cabida a esa re-significación de la filosofía como liberación, pero una educación comprometida con la transformación social, por tanto hablamos de educación popular.

2.2.1 La enseñanza de la filosofía

¿Se puede enseñar filosofía? Muchas preguntas surgen a raíz de ésta pregunta, las cuales irán apareciendo a lo largo de éste apartado.

Bien es sabido que en el ámbito educativo institucional la filosofía se instaura como una práctica estática. Pero ante esto nos enfrentamos inmediatamente a la problemática de cómo evitar una enseñanza rígida y fundamentalista que se ha desarrollado en dicha institucionalidad, para no caer en un reduccionismo, en un sesgo de la filosofía, anulando la apertura, lo que claramente sería fatal para una disciplina que constantemente está cuestionándose. Desde la práctica educacional formal se puede utilizar la filosofía en pos de justificar prácticas y valores

¹⁹ Entendemos el pensar desde la realidad atingente y su incidencia en ésa realidad, por lo tanto pensar no queda excluida de una realidad concreta.

ideológicos dominantes, lo que ha llevado a pensar la filosofía como una práctica neutral.

En primera instancia a la pregunta ¿puede la filosofía atenerse sólo a los márgenes de la institucionalidad? respondemos que no, según la concepción de filosofía que hemos desarrollado, es imposible mantenernos sólo en los márgenes de la institucionalidad educativa, puesto que como ya se mencionó, sirve a la justificación de prácticas y valores dominantes y nunca liberadores. Además se introduce también la problemática de saber si lo que se está enseñando es filosofía o más bien la filosofía de alguien, en otras palabras si lo que se está enseñando son teorías filosóficas pasadas o filosofía, en el sentido de una producción de filosofía y en ello el filosofar mismo. La filosofía siempre ha sido vista con ojos amenazadores, su presencia genera un cierto grado de inquietud, tanto para el Estado como para las diferentes instituciones. Ejemplo de esto es el clásico juicio a Sócrates (uno de los más grandes pensadores de la filosofía griega) descrito en la “Apología de Sócrates”, éste fue acusado de corromper la mente de los jóvenes, de adorar a nuevos dioses y de alguna manera de cuestionar y ridiculizar ciertos valores y fundamentos de la sociedad de esa época. Reflexionando sobre este gran hecho se encuentran sus posibles causas en las características que porta el saber filosófico; su radicalidad, sus preguntas, su ironía, y su componente fuertemente crítico. Son estos mismos aspectos los que se encuentran en peligro de extinción, puesto que la filosofía debe luchar constantemente con las limitaciones y obstáculos que ponen las instituciones educativas y el Estado (respecto a los Contenidos Mínimos Obligatorios), no por nada Cerletti se hace la siguiente pregunta ¿Se puede enseñar filosofía, como una expresión libre, en los márgenes de la institucionalidad? es una cuestión a todas luces que no se debe pasar por alto. Si el profesor recibe una formación filosófica ya soslayada por los filtros propios de cada universidad y su profesor formador, luego una vez egresado e incorporado al mundo escolar se produce una nueva selección de contenidos por parte del Estado y si a esto le sumamos los perfiles propios de los establecimientos sobre los contenidos específicos en los cuales quieren poner el acento, el alumno termina recibiendo una filosofía enormemente desgastada, parcial

y muy incompleta. Lo que queda es mirar el aula como un escenario de conflicto, donde convergen distintas posturas, pensamientos, lenguajes, sentimientos, etc. Reconociendo en todo su sentido el aspecto crítico y transformador de la filosofía respecto a las lógicas imperantes de la sociedad, para que el alumno se pare en el mundo con una actitud filosófica, es decir, con ansias de crítica, transformación y libertad.

Frente a éste panorama ¿es posible enseñar filosofía? Para poder responder hay que reconocer que la enseñanza de la filosofía nos insta a un problema, el cual podría abordarse de manera filosófica; problema que implica entender la enseñanza de la filosofía en concordancia con lo propio del saber ligado con su realidad, de manera particular y cuidadosa de todo supuesto dogmatismo. En palabras de Alejandro Cerletti: *“no habría procedimientos para enseñar filosofía eficaces en cualquier circunstancia y reconocibles de antemano, sino que la enseñanza de la filosofía implica una actualización cotidiana de múltiples elementos, que involucra, de manera singular, a sus protagonistas (profesores y estudiantes), a la filosofía puesta en juego y al contexto en que tiene lugar esa enseñanza.”* (Cerletti, 2008, pág. 10).

Se puede enseñar filosofía, el tema es qué se enseña, frente a lo cual no son precisamente los contenidos lo primordial (aunque no se desmerece su importancia), lo que se enseña es la actitud radical que nos permite tomar una posición problematizadora frente a aquellas afirmaciones que nos han mal enseñado como normales o naturales. Por lo tanto, se trata de pensar conforme al contexto en el que se sumerge educador y educando, desde ahí problematizamos los conceptos, desde ahí desarrollamos filosofía. El desarrollo histórico de la filosofía Latinoamericana nos ha enseñado que por mucho tiempo hemos adquirido conceptos ajenos como propios, así como también nos hemos apropiado de sus problemas, por lo mismo lo que se enseña es principalmente ésta radicalidad en la actitud frente a la realidad, y la realidad que nos compete es la de seres oprimidos por un sistema neoliberal.

Esto suscita una reflexión profunda sobre las prácticas de cómo se realiza la enseñanza de la filosofía, en una re-comprensión de la labor del educador y el

educando, posicionados en su realidad atingente, ligada a la transformación social, a la liberación de la clase oprimida. Pensamos en una enseñanza que pueda hacer ver a los estudiantes la verdad de su entorno, al menos en lo común, rompiendo la mistificación con respecto a su propia realidad (Freire, 2010), para que con ello, muchos puedan dignificarse, y por sobre todo, instalarse en una lucha, la lucha revolucionaria en contra del poder opresor, en la lucha que está guiada por el ferviente amor verdadero y auténtico (Freire, 2012).

Capítulo IV: Aportes de la educación popular que prefiguran la re-significación de la enseñanza de la Filosofía

Educadores conscientes y críticos representarían un peligro potencial para la clase dominante. Este peligro explica el porqué de la vigilancia permanente de los dueños del sistema para que no produzcan estos brotes de racionalización, de crítica y de pensamiento. La consigna es muy clara: zapatero a tu zapato y profesor a tu asignatura.

Francisco Gutiérrez.

Para comenzar a hablar sobre los aportes y propuestas de la educación popular que propicien una nueva comprensión de la enseñanza, específicamente de la filosofía. Se hace necesario hacer una mirada sobre el panorama actual de la situación antes mencionada. En lo que aquí se refiere una re-significación de la enseñanza filosófica, requiere de un vuelco en comportamientos, creencias y concepciones sobre la labor de quien enseña, una nueva forma de percibirse como sujeto, de relacionarse con el mundo, establecer fines concretos que apunten a una reestructuración social y educativa, es en definitiva adquirir una nueva actitud, que conformará y traerá al mundo un nuevo ser humano, un sujeto que arraigue una consciencia política y crítica. Y como ya lo hemos dicho antes, el lugar que en estos momentos mejor comprende la urgencia de estos requerimientos, se encuentra en los espacios populares, ya que las clases dominantes no serían tan ingenuas para impulsar cambios que socavarían su poder y mecanismos de control, es precisamente en aras de una educación popular donde se prefiguran los trazos de un proyecto alternativo en la educación, con características marcadamente políticas, con metas también

bastante claras: transformación social, re-significar el mundo y emancipación de los sujetos.

Estos aportes que trabajan en un proyecto de cambio, los identificaremos de la siguiente manera: una politización en términos amplios, desde la educación, en quiénes y en cómo la llevan a cabo, hasta las relaciones sociales de los sujetos y la propia existencia humana. La problematización que requiere la enseñanza de la filosofía, pero no sólo eso, también del mundo, de la humanidad, de las clases sociales, de las relaciones entre opresor y oprimido, es en definitiva hacer acto una de las principales características de la filosofía: la pregunta radical. El otro aspecto surge como consecuencia de lo anterior, es la necesidad de una enseñanza con pertinencia y sentido, cayendo en la cuenta de la carencia de un diálogo en torno a la contingencia y preocupación por la territorialidad. Para así finalmente llegar a una de las prácticas ya en extinción en la escuela tradicional, a saber, la importancia del trabajo colectivo.

1. Avanzar en grados de politización

Hay una despolitización ampliamente esparcida y consciente o no, lo cierto es que está asumida notablemente en nuestra sociedad. Andar por la vida sin asumirse como un ser político, asegurándose dentro de los límites de la neutralidad, es el paraíso para cualquier establecimiento de la ideología de la clase dominantes (Gutiérrez, 2005). Y este panorama se torna aún más preocupante si tomamos en cuenta que la despolitización ha trastocado a la educación, escuela y profesores, y con ello a la enseñanza de la filosofía. Es ante este escenario desconfortante donde nace la urgencia de que los profesores y porque no, la escuela misma se hagan, como dice Gutiérrez, preguntas como ¿a favor de qué y de quién se halla al servicio? ¿Contra qué y contra quién luchar?, porque son estas preguntas las que suscitan un resquemor y el recelo de la clase dominante, ésta necesita declarar la educación como neutra, para poder establecerse sin mayor problema. Este carácter apolítico es uno de los aspectos que ha afectado sistemáticamente el sistema de enseñanza, se hace necesario reconocer el carácter político de toda educación y enseñanza. A pesar del

intento que han hecho reiteradas reformas, éstas no han sido más que modificaciones meramente tecnócratas y utilitaristas, cambiando quizás aspectos en el cómo, pero que siguen manteniendo sustancialmente las mismas lógicas, las irracionalidades y las contradicciones propias que sustentan el interés particular de un grupo limitado de personas. Así entenderemos entonces a la política como una cuestión de adquirir compromisos reales, de tomar convicciones, salir de la indiferencia, para comenzar a pensar y pronunciar el mundo, a hacer un mundo, pero también hay una política en el dejar de hacer, en el silencio, en lo que no se piensa o no se deja pensar, y estas relaciones se dejan ver cotidianamente en los intersticios de la educación y la escuela, la política entonces no es una cuestión de la cual nos podamos desentender.

Por lo que se aboga a que de una vez por todas asumamos esa condición, esa dimensión dialógica e inseparable que posee el hecho educativo, y en ello la política se presenta constantemente en la educación, en sus relaciones, en sus programas, en sus actitudes, toda pretensión o acto educativo corresponde a un modelo determinado de sociedad, la educación de esta manera se concibe como al servicio de un desarrollo social, la escuela propaga los valores, creencias y tradiciones de la sociedad en la que se encuentra, esa es la función socializadora de la educación, hay que superar ese reduccionismo de la función socializadora y por ende reproductora. No hay que olvidar que la sociedad es sometida a un proceso creativo del hombre, es éste quien la concibe y quien la crea. De esta manera junto con preguntarnos ¿para qué educar? Tenemos que preguntarnos también ¿Cuál es el tipo de sociedad que esperamos tener? Una vez que se entre en esa discusión, podremos pensar en un proyecto político-pedagógico alternativo que construya esta nueva comprensión de la realidad, y decimos alternativo porque la historia y las experiencias nos dicen que la solución en este caso no está por entramparnos en un sistema educacional que está lamentablemente hundido en grados de alienación y repleto de obstáculos y estrategias que tratan de ocultar y evitar el carácter político del acto educativo.

Entre estas estrategias de enmascaramiento encontramos por ejemplo la psicologización de los problemas sociales (Gutiérrez, 2005), y diríamos también de

las relaciones pedagógicas al interior de la escuela. Los problemas y los conflictos son tratados de forma individual, las cuestiones que deberían ser vistas en forma global son escindidas, y además de eso se trata de culpar al individuo de las injusticias sociales, mientras hagan creer que la miseria de las masas es causa de su propia ineficacia, flojera e ineptitud no habrá problema en el mantenimiento de las estructuras y sistemas que acrecientan las injusticias y las desigualdades. A este obstáculo hay que sumarle la dificultad de ser prisioneros de una ideología que día a día nos oprime y no nos permite ver con claridad un verdadero proyecto de desarrollo humano. Esta ideología que aglutina todos los aspectos de nuestras vidas se expresa en la educación a manera de predeterminaciones. Hay pautas establecidas para todo, tanto para el comportamiento como para el pensamiento, además de esto profesa una relación con la realidad de características inconexas, es la contradicción de relacionarse con la realidad pero solo de forma conceptual y abstracta, lo cual es a todas luces una relación inauténtica y falsa, es quedarse en la abstracción y en el discurso universal, moviéndose solo en categorías universales que en muchas ocasiones poco o nada dicen relación con la realidad, con significantes concretos y con sentido.

Todo esto nos lleva a pensar en dos aspectos claves que surgen como consecuencias de esa politización y que traen a colación la construcción de un nuevo sujeto. Hablamos de la concientización y la actitud crítica. Que dicho sea de paso se encuentran en una relación dialógica e interdependiente a pesar de revertirse de algunas distinciones. Diremos desde ya que la urgencia de estos aspectos se desligan de la eliminación de ciertos rasgos de la personalidad, hablamos así del ejercicio de un pensamiento complejo, de la originalidad, creatividad, curiosidad, autoconfianza, imaginación (Gutiérrez, 2005) etc. Con el afán de una mejor comprensión es que se hace la siguiente distinción conceptual. La crítica dice relación con un estado determinado, con la capacidad de la razón para superar y liberarse de diferentes ataduras y por su parte la concientización es más bien entendida como un proceso, es el camino para llegar a esa consciencia o actitud crítica (Libanio, 2005). Si quisiéramos enmarcar estos términos en ámbitos filosóficos, estarían más próximos

de las vertientes existencialistas, pues hay una comprensión del hombre como abertura, como ser en el mundo, en diálogo y en relación con los demás, como posibilidad de acción en la sociedad y en el mundo. Pero también debemos reconocer toda la impronta que adquiere en un contexto Latinoamericano, sobre todo de la mano de Paulo Freire, que mirando el contexto de su país hace de la concientización la respuesta para pasar de una “sociedad cerrada” a una “sociedad abierta” aspecto que sin duda colmaría posteriormente el continente Latinoamericano en su gran mayoría.

Debemos entonces caracterizar este camino que nos llevaría a la actitud crítica, a saber, la concientización. Ésta debe enfocarse en un compromiso real con la realidad, en términos concretos y no abstractos como admite la ideología dominante, con capacidad de diálogo y comunicación, requiere retomar formas de vida que den prominencia a las interrogantes, a las inquietudes, a los cuestionamientos, una actitud reveladora, desenmascaradora, superando la ingenuidad, saliendo de una consciencia alienada y fatalista (Libanio, 2005).

2. La problematización

La problematización es una cuestión propia de la filosofía, que lamentablemente se ha dejado de lado en pos de la mera repetición de conceptos dichos por los filósofos. Afirmamos que es una cuestión fundamental pues mediante la problematización de un tema es posible comprender desde una perspectiva diferente lo que sería simplemente hablar un tema. Se torna algo propio, es decir, problematizar nos insta a apropiarnos de la problemática.

Sin embargo ¿cómo problematizar?, no es posible universalizar los problemas, ya que éstos responden a la realidad y su contingencia, por lo tanto el aporte de la educación popular a la enseñanza de la filosofía se encuentra en el preocuparnos de las temáticas de contingencia y atingencia de un territorio determinado, de una comunidad, la que vivencialmente se apropia de su realidad, para encausar dichas

temáticas en tanto es un problema propio, para llevarlo al espacio de aula y encontrar la forma de poder solucionarlo.

Desde la vereda del oprimido, constituye un problema su propia realidad; por tanto finalmente tenemos que, la filosofía como problematizadora, encuentra sus problemas en la contingencia de un territorio, con la finalidad de que esos problemas lleven a la liberación del sujeto, que a su vez, libera y transforma la sociedad.

La re-significación de la filosofía en éste aspecto como problematizadora, logra alcanzar el “filosofar”, entendido como “...*la intención y la actitud insistente, del preguntar, del problematizar y, de acuerdo con ello, de buscar respuestas.*” (Cerletti, 2008, pág. 29). Es decir, no hemos filosofado en la institucionalidad educativa formal aún cuando hayamos enseñado filosofía durante mucho tiempo, pues, filosofar es una búsqueda de respuestas, que parte con un problema y una pregunta. El gran aporte de la educación popular es entonces, llevarnos a leer los problemas de la territorialidad en que vivimos.

2.1 La pregunta radical

“La filosofía es fundamentalmente para formar sujetos críticos capaces de cuestionar la validez de una argumentación, la legitimidad de un hecho o la aparente incuestionabilidad de lo dado. Es su tarea por excelencia la promoción de un pensar agudo que posibilite desmitificar la ilusión de que ciertos saberes y prácticas son “naturales”, mostrando las condiciones que hacen que se presenten de tal manera.” (Cerletti, 2008, pág. 72).

Cuestionarnos la realidad dada, es cuestionarse la realidad creada y naturalizada por el sistema capitalista, “*En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”* (Freire, 2012, p. 72). Por tanto, la pregunta es un arma que nos lleva a tomar consciencia, y es el inicio de un acto revolucionario cuando en la actualidad, como dice Freire, lo que busca el

opresor es cambiar nuestra mentalidad, y la educación es el medio idóneo para realizar dicho cometido, por tanto, es también importante que la filosofía no se haga preguntas referidas a su condición de oprimido en una educación formal.

Por otro lado, la educación popular necesita fundamentalmente alcanzar consciencia del ser oprimido, entonces la pregunta radical, como aquella que llega al corazón de lo oculto, proporciona respuestas y deseo de saber, para liberar al hombre de su opresor. Es necesario aclarar que entendemos la *pregunta radical* como un preguntar filosófico que finalmente lleva a la universalización la dimensión de sus respuestas (Cerletti, 2008). Si bien hemos mencionado que la tarea es territorial, en cuanto al aporte de la educación popular a la enseñanza de la filosofía, la pregunta radical que la filosofía lleva consigo busca y pretende ir más allá de un cierto territorio. Sin embargo, si nos guiamos hacia respuestas desde preguntas y problemas que no son nuestros, tampoco podremos llegar a aspectos universalizables en cuanto a la visión de hombre que se busca y pretende llegar²⁰, ya que en primera instancia lo que nos dice la experiencia de educación popular, es que primero hay que atenerse a las cuestiones propias, para luego ir avanzando. Ya lo vemos desde la experiencia Zapatista, ésta busca liberación en México, luchando desde Chiapas y sus alrededores, pero las respuestas alcanzadas responden a una visión de cómo debiera ser la realidad, por lo tanto no se queda sólo en un territorio aunque sea su lucha primera: *“Al entrar a nuestra página podemos gritar algunas consignas para que llegue la felicidad y la armonía de ser y de entender en compañía de los revolucionarios educativos: ¡¡EDUCACIÓN EN RESISTENCIA, ESA ES NUESTRA CIENCIA!! ¡¡NO TENER EDUCACIÓN ES COMO ESTAR MUERTOS!! ¡¡LA EDUCACIÓN NO PUEDE ESTAR AJENA A LAS LUCHAS DE LOS PUEBLOS DEL PLANETA TIERRA!!”* (Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional- zona de los altos de Los Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH): serazln-altos)

²⁰ No nos remitiremos aquí a las respuestas alcanzadas, tan sólo a la importancia de la pregunta radical.

Sin embargo, la pregunta radical no se colma²¹, es insistente en el re-preguntar, yendo al profundo significado que dormía oculto, por lo tanto no se trata de hacer una pregunta y dar respuesta única, es una constante que encuentra fuerza en el avanzar, así mismo como sus respuestas logran su cometido cuando aquél cuestionamiento no tambalea más.

En este sentido la educación popular utiliza la pregunta radical cuando algo se le presenta como opresión natural, éste encuentra en su cuestionar constante las respuestas que necesita para des-naturalizar aquello que le oprime, alcanzando consciencia de su realidad. Por lo tanto en aquél espacio, se re-significa la filosofía cuando en el pensar crítico utiliza como medio de su liberación la pregunta radical en pos de hacer caer aquellas razones que el neoliberalismo instala para perpetuar la dominación. En la educación formal es imposible que el Estado realice una programación que fomente el pensar la realidad. Los colegios, por su condición aislante del contexto en la que se encuentra inmerso, no podría ser liberadora si ni siquiera es capaz de descifrar el entramado de artimañas que el sistema utiliza para oprimir a los hombres.

3. Hacia una enseñanza de enfoque participativo-reflexivo

En el ámbito correspondiente a la enseñanza, existen a simple vista dos cuestiones importantes por hacer. Primero reconocer que desde la educación formal, existe una fuerte falencia en lo que es método de enseñanza, pues se enseñan ciertas estrategias metodológicas procedentes de las disciplinas concretas y que por ello no son significativas al estudiante, además de depositar por entero la confianza en las conclusiones previas de los científicos y ejercer un trabajo vertical y específico en el que el estudiante no se siente a gusto. Y segundo, que existe una enseñanza necesaria de llevar a cabo para lograr de verdad una transformación personal y social, de modo de que desde el reencuentro con el sentido y la valoración de una formación

²¹ Nos remitimos al interrogar insistente de Sócrates, desde lo mencionado por Cerletti en su texto *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (2008).

pertinente para toda la humanidad, se logre una comprensión de la complejidad de la realidad escolar y se den a ella la solución e importancia que necesita. (García, 2000).

Las posibilidades de valorar un proyecto educativo alternativo, se da más fuertemente cuando la enseñanza en el sistema educacional imperante no se está dando de manera correcta, cuando es que se pretende racionalizar los procesos de enseñanza (García, 2000) y el apoyo científico es fundamental y requerido. “*Se preocupa no sólo por la enseñanza de contenidos adecuados a la realidad actual – elaborados por expertos y enseñados por profesores adiestrados en su tarea-, sino que otorga especial relevancia a las habilidades y capacidades formales (desde las más sencillas, como lectura, escritura, cálculo..., hasta las más complejas, como resolución de problemas, planificación, reflexión evaluación.), que permitirían, precisamente, al alumno una mayor capacidad de adaptación*” (García, 2000, pág. 7).

La enseñanza entonces, en su carácter específico y contextualizado, no es en ningún caso pertinente para quien aprende, lo cual ha significado ratificar que el neoliberalismo se instala sobre un sistema con problemas y genera más problemas a la estructura ya diseñada, dándole a la enseñanza un sentido de mercado donde la competitividad se hace cada día más fuerte y eso para el estudiante significan dos problemas, uno caer en una adaptación y dos luchar ante falsas promesas. (Laval & Weber, 2003).

Dentro de éste contexto y más allá del suelo negativo en el que se instala la enseñanza en Chile, existe otra forma de que un sujeto aprenda y no que un individuo compita, esa forma es llevar a cabo la enseñanza de modo que el sujeto que va a aprender lo haga por gusto y sabiendo que está adquiriendo una herramienta y no meros conceptos lejanos y técnicos que poco le sirven para desenvolverse en el mundo.

Los caminos para que esto ocurra, que mencionábamos con anterioridad ya han comenzado. La educación popular es uno de esos caminos, puesto que en ésta se realiza como ya se ha dicho, a partir del trabajo colectivo y para lograr en primera instancia liberarse del neoliberalismo y luego o paralelo a eso, dar un paso al trabajo de apropiación de la realidad para así lograr una enseñanza con sentido²². Puesto que hoy por hoy la enseñanza no es ni pertinente, ni participativa.

Por lo tanto los cambios y aportes que se puedan generar a nivel de enseñanza para otros y sí misma son para efectos positivos en la sociedad, en lo más propio de sus características de articulación creativa y colectiva. La enseñanza de la educación popular que aporta notablemente a la resignificación de la filosofía, en gran parte lo hace por el cambio en su enfoque, es decir, ya no está preocupada de responder al sistema, o se hace por parte de profesores dominados, y que en dicha respuesta se genera fuertes desigualdades al no neutralizar la opresión mercantil. Sin embargo al invertir su rol, se encuentra en una labor de intervenir el mundo, comenzando así un trabajo de cambio de perspectiva pues ya no se entiende una enseñanza con características propias del neoliberalismo sino que se comprende una enseñanza que se entiende como proceso de liberación y reorganización (Riquelme L. R., 2011) y que por eso reinterpreta cuestiones tales como:

- Participación
- Organización
- Pertinencia
- Humanidad
- Liberación
- Diversidad
- Sentido

²² Vale mencionar que si hablamos de sentido, no estamos en ningún caso diciendo que la educación actual no tenga un sentido sino más bien lo que se quiere decir es que su sentido es excesivamente competitivo y mercantil y lo que se pretende es que el sentido sea pertinencia, participación, transformación y concientización.

La participación se reinterpreta y se lleva a cabo de una manera diferente pues, lo que se hace aquí (en la educación popular), es que el estudiante tenga una participación importante dentro de lo que se define como su proceso. El estudiante en conjunto con el profesor, que dentro de esta educación no tienen roles ni cargos definidos, puede y tiene que participar más de su enseñanza, por tanto se debe dar a la tarea de ser sujeto activo de su educación, lo que genera que a la vez cumpla un rol de organizador, ya que como se está hablando de trabajo colectivo, del estudiante con otros, con sus profesores y con todos quienes participen, todos deben ser capaces de llegar a ciertos acuerdos y trabajar en una organización social con fines sociales (Riquelme L. R., 2011).

Por otra parte está el sentido de pertinencia del que tanto se habla dentro de la educación popular, el cual es uno de los aspectos más relevantes que se cambian dentro del ámbito de la enseñanza y también lo más significativo, puesto que esta tarea requiere de hacerse cargo del entorno histórico, cultural y social del estudiantes para que éste también se dé cuenta y sea consciente de ello, así se produce un aprendizaje significativo, desde la cotidianeidad y la experiencia, que dice relación con lo que está pasando en el contexto del estudiante, entonces ocurren diferentes variables, al existir una participación del proceso de enseñanza, y al ser ésta participación colectiva, lo que se logra es un desarrollo de la comunidad, que es donde la pertinencia cobra importancia, pues le da protagonismo, carácter crítico y reflexivo a quien participa del proceso de enseñanza haciéndolo capaz de ocuparse con toda la propiedad de sus necesidades y de sus acciones de transformación. (Riquelme L. R., 2011).

Así, el proceso diferente, de asumir y definir la enseñanza, se entiende como liberadora en la medida que libera al sujeto de su condición de oprimido de un sistema y también en cuanto ayuda que actúe sobre la realidad de las estructuras educativas y sociales dominantes. Se encuentra de manera gráfica el carácter humanizador, en la medida que los métodos de la nueva enseñanza sean caminos de lucha ante variadas problemáticas. Ya que por medio del diálogo dicha enseñanza

logra combatir con las políticas neoliberales y al mismo tiempo logra considerarse como una práctica potente que tiene como mayor fin la transformación social. (Riquelme L. R., 2011) (Salazar G. , 2011).

Por último mencionar que todas estas características que se asumen como propias de un nuevo enseñar dentro de lo que es la educación popular, son aportes a lo que es la enseñanza de la filosofía que dentro del proceso de educación formal también ha sido víctima del modelo neoliberal. Ahora bien, se habla de aportes a la enseñanza de la filosofía debido a que con estas tareas se puede desarrollar de mejor manera un trabajo propio del área filosófica, pues ésta en su postura problematizadora, crítica e indagadora que también posibilita la transformación social, por ende los aportes son valiosos y notables a la hora de hablar de liberación. Además que con esta resignificación en la enseñanza de la filosofía, se logra por lo menos desde esta área, que la enseñanza sea pertinente y desde esa forma sea propia del estudiante, sea significativa y ayude de manera directa y concreta a quien está inmerso en este tipo de enseñanza y también en un lugar específico, así permite poder generar una transformación social mediante los aspectos ya mencionados, referidos principalmente a la crítica, el diálogo y la problematización.

4. Trabajo colectivo

La labor filosófica en última instancia como un filosofar, que se genera a partir de un querer saber, amor a la sabiduría, puede ser alcanzado por el sujeto²³ crítico, aquél que tiene en sí características de un ser político e histórico. Por lo tanto es el opuesto al individuo enaltecido por la sociedad de mercado: *“Se naturaliza el pasaje del juicio moral individual y personal al resultado de la acción pública, lo que diluye el sujeto político (que es colectivo) en el sujeto moral (que es individual).”* (Cerletti, 2008, pág. 69).

²³ Hablamos de sujeto, en primera instancia, para poder hablar de la colectividad a raíz del entendimiento del sujeto.

La enseñanza de la filosofía pretende formar estos sujetos críticos, sin embargo ya hemos visto las características de la crítica y sus constantes vayas en el camino de la educación formal para poder emerger desde allí. Es por ello que la re-significación de la filosofía se encuentra en la educación popular en cuanto proporciona los medios necesarios para formar al sujeto crítico.

Ahora, el sujeto crítico al ser histórico y político, necesariamente se entiende a partir de un otro. Desde aquí, podemos entender la colectividad como un conjunto de sujetos unidos en torno a objetivos en común, que a su vez, al poder leer de forma consciente la realidad en la que están inmersos, pueden guiar el curso hacia la transformación social.

El trabajo en el ámbito educativo, se ha visto menoscabado frente al intelectualismo, y también frente a la tecnificación del hombre que proporciona los medios necesarios para que no pueda cambiar su realidad de explotación (Gutiérrez, 2005). Entonces no sólo podemos decir que es necesario que en el ámbito educativo se inserte el trabajo si aun no re-pensamos qué entendemos por dicho cometido y, si en el peor de los casos, lo seguimos entendiendo como una práctica poco relevante.

La educación popular, al entender su realidad concreta y contingente, necesariamente integra el trabajo a su quehacer. Se integra entonces éste sujeto que, integrado al círculo colectivo, también es capaz de desempeñarse en el terreno del trabajo porque entiende que éste “ensuciarse las manos” del que nos habla Gutiérrez en su libro, es absolutamente necesario para transformar la realidad que les compete, que se trata de un ejercicio en pos de un pueblo oprimido, y que finalmente el trabajo no es antagónico ni menor en comparación con la teoría.

La re-significación de la filosofía mediante éste gran aporte de la educación popular en torno al trabajo colectivo, le dicta que la infinita teorización de conceptos desarraigados, alienan al hombre, genera individuos en pos de la dominación. Se re-significa la filosofía cuando ésta comprende la tensión que se genera en la praxis, fomentando un trabajo teórico y un trabajo concreto en terreno.

“Enseñar filosofía es dar un lugar al pensamiento del otro” (Cerletti, 2008, pág. 82). También, la enseñanza de la filosofía encuentra un significado nuevo cuando comprendemos la colectividad del aprender como tarea compartida, puesto que en la enseñanza y su didáctica existe necesariamente otro (Cerletti, 2008), cualidad que es entendida bajo el concepto de colectividad armada por sujetos políticos.

IV. Diseño metodológico

La metodología a utilizar es de tipo cualitativa, guiado principalmente a interpretar, describir, analizar las conductas humanas en una organización específica. El enfoque de su diseño corresponde a la investigación etnográfica, dado que principalmente analiza significados, ideas, conocimientos y prácticas de una organización educativa popular. El rol que cumple el investigador es de observador-participante, el cual pasa a ser instrumento de la investigación, y es él quien selecciona un lugar y sus participantes para luego recoger e interpretar datos. El diseño del enfoque etnográfico que se utiliza es el estudio de caso, ya que hay una inserción en un grupo determinado de sujetos. Dicho estudio se realiza a través de la recogida de datos por medio de bitácoras, entrevista a los participantes y organizadores de dicho espacio educativo.

1. Población y muestra

La población analizada corresponde a la “Escuela libre la Savia” ubicada en la comuna de Puente Alto. En las sesiones realizadas en dicha escuela aproximadamente asisten veinte personas, de un rango de edad entre 17 a 40 años, cabe mencionar que no siempre asisten las mismas personas, por lo que las edades varían en cada clase. La mayoría de la población que asiste a la escuela son estudiantes universitarios, los otros son egresados y estudiantes secundarios

La muestra específica se divide en dos grupos entrevistados dentro de la escuela. Primero se realizaron cuatro entrevistas a estudiantes, tres personas de 19 años y una de 30, que fueron escogidos al azar, todos con residencia en la comuna de Puente Alto. El segundo grupo de entrevistados fue abordado de manera grupal a los organizadores, de un total de siete, cuatro fueron entrevistados, dos residen en Puente Alto y los otros dos en La Florida. Éstos también fueron escogidos al azar.

2. Recogida de datos

La recogida de datos fueron las entrevistas, bitácoras y la utilización del programa de estudios de la escuela en cuestión. Las entrevistas nos permiten identificar específicamente ciertos datos que sirvan a la interpretación de la propuesta de investigación, las que se dirigen, por un lado, a resolver inquietudes de la investigación que dicen relación a los estudiantes. Y por otro lado, a resolver inquietudes en torno a la organización del espacio. Ambas entrevistas son semi-estructuradas, ya que posibilita alzar preguntas en el momento, que surgen desde las respuestas que están siendo emitidas. Además, las entrevistas forman parte de una recogida de datos que permite un trato directo con la persona en cuestión, dando cabida en la práctica a leer un lenguaje no verbal, lo cual es enriquecedor del momento único vivido al minuto de dirigirnos a otro.

Las bitácoras son redactadas diariamente al finalizar cada sesión, con la finalidad de recoger información, apreciaciones, sentimientos, experiencias, opiniones, observaciones, conceptos, etc. Son llevadas a cabo por los investigadores, quienes forman parte del instrumento de recogida de información, de forma participativa y activa dentro de la escuela. Las bitácoras y entrevistas son herramientas de las que el investigador se vale. La razón del uso de bitácoras gira en torno a una recogida de datos que enfatice el aspecto cualitativo, ligado a la experiencia que pasa por sujetos, capaces de interpretar lo observado y vivido concretamente, mediante toda su capacidad de interpretación.

V. Interpretación de los datos recogidos en el estudio de casos

Introducción

El siguiente análisis proviene del estudio de caso realizado en la “Escuela Libre La Savia”, mediante la recogida de datos con instrumentos basados en entrevistas individuales y una grupal, bitácoras y el programa. El principal instrumento de recogida de datos somos nosotros como investigadores, nuestra experiencia vivida durante las diez clases asistidas aproximadamente, entregan el aporte fundamental, que a su vez dicha experiencia se condice con las bitácoras.

El estudio de caso brindó un enriquecimiento experiencial fundamental a la hora de saber cuáles son los verdaderos aportes, desde la educación popular, a la enseñanza de la filosofía. En las siguientes páginas no se hará una extensa relación con la filosofía en su sentido teórico, sino que se desglosarán temas fundamentales a raíz de la experiencia, los cuales enriquecen y aportan a la enseñanza de la filosofía.

Principalmente los grandes aportes que encontramos dicen relación con los aprendizajes significativos que nacen y se conforman de forma colectiva, que versa sobre una lucha en contra del individualismo impuesto por el modelo neoliberal, en ese sentido la colectividad es un aspecto fundamental, que también imprime aspectos de transversalidad, respeto, diálogo y la escucha. Además es importante destacar que los contenidos tratados son de interés colectivo, acto que se refleja en la confección del programa de la escuela (Véase anexo 5, programa) por parte de los integrantes de la organización y de los estudiantes que quisieran participar en dicho proceso.

Así mismo, los temas se conforman mediante una praxis educativa en relación a la comunidad en la que está inmersa la escuela, por lo mismo hay una notable pertinencia en los contenidos, como también en la contingencia. La labor pasa por hacerse cargo de los conflictos y también por empoderarse del territorio en el que las personas de la escuela viven. La educación popular en este sentido, cumple la tarea

de autoeducación, así como de acción, ejemplo de ello son el conflicto de la concesión del Sótero del Río en Puente Alto y Alto Maipo. En cuanto a temas de reflexión y abstracción, podemos destacar temáticas relacionadas al sistema económico (Véase anexo 5, programa), pero todos los conceptos siempre se relacionan con los saberes de los estudiantes.

La finalidad es la transformación social, pero es una labor que la educación popular ha perseguido durante varios años con resultados diversos, incluso difusos. Sin embargo la transformación que los organizadores de la escuela ven, desde su labor, se liga a la concientización, en donde el sujeto es capaz de percibirse en el mundo, dando cuenta de la realidad y sus conflictos para poder llegar a los cambios efectivos. La re-significación de la filosofía toma varios aspectos ya mencionados, pero encuentra su significación más radical en aquél acto que busca percibirnos en el mundo como seres capaces de pensarlo y transformarlo, por lo mismo, adquiere una politización que en la escuela formal se desarrollaba para generar esa ausencia del hombre en conexión con el mundo y con el otro, además de perpetuar formas de explotación y dominación.

De ésta forma, se pretende avanzar en la escuela en grados de identidad, recogiendo lo que existe en el territorio, reivindicando la identidad popular para lograr empoderamiento, desde donde también se desprende una actitud crítica en torno a sujetos que trabajan en colectividad, construyen poder popular. Ese es el proyecto, es emancipatorio, lee la realidad y desde ahí genera temáticas importantes para la transformación, apropiándose también de los espacios con un discurso de emancipación. Es por éstas razones y características de la escuela que su enseñanza, su didáctica y dinámicas son unas y no otras; con ello nos referimos específicamente a la elección de dinámicas sobre la conformación de grupos de trabajo, en donde el diálogo y el respeto son primordiales, sobre el debate en torno a ciertos temas, dinámicas de participación plenaria, dinámicas de juegos, etc. Hay que destacar además, que la exposición también es una herramienta utilizada en la escuela, pero ésta nunca es el instrumento por sí mismo, ya que finalmente también se conforma

algún trabajo en donde las temáticas logren ser significativas en el momento de unirse a la experiencia y saberes de los estudiantes. Además, se confirma la movilidad entre profesor y alumno en este espacio, estudiantes se hacen cargo de exposiciones, así como también de dinámicas, incluso de la confección del programa de la escuela libre. Los organizadores se hacen cargo también de dichas tareas, pero cumplen, con el tiempo, funciones de organización, más que siempre ser profesores o monitores en las clases.

Todos estos aspectos re-significan la enseñanza de la filosofía, que bajo una educación de mercado, ha servido de espacio para abalar un sistema que nos oprime, un sistema que se ha esgrimido como natural. La enseñanza de la filosofía es re-significada cuando el diálogo, la praxis, las preguntas radicales, la politización, forman parte de su proyecto, porque no tiene sentido que pensemos una filosofía que imagina un hombre abstracto, dentro de los márgenes de establecimientos desarraigados con su contexto y comunidad. El potencial de enseñar filosofía es inmenso, pues permite el pensar, el problema es que *“Las elites dominadoras saben esto tan perfectamente que, en ciertos niveles suyos, utilizan instintivamente los medios más variados, incluyendo la violencia física, para prohibir a las masas el pensar”* (Freire, 2012, pág. 182). En resumen el análisis fue dividido en grandes temas: “Aprendizaje colectivo” “pertinencia territorial y contingencia” “transformación social” “concientización” “didáctica de la escuela”. Cada tema se irá constatando, comparando e interpretando con las *diferentes frases y discursos*, por lo cual se *citarán sistemáticamente* los anexos que corresponden a las entrevistas (estudiantes, organizadores), informante clave, bitácoras y programa semestral de la escuela.

Primera Parte

1. Aprendizaje colectivo: aportes desde la otredad, el respeto, el diálogo y el saber escuchar

Desde la entrevista a los organizadores rescatamos el aprendizaje colectivo, en principio con relación a la importancia de la opinión de los pobladores, desde la pregunta sobre los orígenes, los organizadores del espacio nos adelantan que “...*lo planteamos desde una dinámica participativa, donde todos los integrantes o quienes estén presentes, discutan, digan su opinión...*” (Véase anexo 2, entrevista organizadores), por lo tanto existe un interés por escuchar al otro, lo cual se esgrime desde las bases de la conformación de la Escuela Libre.

Ya instalada aquella premisa sobre la importancia de la opinión de los pobladores, cuando se realiza la pregunta sobre los frutos de la transformación social que ellos intentan alcanzar, responden que ven aquellos frutos en al entregar herramientas “...*entregar herramientas para la percepción de la realidad, de cómo entiende uno la realidad y como se está entendiendo en conjunto la realidad...*” (Véase anexo 2, entrevista organizadores) por lo tanto, en la medida en que las personas pueden ir dando cuenta de cómo se perciben en la realidad hay resultados, y responde a lo que ellos mismos explicitan en el programa “...*educar para transformar(nos)*” (Véase anexo 5, programa), es decir, se trata de transformación, pero de una transformación social que parte desde los sujetos esencialmente políticos, históricos que reivindican la identidad popular. Sin embargo lo importante de lo anteriormente dicho, en este caso, es que se intenta vislumbrar la realidad pero en conjunto, es decir el otro es tan parte de mi aprendizaje como yo mismo lo soy, puesto que en conjunto, mediante el trabajo en grupo existe una retroalimentación continua que exige, además del interés en las temáticas, respeto, disposición al diálogo y saber escuchar: “*Esto porque se rescata firmemente el reconocimiento del otro, el saber con quién estoy conversando, saber dónde vive, es un sujeto más, pero también un amigo, vecino y compañero de discusión.*” (Véase anexo 4, bitácora de Miguel Jaque).

Evidenciamos el aprendizaje colectivo en las dinámicas; éstas en su mayoría contemplan el trabajo en grupo, los que deben desarrollar algún tema propio de la sesión. En éste sentido hay mutua colaboración, a veces unos saben más que otros, ellos comparten sus saberes en grupo y generalmente luego en un pleno donde

“Nadie se otorga la tarea de dar cátedra, si bien unos manejan más el tema que otros, no se da un monopolio de la palabra, además las cosas que aporta cada uno sirve y se retoma para elaborar otras opiniones al respecto, entonces sí se trata de diálogo y no sólo de exposiciones de ideas, hay un escuchar, lo cual es sumamente valioso e importante.” (Véase anexo 4, bitácora Camila Retamal).

En la entrevista a los organizadores podemos evidenciar que el aprendizaje colectivo también significa una lucha, ya que es una práctica poco habitual en el sistema educativo actual, que promueve el individualismo, frente a ello la escuela libre nos dice que *“si veo que al compañero que va más lento comienza a avanzar junto conmigo, estamos generando un proceso de aprendizaje significativo y además compartido, que todos son responsables de generar ese aprendizaje.”* (Véase anexo 2, entrevista organizadores), por tanto en ello se reconoce un trabajo con el otro, que es importante para el estudiante, porque entiende que en el fondo éste sistema nos ha instado a prácticas individualistas, lo que fue mencionado por un estudiante en contraposición a la importancia de escucharnos: *“...al final del pleno un integrante dijo que todo lo que aquí se había hablado era importante y que ninguna palabra estaba de más, y luego dio un pequeño discurso sobre dejar de ser seres individualistas.”* (Véase anexo 4, bitácora de Camila Retamal).

Se les hizo una pregunta a los organizadores con respecto al tema de la evaluación²⁴ y el aprendizaje, es decir, las formas de evaluaciones que ellos tienen para ir viendo logros en los estudiantes, con respecto a ello se refieren a una evaluación en torno a los niveles de participación; conforme se vayan integrando mejor al grupo y participen activamente de las sesiones, se denota que finalmente están avanzando. Además, en el contexto de la misma pregunta sobre la evaluación (Véase anexo 2, entrevista organizadores) cabe mencionar la respuesta de un organizador, donde retrata fielmente que la evaluación es re-pensada así mismo como también lo es el aprendizaje desde su concepción a través de las prácticas educativas formales: *“Yo*

²⁴ La pregunta era: ¿Cómo ustedes en su trabajo, logran actuar contra el sistema y sus falencias, sin verse entrampados o prisioneros de todo aquello que el neoliberalismo impone o permite?

creo que aparte de eso agregar por ejemplo, que no sólo se fortalece en esas cosas, sino que también se va fortaleciendo y se va rompiendo con la estructura clásica del aprendizaje. Que el aprendizaje no siempre se tiene que evaluar con notas, sino que el aprendizaje puede ser colectivo y puede ser evaluado en ese sentido. Lo otro que también se han como fortaleciendo valores que no tienen mucho, o que el sistema neoliberal no practica, que es el trabajo en equipo, el compartir conocimientos con el otro, el construir con el otro, que es a lo que nosotros apostamos: construir con el otro, a la liberación con el otro y no al individualismo.” (Véase anexo 2, entrevista organizadores). Junto con ello también se evidencia a nivel de grupo ésa tendencia a rechazar las prácticas individualistas: *“El discurso que parece identificar a la mayoría de los presentes, el cual dice que el modelo neoliberal destruyó la idea de pueblo y solo quedan individuos.”* (Véase anexo 4, bitácora de Miguel Jaque).

También hay que destacar que se el universo de participantes va desde los 17 años hasta los 40 años aproximadamente en algunas ocasiones, pero lo normal bordea los 20 a 30 años, en su general son universitarios y egresados. Sin embargo hay un interés por llamar a gente de diferentes edades a participar, por medio de otros intereses y actividades diferentes, para que así la edad no sea un problema, ya que ciertos temas sólo alientan a la juventud, pero así mismo es importante llegar a los que no asisten a la escuela, destacando que la finalidad de transformación se sostiene: *“Si uno va a trabajar con medicina tal vez va a llamar a la señora o caballeros más adultos, queremos trabajar también el tema de lo que es educación sexual, entonces ahí estamos llamado a la mujer y a hombres que no van a tener una edad así como definitiva, no sólo llama al joven sino también va a ser de intereses de adultos. En este sentido nosotros aspiramos a crecer, esto es como un proyecto que esta germinal y estamos perfilando ya crecer para el próximo año, tratando de integrar a esas personas que quizás hasta hoy no hemos logrado integrar.”* (Véase anexo 2, entrevista a organizadores). Seguidamente se acota que tampoco es la idea ser una escuela con muchos talleres, no es la idea ser “asistencialistas”, que es lo que en verdad el estado hace, lo principal no es hacer talleres porque sí, sino que hacer talleres o ampliar el espacio para llegar a ese público de acceso más complicado. El

tema que es transversal en éste punto es la transformación social, las dinámicas y actividades pensadas a futuro, o las que se desarrollan, como el huerto urbano y la escuela, se originan desde ello, por lo tanto el pensar al otro, buscarlo para lograr hacer comunidad con más representantes de la comunidad en la que viven, es un tema relevante en la escuela.

La transformación no se trata simplemente de que un grupo de jóvenes hablen de política, se trata de un proyecto en conjunto, en donde el aprendizaje colectivo es una herramienta al servicio de la emancipación y empoderamiento popular: *“estamos intentando apuntar a aquellos que permitan generar, que sean los habitantes de este espacio, quienes empiecen a tomar esa tarea, empiecen a tomar las riendas de comenzar a producir conocimientos y comenzar así también a generar espacios de convivencia y espacios críticos con el modelo, con el sistema que es nuestro contexto.”* (Véase anexo 2, entrevista organizadores). Por parte de una estudiante entrevistada, la transversalidad sí es un componente de la escuela y pueden ser entendidos por más rangos etarios *“Si, es completamente trasversal, pueden venir grandes, chicos, personas que no tengan estudios, personas con mucho estudios, la idea es que sea... es que aquí es todo horizontal, entonces cualquiera puede aprender de otra persona.”* (Véase anexo 1, entrevista a estudiantes), podemos evidenciar que por parte de estudiantes también se ve aquella horizontalidad y aprendizaje colectivo, pues se entiende que todos pueden aprender de otros. Los saberes entonces, están en función de un grupo, lo que a su vez denota que la organización es un aprendizaje que se intenta gestar, pero no de una forma encubierta. En una dinámica de debate se explicitó que era importante lograr entender posiciones contrarias y también confiar en el otro para que sea un representante justo de las demandas de un grupo²⁵.

1.1. Relaciones sociales, diálogo, respeto y saber escuchar

²⁵ Puede ser revisado en la bitácora del anexo 4, de Camila Retamal el día 9 de noviembre.

De ésta forma, para poder conformar el aprendizaje colectivo es indispensable que existan sujetos en relación con otros y lleven a cabo una actividad dialógica bajo un previo respeto mutuo, donde confluye a su vez el saber escuchar. Estos tres elementos se han ido dando simultáneamente en la generalidad de la escuela, y se rescata también el hecho de las relaciones sociales nuevas que se van armando en el espacio, porque se crean amigos nuevos, compañeros nuevos que viven en un mismo sector y que ahora se conocen. Es también el grupo en sí un factor determinante a la hora de ir a la escuela para algunos estudiantes, lo que nos lleva a pensar que aquél sentimiento de colectividad y compañerismo se alcanza y es una pequeña victoria, ya que lo predominante en la sociedad neoliberal es el individualismo.

En primera instancia por parte de los estudiantes, la importancia de las relaciones sociales, se puede evidenciar en la siguiente afirmación, “...si me ha servido como para ir nutriéndome en más conocimiento y adquiriendo más experiencias, y nuevos compañeros.” (Véase anexo 1, entrevista estudiantes). Con respecto a la pregunta sobre los motivos que la instan a asistir a la escuela, otra entrevista realizada a estudiantes se dijo que: “Es un poco salir de la rutina, de una escuela tradicional como normal y escuchar las opiniones de las demás personas, bueno aparte aprender otros temas por ejemplo como estos que no toda la gente la sabe y eso po’ salir un poca de la rutina de ese individualismo que está tan presente, cuando uno mismo está en el metro pasan situaciones no sociabilización la gente po’, no conoce las opiniones.” (Véase anexo 1, entrevista estudiantes). En este sentido hay una preocupación por liberarse del individualismo, en pos de escuchar opiniones de los otros, por lo tanto al momento de asistir a la escuela la disposición a escuchar a otros es, desde ya un motivo para ir. En otra entrevista realizada a estudiantes, con respecto a la misma pregunta sobre la motivación de agrega que: “...me parecía súper relevante que temas que generalmente se trabajan o se estudian dentro de una academia, dentro de una universidad fueran tratados en un espacio que es una junta de vecinos, me parecía que eso podría permitir que ciertas personas que no estudian o que no van a la universidad o que estudian una carrera distinta pudieran compartir experiencias, vivencias, contenidos diferentes. Eso era lo que

principalmente me motivó.” (Véase anexo 1, entrevista estudiantes). Compartir experiencias desde saberes diferentes, apropiándose de los espacios comunitarios también genera inquietud y aporta a las ganas de asistir a la escuela, sobre todo si se trata de temas que son relevantes para la comunidad, pero que generalmente no se trabajan en la comunidad, sino que en la universidad o institutos.

En términos de cómo cambia a la gente la escuela, existe una apertura en cuanto al respeto por el otro, que aunque no estemos de acuerdo podemos escucharlo estando abiertos a lo que tenga que decir, aunque sea en una pequeña medida: *“...puede ser un poco más abierta a distintas opiniones, porque ósea igual uno tiene una opinión que es la personal pero igual escuchar otras como cuando se forman entre medio debates cosas así, igual pensar así como “él también tiene un poco de razón”, puede ser que no toda pero también es como un poco abrirse a escuchar a los demás, creo que eso igual cambia un poco, a encontrarle como lo bueno aunque uno está como súper cerrada “no esto está mal”, decirle pucha igual puede tener así como una pintita, entonces uno no se cierra a todo.”* (Véase anexo 1, entrevista estudiantes). En una oportunidad se pregunta por las falencias y se hace mención a que: *“O sea no le he visto las falencias de que se encasillen los comentarios, gracias a Dios existe hasta el momento harta tolerancia. No he tenido la oportunidad de ver que las personas se encasillen unas a otras, existe tolerancia en los minutos que nos escuchamos.”* (Véase anexo 1, entrevista estudiantes), en este sentido se desprende que una gran fortaleza de la escuela sería poder entablar en diálogo, lo que deja ver que, además de las relaciones sociales que se crean en el grupo, el diálogo es un pilar que se esgrime a partir de esa “tolerancia” a la palabra del otro, que también puede ser descrito como respeto.

Desde la perspectiva del investigador observador de las sesiones, hay que mencionar que, *“Lo que a mí me gustó y quizás es una cuestión no tan notoria, pero que nosotros si nos damos cuenta debido a que nos encontramos dentro de una investigación, es el respeto que se da en todas las dinámicas, ya que: todos tienen su tiempo, todos se escuchan, hay debates bien medidos, etc. Acciones que quizás en la*

escuela formal no se cumplen, pero aquí sí, porque de verdad se da el aprender juntos.” (Véase anexo 4, bitácoras de Jenniffer Araya), lo cual se mantiene, posteriormente en otra sesión se menciona que, “*...siempre que los grupos exponen, son escuchados aunque el otro no comparta lo que estás diciendo, y se dé un debate, jamás se da sin un respeto a la otra postura y puntualmente a la otra persona.*” (Véase anexo 4, bitácoras de Jenniffer Araya). Es decir, el respeto y el diálogo, vistos desde la perspectiva del investigador son evidentes, se trabaja bajo dimensiones de diálogo, respeto mutuo y junto con ello, con el saber escuchar lo que el otro quiere decir. Como se dijo en ésta última cita, se escucha aunque no se esté de acuerdo con aquellos pensamientos, cuestión que también se trata de trabajar en las dinámicas, es decir no es una cuestión que se da y se trate de evitar el debate, éste es explícito y se articulan dinámicas en fin de poder entablar posiciones diferentes ya que esa es la realidad que nos compete, el de un mundo con diversas visiones, pero que finalmente deben guiarse a un objetivo en conjunto, esa es la idea de la escuela, generar unión para la emancipación, la que en ningún caso es posible desde la individualidad: “*Como se puede apreciar, la Escuela se plantea ante discusiones que el campo popular debe abordar con el objetivo de erigir caminos hacia la emancipación y formación de una sociedad soberana, autónoma y democrática. Es por ello que los primeros pasos deben darse creativamente, de forma responsable y entendiendo siempre que mi libertad es la emancipación del otro.*” (Véase anexo 5, programa).

Segunda Parte

1. Pertinencia territorial y contingencia.

La pertinencia de los temas y la contingencia territorial es una de las cuestiones que se pueden ver constantemente en la “Escuela Libre La Savia”. La gran mayoría de sus prácticas y objetivos están atravesados por esta intencionalidad, hay una preocupación sincera al momento de tratar las unidades y sus respectivos temas, si bien “ellos” (los organizadores de la escuela y el espacio educativo) entienden que se hace necesario tomar conceptos claves, desarrollar teorías, analizar y revisar ciertos

postulados universales, también entienden la necesidad de hacer una vinculación directa y real con los intereses de los participantes, además de generar un lazo profundo con el entorno, con la realidad en la que se encuentran. Es ahí la real riqueza de estas prácticas de la cotidianidad de la escuela, no tendría sentido desarrollar prácticas que quedaran en el discurso universal y abstracto, no tendría sentido pronunciar palabras que no tuvieran un eco resonante en la cabeza y el corazón. Se busca en cada sesión promover la participación, interés, la motivación, la problemática y la crítica. Esto nos permite ver y entender la configuración de una praxis, hay un juego entre teoría y práctica que no es desconocido por nadie, sino que al contrario, se hace un ejercicio permanente, diario de generar una práctica educativa, de hacer una conclusión que armonice teoría y práctica, si se desconociese alguno de estos aspectos seguramente se caería en un sesgo, en un reduccionismo fatal, reproduciendo y repitiendo las mismas prácticas de un sistema tradicional inerte y estático. La reflexión sobre la teoría es un aspecto fundamental en las prácticas educativas populares, esto es una de las cuestiones que hace la diferencia entre un sistema educativo alternativo y el tradicional. Pasamos entonces a los intereses de los participantes por los temas y los lineamientos de una praxis educativa.

1.1 Intereses de los participantes por los temas

“Sí, hay cuestiones que no tenía idea, por ejemplo la concesión del Sótero, la sesión inaugural del Mapu Lautaro. Hay cuestiones que me ha picado el bichito y después he ido buscando otra información” (véase anexo 1, entrevista uno estudiantes). En estas palabras, de una de las participantes de la Escuela Libre La Savia, se manifiesta claramente el interés por algunos temas que están relacionados de manera secreta y directa con la realidad en la que ella vive, mientras el tema a tratar se encuentre relacionado con la comunidad espacio cotidiano de los participantes se generará un interés inmediato, esto lo hemos podido constatar a través de las diferentes sesiones a las que hemos asistido. Sin embargo también cuestiones que son tremendamente interesantes para los participantes y que nos encuentran tan directamente

relacionados al territorio en el que están, sino que más bien tienen relación con sus aspectos experienciales, ejemplo de esto es la recordada sesión inaugural del "Mapu Lautaro" impartido por el profesor Pedro Rosas. Sin embargo hay otros intereses que responden a una problemática específica, en este caso se puede ver el conflicto que surgía en torno a la concesión del hospital Sotero del río.

"Aunque sean temas elevados buscan la relación" (Véase Anexo 1, entrevista dos estudiante). Hay un intento sistemático de relacionar los temas con una realidad concreta, el diálogo posible entre el conocimiento y la realidad, el diálogo entre el discurso o concepto y la comunidad, la experiencia y los intereses de quienes van a cada sesión.

"Me parece muy profundo romper con lo que significa la Universidad y que ese conocimiento que está enclaustrado en la universidad pase y pase a los pobladores, a una villa y de alguna manera transforme o resignifique a ciertas personas". (Véase anexo 1, entrevista tres estudiantes). Lo que se alcanza a vislumbrar en esta frase, es que el conocimiento está a la mano de los vecinos, de los pobladores, se amplían los horizontes respecto a la intelectualidad. Ya no hay una privatización del conocimiento, sino que hay una democratización de los saberes, cualquiera puede acceder a la discusión, a los conceptos, a las dinámicas etc. No hay una exclusividad específica de ciertos grupos y academias. Es el conocimiento y la práctica en el pueblo, en la comunidad, en el espacio de los sectores populares, esto es lo que hacen peligrosas las prácticas de educación popular.

Otro ejemplo de esto es, *"un poco des-mercantilizar ciertas prácticas como lo puede ser la lectura, ya no tanto comprar el libro, sino que está ahí, a disposición de los mismos pobladores en una feria, que es un espacio de tránsito, que es poco común también ver una biblioteca y a partir de esas inquietudes, conversaciones, crear o abrir un espacio que se planteé la educación desde una perspectiva popular"* la conformación de la biblioteca responde también a la cuestión de romper ciertas

lógicas de la educación capitalista, de una des-institucionalización de las prácticas educativas. Es la educación al servicio y a la mano del pueblo.

1.2 Praxis educativa: el juego entre teoría y práctica

“Si nosotros no logramos que la comunidad de la escuela, el conjunto de la escuela pueda expresar sus visiones, ahí estamos teniendo un indicador concreto de que no se está cumpliendo cabalmente lo que nosotros requerimos” (Véase anexo 2, entrevista organizadores). En esta ocasión se hace presente la praxis en la forma de una reflexión sobre los aspectos o indicadores evaluativos con los que trabaja la escuela. El acento está puesto en la participación de los integrantes de la comunidad de la escuela, lo cual nos dice que si en lugar de participación hay una pasividad, un clima de silencio remitiéndose solo al escuchar, quiere decir que algo está fallando, que no se están cumpliendo los objetivos fundamentales de su quehacer. Esto lleva por ende, a una reformulación de sus prácticas, a una revisión del ejercicio que llevan a cabo.

Esto último se puede apreciar también en la evolución de sus prácticas y formas de realizar las sesiones, es una evolución que relatan los organizadores cuando hacen una reflexión sobre sus inicios: *“Nosotros convocando desde la biblioteca empezamos a hacer desde el año pasado cátedras libres, donde tratábamos temas en específico con un especialista en la materia. Entonces invitábamos a otras personas a debatir el tema, a informarse y eso fue generando prácticas que nos permitieron proyectar esta escuela, que ya comenzó el 04 de Mayo y ya lleva un buen tiempo con una estabilidad considerable”* (Véase anexo 2, entrevista organizadores). Sin caer un en sesgo sobre cómo se realizan las sesiones, es que los organizadores hacen una mirada sobre el proceso evolutivo de la escuela y sus prácticas. Primero se hablaba de cátedras libres, con un invitado, sin embargo poco a poco fueron ampliando las dinámicas hasta llegar a sesiones programadas y realizadas por los mismos integrantes, participantes y estudiantes de la comunidad. Incluso en más de alguna sesión se ha podido constatar la mezcla entre la exposición de algún invitado

y posteriormente una dinámica en donde participa el mismo invitado: *“La sesión la llevó a cabo un funcionario del hospital con conocimientos sobre el tema. Posteriormente se hizo un conversatorio sobre el tema, donde había una participante de Fenpruss que respondió a las diferentes preguntas, mostrando todo lo concerniente al tema”* (Véase anexo 4, bitácora tres de Camila). Todas estas narraciones dan cuenta de que hay una praxis inminente en el desarrollo de las sesiones, además podemos ratificar que esta praxis adquiere características notablemente políticas, que en este caso particular, se evidencia en la lucha por el desmascaramiento de la privatización del hospital Sótero del río.

Además de una reflexión en torno a las prácticas y procesos que se llevan a cabo, se puede apreciar a su vez una intervención en el espacio comunitario, generando prácticas concretas, trabajando en proyectos urbanos que modifican el entorno, y que además adquieren el significado del empoderamiento de las personas. Se trata de hacer suyo un espacio a través del trabajo y la intervención, un ejemplo de esto es el “huerto comunitario”, proyecto desarrollado a partir de la escuela pero que hace un llamado a la comunidad entera para que participen, trabajen y se apropien del sector: *“que desde la escuela hayan surgido iniciativas como el huerto, que ha servido como experiencia también de organización, que no nace desde el colectivo, sino que se levanta desde la escuela, desde los mismo participantes, son pequeños gestos, no pequeños gestos sino más bien maneras de participar, de que existe un espacio que es abierto donde se pueden generar iniciativas que se pueden llevar a cabo y eso para nosotros representa un gran logro, porque efectivamente es un grado de inserción pequeño pero significativo”* (Véase anexo 2, entrevista organizadores). Es el fruto del juego entre teoría y práctica, de un hecho educativo amplio y político, comprometido con la realidad y los intereses de los estudiantes y participantes de la comunidad educativa.

Tercera Parte

1. Transformación social

La transformación social implica poner en ejercicio una serie de cuestiones, entre las cuales podemos destacar, la reivindicación de la identidad popular y des-institucionalizar las dinámicas de educación. Pero estos aspectos conllevan también otro ejercicio igualmente necesario y fundamental para la transformación social, a saber, la concientización. Ésta porta en su seno aspectos que distinguiremos como el avanzar en grados de emancipación, de empoderamiento popular y alcanzar una actitud crítica frente a la realidad. Sin embargo estos ejercicios deben encontrar su lugar, su espacio para realizarse, pues esto que se describe en teoría, debe también ser descrito y constatado en la práctica. Porque ante la pregunta de cómo caminar hacia una transformación real y efectiva hay quienes contestan: *“tiene que ver con trabajar directamente con la gente, con las masas, sobre todo con la gente que no está ni ahí”* (véase anexo 3, informante clave).

Es así como rescataremos a continuación los relatos y situaciones que dan cuenta de una transformación social y una concientización en el marco de una educación popular de la escuela libre.

1.1 Reivindicación de la identidad popular.

“...más que público objetivo tiene que ver con la transformación social, pero esa transformación social la hace un sujeto, yo creo que lo interesante que podría plantear la educación popular, es que apunta a un sujeto, un sujeto que va a hacer esas transformaciones sociales [...] se identifican con lo popular, y están ahí junto al pueblo” (Véase anexo 3, informante clave). La transformación social vista de esta manera, está intrínsecamente relacionada con la construcción de un sujeto, este sujeto porta la característica de lo popular, que como veíamos en los capítulos anteriores, posee dimensiones políticas, sociales e históricas. Pero siendo un poco rigurosos, se habla de una identificación con lo popular, un estar junto al pueblo. Esto último nos amplía el horizonte de manera drástica, es decir, lo popular no se reduce simplemente a pertenecer a una clase determinada, sino que también a aquellos que quizás no

perteneciendo a esa misma clase y se identifican con el pueblo, adquieren el compromiso de transformación: *“yo podría decir que los universitarios no podrían hacer educación popular, sería súper tonto, no tiene sentido, lo que finalmente, más que la condición objetiva de clase, es que se identifican con esa clase”* (Véase anexo 3, informante clave). De esta manera vamos reivindicando la identidad popular, despegándola de visiones y concepciones reduccionistas, escindiéndolas a pequeños grupos. Lo importante aquí es ver lo popular como un movimiento de masas, amplio y grande, pues en la medida que crezca irá haciéndose más peligrosa para la clase dominante y adquiriendo más capacidad transformadora.

“nuestra definición tiene que ver con raíces de algún modo populares, rescatando este concepto como, no en un sentido peyorativo, sino que desde la perspectiva de generación de una identidad de reconocerse, arraigarse en un espacio y configurarse en virtud de otro, que nosotros en este caso definimos a un sistema social, político y económico que va configurando ciertas relaciones a las cuales nosotros nos oponemos a partir de este concepto aglutinante que es lo popular, la experiencia popular como posibilidad de emancipación y como perspectiva revolucionaria” (véase anexo 2, entrevista organizadores). Ante la pregunta de cómo se conciben como organización, rescatan el concepto de lo popular como instalado en un espacio, pero además es un espacio con una movilidad política, con un proyecto, en este caso luchando por avanzar en grados de autonomía y emancipación. Generar una alternativa a las relaciones dominantes que imponen el sistema económico, político y social. Lo popular también se ve bajo la connotación de “aglutinante”, de masas, de todos, del pueblo. No es populismo, ni mucho una reducción a un estrato socio-económico específico, lo popular es la lucha con y junto al pueblo, desde el pueblo. Y esta lucha se puede ver en el desarrollo de cada sesión, cuando en un intento de comprender la realidad en las que nos encontramos, se generan las dinámicas que dan paso a la crítica, a la reflexión y a la comprensión: *“La dinámica de esta sesión consistía en dividir a todos los participantes en dos grandes grupos (debate), un grupo debía defender el capital o al bloque del oficialismo, argumentando que no se está frente a una crisis. Y el otro grupo debe argumentar y*

fundamentar porque nos encontramos frente a un deterioro de la clase política” (Véase anexo 4, bitácora ocho de Miguel).

1.2 Des-institucionalización de las dinámicas de educación

La transformación social está orientada en esta ocasión, al aspecto educativo más que otros aspectos. De esta manera se habla de des-institucionalización y de una des-mercantilización de las dinámicas de educación. También se habla de un cambio en la forma de llevar a cabo las prácticas educativas, mediadas por un diálogo, por una horizontalidad, etc. De una apertura del conocimiento, de un acceso a los saberes por parte del pueblo, teniendo de una vez por todas, la verdadera garantía de discutir, de hablar, y de participar, es una educación popular y no una educación institucional.

“recibir conocimientos de distintas partes, no sólo quedarme en la U, con lo que te están diciendo, sino que conocer otras realidades en las que también puedes participar y tener una acción como más transformadora en la comunidad, para nutrirme, nutrir, para generar lazos, adquirir conocimientos” (véase anexo 1, entrevista uno estudiantes).

“no debe haber un profesor exponiendo una verdad y que a partir de ella se discuta o se vea como una verdad absoluta, sino que lo planteamos desde una dinámica participativa, donde todos los integrantes o quienes estén presentes, discutan, digan su opinión” (véase anexo 2, entrevista organizadores).

Por un lado tenemos a la comunidad educativa que participa y que ve en las prácticas y procesos formativos de la escuela, la posibilidad de salir de la educación institucionalizada, de la universidad, del colegio, etc. y que a pesar de ser un espacio reducido (en términos de infraestructura) igualmente se da una potente adquisición de conocimientos, saberes, relaciones sociales, compañerismo y participación, y lo mejor de todo es que nada es por obligación, por castigo o por autoritarismo. Frases como “salir de la rutina y del individualismo” “conocer otras realidad” “posibilidad

de nutrirse y de participar” configuran una de las múltiples motivaciones que llevan a la configuración de un nuevo sujeto educativo, y el enraizamiento definitivo de una nueva educación.

Por otro lado encontramos los principios y las directrices por parte de los organizadores. Donde se enfatizan aspectos como el cuestionamiento de la verdad absoluta, una construcción de realidades y verdades colectivas. El vuelco en la comprensión de la autoridad, en un esquema no verticalista, una autoridad vista en términos de organización, de consenso, de una verdadera democracia, donde lo que se respeta es la autoridad del grupo.

2. Concientización

En el proceso de concientización nos interesa rescatar y evidenciar al menos dos aspectos. En un primer lugar tomaremos elementos que nos permitan hablar de emancipación y empoderamiento popular y en un segundo momento las situaciones en que se manifiesta una actitud crítica, ya sea a través de las palabras, preguntas, dinámicas, comportamiento, etc.

2.1 Avanzar en grados de emancipación, empoderamiento popular

“Entonces el mayor problema es que no se pone el acento en ese punto, en realidad nos centramos en organizarnos pero no en marcar posiciones colectivas frente a diversos temas, como que todavía nos da miedo ese ejercicio” (véase anexo 3, informante clave). Esta frase expresa la necesidad, de comenzar un proceso de concientización colectivo, de comenzar a debatir ciertos temas, de generar un proyecto que se anime construir una nueva forma de relacionarse y de concebirse en el mundo. Avanzar en grados de emancipación, y de empoderamiento es uno de los cometidos principales de cualquier educación popular. Hay que comenzar un proceso en el cual las personas puedan expresarse, pero un expresar verdadero, el generar la pregunta, y el cuestionamiento de los discursos, desarrollar modo de pensamiento y

comportamiento diferente, autónomo, crítico y libertario, pero una libertad individual como pregona el neoliberalismo, sino una libertad colectiva, entre todos. Es salir la aliente vida que nos provoca el neoliberalismo: *“hay un pensamiento único, yo soy de la idea al menos que con el neoliberalismo se instaló un pensamiento único del modelo neoliberal que contagia a todas las expresiones habidas y por haber”* (véase anexo 3, informante clave). No hay nada propio, que responda a los intereses de los pobladores, sino que más bien es un proyecto político y de vida que se homologa a toda la población., haciendo creer que es el único posible y el más adecuado para los tiempos en los cuales nos encontramos. Al no existir nada propio, surge la consecuencia del desinterés y la despreocupación, y al haber desinterés, hay pasividad. Es así como comienza la alienación y la destrucción del sujeto, generalizando necesidades, en pos del consumo y determinados procesos de producción.

“los temas que te pongas a pensar en una comunidad, siempre van a ser pertinentes, sean de tiempos pasados o ahora, siempre van a ser pertinentes, porque nos ayudan a entender como estamos ahora” (véase anexo1, entrevista uno estudiante). Así mismo como la concientización tiene relación en la forma en que uno se piensa en el mundo, porque toda emancipación y empoderamiento requiere de una comprensión de los sujetos como tales, como posibilidad de pensamiento y de acción. Notamos en esta frase la importancia de ciertos temas pertinente que posibilita la propia comprensión, en su lugar y tiempo, comprenderse y tomar consciencia de nuestra identidad, y de quienes somos y por tanto propone la prefiguración de lo que haremos, en este caso la prefiguración de una nueva sociedad.

Esta toma de consciencia, nos lleva a asumir ciertas posiciones, es un reconocimiento de las tareas y de los proyectos que se pueden realizar, de un sujeto proyectado hacia el futuro, que lucha por la emancipación y un empoderamiento, aunque eso signifique no gozar de sus frutos de manera inmediata. Es un lento proceso, no se puede tomar consciencia de la noche a la mañana, escuchando discursos y palabras, pero como lo dijo en su oportunidad Zibechi en torno a la experiencia Zapatista, una

de las enseñanzas que podemos rescatar de la Escuela Libre La Savia, es que sí es posible un nuevo ordenamiento político, social y educativo:

“hacen que tu discurso o tu forma de pensar sea mucho más grande, eso ayuda mucho a que tú empieces a tomar conciencia de quien eres, de hacerte cargo de cuál es tu rol como poblador. Ahora no sé porque las personas no vienen más en masas a esto, porque esto es una gran oportunidad de aprender cosas nuevas, creo que a medida que lo vayan profundizando, creo que va a hacer tremendamente potente, creo que políticamente además enseñar a la gente, es demasiado transformador, o sea no vamos a alcanzar nosotros mismo a percibir los efectos, pero en el transcurso del tiempo será muy potente” (véase anexo 1, entrevista tres estudiantes).

2.2. Actitud crítica

Finalmente nos encontramos con la actitud crítica. Si hablamos de una resignificación de la filosofía, creemos que uno de los mayores aportes que la educación popular puede entregar es el componente crítico, en el sentido de hacer crítica, de problematizar, no sólo de estudiar problemas, sino que hacer el ejercicio de de problematizar y eso se ajusta a la actitud de preguntar, de discutir, de debatir, de comenzar a hablar temas que simplemente se han dejado de lado. *“en el estado actual que está Chile, la necesidad de debatir cosas ideológicas es terriblemente grande, yo creo que aparte de estar despolitizada la filosofía creo que hay una des-ideologización, prácticamente la ideología dominante está por todos lados”* (véase anexo 3 informante clave).

¿Cómo comenzar a eliminar ciertas acciones propias de la ideología dominante? ¿Cuáles son las prácticas que debemos comenzar a realizar? ¿Cuáles son las preguntas que deberíamos hacernos? Adquirir una actitud crítica es discutir ideas que ya están instaladas en la realidad y que pasan desapercibidas: *“hay gente que le conviene que mis amigos estén drogados ahí tú debates diferentes concepciones, el discutir las ideas sobre la realidad y el mundo yo creo que igual es pertinente”* (véase anexo 3 informante clave).

Pero la crítica no debe estar presente solo de manera externa, pues también debe haber espacio para debatir y criticar hacia dentro de la educación popular, ver sus falencias, cosas que mejorar, que estamos haciendo y nos falta por hacer, todas esas cuestiones son sometidas a un reflexión y crítica constante. *“Siento que lo que pasa con la educación popular, con el movimiento de educación popular, uno lo ve así de lejos como súper dispersos, como de hartos grupos de educación popular andando por el mundo, unos son más cercanos de acá, primero no había un proceso unificador, y segundo yo me pregunto si es pertinente un gran movimiento de educación popular o simplemente tener educación popular como un método auxiliar a otros movimientos que están en la lucha”* (véase anexo 3 informante clave). Aquellas son algunas de las incertidumbres con las que se conviven diariamente, quienes se dan a la difícil tarea de hacer educación popular no están exentos de cuestionamientos y desafíos constantes. Pero a pesar de eso se hace el intento, aunque no se logren grandes transformaciones, sí hay pequeñas modificaciones que entregan la esperanza de un nuevo mundo, de una nueva educación. Sin embargo la unificación es el gran desafío que tienen por delante hoy los proyectos de educación popular, cohesionar y generar unificación, trabajar en un proceso de integración, por ahí se dice que es fácil trabajar con los que tienen consciencia política, y el reto estaría más bien en trabajar con aquellos que no asisten, que no creen en una nueva posibilidad, con los desencantados y con los que no quieren transformar el mundo, su mundo:

“Hablando de eso, nosotros estamos proyectando crecer, esta escuela eso es lo que pretende, ir creciendo e ir unificando proyectos [...] nos surgió la idea, de que para el próximo año, estar creando en la malla distintas clases sobre entregar herramientas sobre medicina alternativa, tal vez, trabajar con niños e ir viendo otras alternativas que van a ir llamado la atención de otro tipo de público [...] aspiramos a crecer, esto es como un proyecto que esta germinal y estamos perfilando ya crecer para el próximo año, tratando de integrar a esas personas que quizás hasta hoy no hemos logrado integrar” (véase anexo 2, entrevista organizadores).

Cuarta Parte

1. Didáctica de la escuela

Las siguientes interpretaciones pretenden acercarse al trabajo, o modo de trabajar de quienes desarrollan las temáticas tratadas en la escuela, en otras palabras, lo que se quiere realizar, es un abordaje de carácter interpretativo, cuyo principal objetivo, es comprender el quehacer didáctico con que se desarrollan las acciones y tareas propias de la escuela, puntualmente la escuela libre “La Savia”, que de algún u otro modo, en su perspectiva de acción pedagógica diferente, desarrolla una práctica pedagógica con capacidad reflexiva y que a su vez produce sentido y da al sujeto, herramientas necesarias para desenvolverse y transformar su mundo.

1.1. Dinámica y su importancia

El hecho de una nueva dinámica, nace desde la acción e intención propia de terminar con el esquema tradicional que se da en la escuela formal, de la transmisión sistemática de la cultura. Aquí lo que se pretende además de una ruptura en términos de conocimiento, es generar un cambio, un apropiamiento de éste, en palabras de los organizadores, sería realizar un trabajo de *“desintitucionalizar las dinámicas de educación”* (Véase, Anexo 2: Entrevista a organizadores). Lo cual va generando una nueva perspectiva, que tiene que ver, con ir caminando hacia la educación popular, *“abrir un espacio que se planteó la educación desde una perspectiva popular”* (Véase, Anexo 2: Entrevista a organizadores). Todo, con la finalidad de poder hacer que quien aprende, comprenda que ese aprender es un trabajo personal, que se realiza con la participación de otros sujetos, pero que a cada uno le corresponde realizar (y con esto no decimos en ningún caso que el sujeto debe aprender solo, sino más bien en conjunto con la participación de otros, debe entender que él o ella son parte del proceso de aprendizaje). Proceso que también consideran los estudiantes o asistentes a ésta escuela, cuando afirman por ejemplo, que es súper necesario e importante el hecho de bajar o familiarizar los contenidos, a los pobladores y a todos quienes

asisten a la escuela. Aquí claramente además de ver que es necesaria una ruptura en términos de conocimientos, también es necesario que se desarrolle un quehacer distinto con ellos, para que sea más gente la que pueda acceder al conocimiento y también más gente la interesada en saber respecto de diferentes temáticas. Esto logra, que la dinámica se muestre diferente a los asistentes, haciendo que estos muestren un interés por la nueva forma de trabajo, *“además que me parecía súper relevante que temas que generalmente se trabajan o se estudian dentro de una academia, dentro de una universidad fueran tratados en un espacio que es una junta de vecinos, me parecía que eso podría permitir que ciertas personas que no estudian o que no van a la universidad o que estudian una carrera distinta pudieran compartir experiencias, vivencias, contenidos diferentes. Eso era lo que principalmente me motivó”*. (Véase, Anexo 1, entrevista tres a estudiantes).

La importancia, que genera el hecho de una dinámica diferente, se traduce en factores que son aportes relevantes a un cambio de perspectiva en términos educativos, que realmente tome en consideración a los diferentes actores educativos. Uno de esos factores, es la participación, *“tiene que tener un carácter también, como lo planteábamos, horizontal, que no debe haber un profesor exponiendo una verdad y que a partir de ella se discuta o se vea como una verdad absoluta, sino que lo planteamos desde una dinámica participativa, donde todos los integrantes o quienes estén presentes, discutan, digan su opinión y más que nada, con relación con eso mismo, lograr nuestro proyecto de instrucción popular”*. (Véase, Anexo 2: Entrevista a organizadores).

Otro factor, dice relación con cómo desde ésta dinámica se ve fuertemente valorado el tema de la transformación de la realidad, es decir, cómo desde esta mirada más amplia y vertical se reconoce una acción transformadora, o que al menos permite herramientas para la transformación, *“yo creo que más que eso se ha trabajado en esta escuela en forma de entregar herramientas para la percepción de la realidad, de cómo entiende uno la realidad y como se está entendiendo en conjunto la realidad, más que tener una transformación concreta, es como la estamos viendo,*

como la estamos construyendo, ósea como se está entendiendo para la transformación social”. (Véase, Anexo 2: Entrevista a organizadores).

Con esto, se entiende que las dinámicas o nuevas formas de trabajo que la escuela permite y entrega, tienen el objetivo de lograr un cambio, o al menos permitir que el sujeto cree y genere un cambio, puntualmente en la sociedad. El hecho, de que ellos (los sujetos que asisten), si comprenden esta entrega de herramientas, se ve reflejado cuando muestran interés por ser parte del programa, acá sucede y también desde la responsabilidad de que el proceso de aprendizaje es horizontal, que son los participantes quienes también confeccionan las clases, es decir, se les da un chance a ellos de poder realizar una clase que aporte desde cualquier área, a los compañeros, para definitivamente permitir la transformación, *“ellos quisieran también ser parte del proceso de la confección del programa del segundo ciclo y ellos propusieron los temas y en muchos casos los llevaron a cabo, ósea muchas clases de este segundo ciclo no fueron llevadas a cabo por los integrantes del colectivo sino que por los mismo integrantes de la escuela que en esta intención de reflexionar la realidad y buscar formas de transformarla”* (Véase, Anexo 2: Entrevista a organizadores).

En este orden de ideas, también es válido considerar, la confección del programa, como ya se hizo mención anteriormente, como parte de este proceso inclusivo y verdaderamente participativo, que se enfoca en problemáticas propias de los asistentes, de su contexto, de la realidad que los rodea, nosotros pensamos que también el proceso de comprensión de la realidad que te rodea, como dicen los organizadores, *“implica una transformación a nivel subjetivo, de generación de instrumentos de análisis, tanto de cómo tú la vas a abordar. Desde ese punto de vista nosotros, la constitución o la confección de saberes en este espacio de escuela claro que promueve individualmente los participantes de la escuela expongan a partir de su experiencia que han vivido, lo que piensan pero este proceso, estas metodologías que nosotros llevamos adelante tienen por objetivo generar como esta fragua, esta confluencia de distintas subjetividades, de distintas visiones, para confluir en conclusiones colectivas puestas al servicio como herramienta para transformación”*

(Véase, Anexo 2: Entrevista a organizadores). Ciertas propuestas temáticas que se relacionan directamente con su mundo, tienen una forma de analizar, que dice directa relación con los niveles de participación, que inciden de manera directa en cómo se plantea el programa.

Dentro de las dinámicas que se llevan a cabo por parte de la escuela, que integra cosas como debates, plenarios, organizaciones grupales, etc. Se destaca además de la organización, la fraternidad de trabajo, etc. La crítica y la capacidad de dar una solución, pues la escuela plantea que no basta sólo con criticar sino que también hacerse cargo de eso, e intentar solucionar aquello que se está criticando. Hecho que se genera en la mayoría de las dinámicas realizadas en la escuela, y que además evidencia y produce liberación *“libertad no entendida en el sentido liberar, burgués del término, de libertades individuales, nosotros consideramos que la libertad en este sentido es un hacer con el otro, si tu liberas, liberas al otro te estás liberando tu mismo por que estas creando las condiciones para que se libere, en ese sentido es libre, no es libre de cada uno hace lo que quiere sino que es una libertad emancipatoria”*. (Véase, Anexo 2: Entrevista a organizadores). Produce logros, produce sentido de pertinencia en el sujeto *“es el tema de la pertinencia de los contenidos en muchos colegios, nosotros mismos lo vivimos, ahora que nos estamos formando, que tenemos una visión crítica de la pedagogía, de la educación. Es que vemos que muchas veces los contenidos que ven en las aulas del modelo educativo oficial no tiene ninguna pertinencia con la realidad de los propios estudiantes. Acá nosotros las temáticas que escogemos, precisamente apuntan a eso, quizás a lo mejor no son cosas de vida o muerte a lo mejor los jóvenes o adultos están más preocupados de ganarse el pan el sueldo pero estas si son temáticas que están presentes en la vida de todos, entonces desde ese punto de vista nosotros tenemos bajo nuestro alero el sentido de pertinencia de nuestros contenidos a seguir”*. (Véase, Anexo 2: Entrevista a organizadores). Lo cual en los estudiantes genera una confianza, unas ganas de participar, un sentirse parte de, y que reflejen su cotidianidad *“o sea porque independiente así como que sean situaciones igual uno puede tomar parte de eso y llevarlo a la vida cotidiana de acá mismo, entonces tu*

puedes empezar a sacar de distintos temas, distintas cosas y decir oye si esto sucedió allá, también lo puedo hacer aca po' cachai o si les sirvió a ellos igual nos puede servir a nosotros, entonces es más eso po' temas más transversales de lucha más transversal". (Véase, Anexo 1, Entrevista dos a estudiantes).

1.1.1. Roles dentro del proceso de aprendizaje

Dentro de lo que es la didáctica y las dinámicas que en ésta escuela se realizan, es necesario mencionar como se dan los roles y relaciones que implica el proceso de aprendizaje, porque ya hablamos, que los modos de trabajo son diferentes, que el acceso al conocimiento, la llegada a los estudiantes y sus intereses también es distinto, pero ¿qué pasa con las relaciones entre quien enseña y quien aprende? ¿Será que también ésta relación se da otra manera?

Las respuestas, ya las podemos advertir teniendo en consideración, el carácter horizontal con que se lleva a cabo el trabajo en la escuela y todo lo mencionado, que aporta a la diferencia, vista desde una manera positiva. Pues aquí no existen autoridades, pero de todos modos se da una organización.

“la autoridad, no es un tema en el sentido de que deba existir alguien que tome decisiones o que sugieras líneas de trabajo sino que yo más bien creo en otro tipo de autoridad asociada más a la coordinación, por ejemplo lo que se vio ahora en el tema del huerto, la necesidad de tener a alguien, de centralizar ciertas tareas, como la de coordinar simplemente, en ese sentido yo concibo la figura, la de alguien que claro tú puedas distinguir claramente a quien me tengo que dirigir para entregar esta información para que después se colectivice y todo eso, etc.” (Véase, Anexo 2, Entrevista a organizadores).

Existe por parte de quien organiza, una responsabilidad, de coordinar una espacio que es colectivo, que esté comprometido con el territorio que organiza, por ende genere una confianza y tenga un cariño en su mandato, y no sea algo que viene planteado desde afuera y que a su vez se vea como aporte y no como imposición.

“La autoridad tiene que ver con el poder, y el poder se suele entender como una manifestación de una relación impositiva, del poder de hacer que el otro haga lo que yo quiero. Nosotros en nuestros procesos formativos como organización, en nuestras prácticas entendemos que el poder en ese sentido no necesariamente es una relación de autoridad o de no sé opresor – oprimido, una autoridad puede ser perfectamente en este caso como lo conciben los Zapatistas en este caso, de que un mandar – obedeciendo, es una práctica de una relación de poder que compartida, se toma en conjunto y es consensuada y es liberadora, desde ese punto de vista en comillas en el aula mismas, nosotros también recogemos ciertos principios libertarios donde ustedes también saben que el saber necesariamente produce asimetría ¿no es cierto?, pero este saber nosotros también consideramos que esa visión es una, tiene un perspectiva demasiado egocéntrica, demasiado que implica una posición de dominio de imposición, el saber también puede ser el consejo, el compañero que a lo mejor maneja más un conocimiento lo pone a disposición de otro pero no de manera de autoridad sino que a manera de consejo, de compañeros tengo esto que aportar, en ese sentido puede haber autoridad, una autoridad que es consensuada, no es una autoridad que viene de afuera”. (Véase, Anexo 2, Entrevista a organizadores).

1.1.2. Dinámicas autónomas

Cuando decimos autónomas, nos referimos, a que son esas dinámicas propias de los organizadores, que son las que pretenden que la gente participe y se interese, pero siempre con la responsabilidad de poder hacerse cargo de la gente que asiste, sino sería volver a caer en el error de la educación formal, de no considerar a quien se dirige. *“si bien esta clase hace que gente que es más joven siendo que igual ha llegado gente más adulta cuarenta, cuarenta y tanto años pero siempre llega gente mucho más joven, entonces nosotros viendo eso decidimos que claro tal vez la gente joven quiere hablar más de política, quiere aprender más de esto y a partir de eso nos surgió la idea de que para el próximo año, estar creando como en la malla distintas clases sobre entregar herramientas sobre medicina alternativa, tal vez*

trabajar con niños e ir viendo como otras alternativas que van a ir llamado la atención de otro tipo de público, uno si trabajo con niños, va a llamar a los niños chicos y a la familia que viene con ellos” (Véase, Anexo 2, Entrevista a organizadores). No se trata entonces de asistir, sino que ir re-significando espacios propios de los pobladores *“también nosotros tenemos cierta medida a la hora de, no se trata de abrir 20 talleres más para que participe más gente porque nuestra intención en ningún caso es ser el grupo de jóvenes asistencialista, que traen talleres, la idea es también que nosotros generar ciertas costumbres, prácticas que permitan a que sean los mismo pobladores”*. (Véase, Anexo 2, Entrevista a organizadores).

Además, la ocupación siempre está, en que se tienda a la relación *“El expositor dijo que había que llevar el tema a casos concretos de la realidad”* (Véase, Anexo 4, Bitácora cinco, Camila Retamal). Para de ese modo, lograr lo que se especificó como propio de las nuevas dinámicas de trabajo, es decir, transformación de realidad, apropiación del sentido y re-significación de los espacios, hechos que se logran con el buen funcionamiento de las dinámicas propuestas y utilizadas por esta escuela. *“Creo que a medida que lo vayan profundizando, creo que va a hacer tremendamente potente, creo que políticamente además enseñar a la gente es demasiado transformador, ósea no vamos a alcanzar nosotros mismo a percibir los efectos pero en el transcurso del tiempo será muy potente”*. (Véase, Anexo 1, entrevista tres a estudiantes).

1.1.3. Dinámicas del especialista

Cuando decimos, del especialista, nos referimos a esas dinámicas que incluyen la participación de un especialista en la materia, para explicar algún suceso o concepto, que a todos nos gustaría saber y que quizás son muy complejos o alejados para que alguien que participa de la escuela lo explique. Ejemplo: *“hoy se realizará una exposición donde hablarán dos funcionarias del hospital “Sotero del río” y también el doctor Claudio Pérez”* (Véase, Anexo 4, Bitácora tres de Jenniffer Araya). Acá

vemos la presencia de un especialista, para explicar cuestiones tales como; estadísticas, recursos, gráficos relacionados en este caso a la salud. Esta dinámica que solo se realiza con la intención de aportar más a los conocimientos también es bien recibida por parte de los estudiantes, *“me parece súper relevante que hayan traído a una persona como Patricio Rozas se llamaba el profesor, si me acuerdo de eso, por eso te digo lo recuerdo porque pa’ mi fue importante, muy significativo escucharlo. Creo que fue una de las mejores charlas que he escuchado”*. (Véase, Anexo 1, entrevista tres a estudiantes). Aquí se hace referencia directa a la importancia que tienen los aportes de otro, que quizás no forma parte de tus compañeros, pero que también tiene algo que decir.

VI. Conclusiones

Desde el objetivo general plantado en la tesis “*Identificar los posibles aportes de las prácticas educativas populares que faciliten la re-significación de la enseñanza de la filosofía, a raíz de la crisis que se instaura en la educación formal.*”, se desprenden puntos importantes a ser analizados. En primera instancia, como escenario contextual de la situación actual de la educación chilena, nos adentramos en aquellos aspectos que denotan una crisis en el sistema educativo, específicamente para analizar la labor de la enseñanza de la filosofía en la educación formal.

Desde estos antecedentes teóricos surge la pregunta: ¿se requiere una re-significación de la filosofía? Es posible evidenciar la necesidad de la re-significación de la enseñanza de la filosofía, a partir del análisis de la crisis educacional, la cual se hace patente con los movimientos estudiantiles. Al saber que existe una crisis educativa, es que se pretende una solución, en éste sentido las movilizaciones estudiantiles, exigen un cambio en las bases que conforman la realidad educativa desigual, que surge a raíz del modelo neoliberal, y entienden que son ellos los actores principales que deben iniciar las transformaciones sociales. A partir de un cambio radical en la calidad educativa, con la crisis hecha evidente, también podemos vislumbrar que la enseñanza de la filosofía, inmersa en la práctica educativa formal, necesita ser re-significada.

Hay que destacar también, que dentro de la educación formal se establecen ciertos cánones en torno a las relaciones y roles de la escuela, los cuales se dan de una forma vertical, imposibilitando a su vez el real diálogo entre profesor y estudiante, limitando las preguntas en torno a temas, generando relaciones a partir de una autoridad sin fundamentos compartidos o discutidos previamente. No existe un educar en conjunto, aprender con los otros, lo que se da además en una descontextualización de los contenidos y temas a tratar. Señalamos también que dentro de este proceso de educación formal, la filosofía no se ve como una herramienta que el alumno pueda tomar, ni como una instancia donde desarrolle

habilidades que luego le permitan desenvolverse en el mundo de forma crítica y problematizadora. Es por ello que es necesaria una re-significación de la enseñanza filosófica desde modelos educativos alternativos, específicamente abordamos la educación popular como aglutinante del concepto de transformación social, la cual es crítica del modelo neoliberal, causante de las deficiencias en el sistema educativo actual. Es en base a todo lo anterior, respondemos positivamente ante la pregunta del requerimiento de una re-significación de la enseñanza de la filosofía.

Frente a esto, la educación popular, en su quehacer, posibilita el desarrollo de la filosofía, llenándola de sentido; pero primero es necesario saber qué es educación popular. Frente a la pregunta de cuáles son los fundamentos y proyectos en los que se ampara la educación popular, es importante remitirnos al hecho de la construcción de un nuevo sujeto, educativo y popular. Este sujeto emergente arraiga en su condición, una nueva forma de entenderse, comprenderse y concebirse en el mundo como posibilidad, en tanto en su modo de pensamiento y comportamiento. Esto se relaciona con el proceso de concientización, aspecto primordial en cualquier proceso de educación popular; avanzar en grados de concientización, significa adquirir empoderamiento para la emancipación de los sujetos y el pueblo.

Pero todo esto debe enmarcarse dentro de un proyecto político-social con objetivos claros. Esta es una cuestión que se puede constatar cotidianamente en la experiencia de la “Escuela Libre la Savia”; la construcción de diálogos, discursos, debates, reflexiones deben hacerse desde una posición, desde una visión colectiva de la realidad, obviamente esta visión de mundo es sometida constantemente a la crítica de los mismo participantes, es una construcción abierta, que se hace en conjunto con la población. Es expresar explícitamente a qué relaciones sociales, sistema económico y educativo se oponen, desentrañando el porqué, el cómo y el para qué de un nuevo proyecto educativo, qué es lo que buscan y lo que quieren, cuál es la intencionalidad, tratando de entregar respuestas a las preguntas surgidas. Teniendo claridad sobre estos aspectos es como las prácticas educativas populares caminarán hacia una transformación real y efectiva de la realidad.

El afán de poder vivenciar en carne propia todos estos elementos, nos motiva a formar parte del proceso de una escuela popular, estar en la cotidianidad de los sujetos, participar de sus dinámicas, hacernos preguntas con ellos, ampliando nuestra función de investigador y conformándonos como un miembro más de la comunidad educativa, como un sujeto participante, haciendo la crítica y el debate como cualquier otro que asiste, lo haría. Esto nos entrega cierta confianza para responder con propiedad a las preguntas realizadas en un comienzo y que se refieren a cuáles son los aportes de la educación popular que re-significan la enseñanza de la filosofía y cuáles de estos aportes fueron posibles constatar desde la experiencia de educación “Escuela Libre la Savia”.

Uno de los primeros aportes a los que nos podemos referir es a la politización del acto educativo como tal, una de las grandes enseñanzas que se rescatan de la educación popular es efectivamente asumir la condición política de la educación. Se ha dicho en reiteradas ocasiones que la educación popular se posiciona desde una perspectiva política específica, desde un escenario concreto y desde ahí interpreta y lee la realidad. Pues bien, es precisamente eso, uno de los aspectos que reinterpretan y re-significan la enseñanza de la filosofía. Profesar la neutralidad, la apoliticidad de los profesores, de las intenciones, de las relaciones sociales, de los debates, de las palabras, es contribuir al proyecto des-humanizador de la ideología dominante. Hay que despertar el interés político de los estudiantes y de todos los que conforman el acto educativo, y en esto la educación popular lleva la delantera desde hace mucho tiempo.

La politización de la educación, es un aspecto que se puede constatar además durante todo el proceso formativo de la “Escuela Libre la Savia”, en su planificación de las unidades, en sus dinámicas, en sus intervenciones (Huerto comunitario). Hay un aire de sospecha constante en los temas y unidades a tratar, la política está presente a la hora de entablar la lucha, ya sea contra la educación formal e institucional, contra el modelo social y sistema económico, o contra la privatización de un hospital.

En este sentido es necesario que los sujetos al percibirse en el mundo, puedan también problematizar ese mundo, con el fin de poder apropiarse de la realidad que en sí, desde el oprimido, constituye ya un problema; la filosofía en este escenario sirve para plantear dichos problemas, vislumbrando posibles soluciones para que finalmente se alcance la liberación del sujeto, el que a su vez, puede generar con el otro la transformación social. En este problematizar se origina el “filosofar” entendido como aquella intención y actitud del preguntar; la educación popular genera aportes en torno a problematizar y preguntarnos desde el territorio, desde la comunidad. También, en las mismas dinámicas de diálogo grupal se genera aquella intención y actitud crítica, insistente, generando junto con ello, aprendizajes colectivos. Por lo tanto, el filosofar adquiere también una re-significación en torno a su carácter necesario, político y atingente.

Cabe destacar que las preguntas son de tipo radical. Éste elemento queda en el olvido cuando las prácticas de enseñanza se tornan a favor de la dominación, incluso de su naturalización. La pregunta radical busca insistentemente develar aquella realidad que se ha dado como estática y natural, para formar al sujeto crítico, histórico y político, consciente de su entorno, de su mundo y de los otros como seres constituyentes de su propio mundo, en una dinámica de movimiento y cambio. El sujeto que nace desde las prácticas populares utiliza la pregunta como una de sus armas, para lograr avanzar en grados de consciencia, identificándose a la vez, con su condición de oprimido. La filosofía toma sentido en el sujeto popular, en la formación de éste sujeto histórico, el cual se gesta desde las prácticas populares, y no desde el sistema educacional reproductor de la dominación.

Por otra parte, ya sabemos que la educación está en crisis y que en términos de enseñanza se generan variados problemas, como por ejemplo: que no es pertinente y que carece de sentido, además de ser completamente competitiva y mercantil. Desde esto un tercer aporte válido de reconocer, es el cambio que se genera en la enseñanza, pues en la educación popular el enfoque de este proceso es completamente diferente, en términos de construcción y logros, ya que es

responsable de su proceso de enseñanza. Es pertinente, en cuanto trata temas que dicen relación con el contexto y espacio del estudiante, lo cual fomenta también el trabajo colectivo y un aprender desde la vivencia, ya que al ser más cercanos los temas a tratar, se logra que éstos tengan un sentido para quienes participan de ella, y también respecto de esto, es participativa, respondiendo a la lógica del “Aprender enseñando, enseñar aprendiendo”, donde todos tienen la oportunidad de decir algo, de aportar conocimientos. Cabe destacar que aquí la enseñanza crea las posibilidades para su construcción, en donde esencialmente se incluye al educador y al educando en una relación de aprendizaje constante y horizontal.

Por último, es necesario mencionar que desde una nueva perspectiva de la enseñanza de la filosofía hay que destacar el rol que juega el trabajo colectivo, el cual constituye una práctica recurrente evidenciada en la experiencia de la Escuela Libre. A partir de la formación de sujetos críticos, es posible realizar trabajo colectivo, que a su vez también genera aprendizajes colectivos, que contempla necesariamente a un otro bajo una praxis. El trabajo se entiende también desde la dimensión de lo práctico esencialmente, que en la educación popular tiene una nueva valoración, ejemplo de ello es el huerto urbano realizado por los mismos estudiantes, tocando la tierra, pintando murales, sembrando semillas, todo desde la colectividad, la solidaridad y compañerismo mutuo. La colectividad es entonces un aporte fundamental a la enseñanza de la filosofía en cuanto nos demuestra, primero que en la base se necesitan “sujetos” y no “individuos”, los cuales al ser conscientes, pueden entablar aquella colectividad, y segundo que no sólo existe un aprender individual o de forma abstracta en torno al saber, sino que también se puede filosofar desde el trabajo en conjunto, y también se pueden crear aprendizajes de forma colectiva, elemento importante a integrar a las prácticas educativas filosóficas.

Finalmente podemos decir que la hipótesis planteada en un comienzo no era incorrecta, se pudo constatar tanto en la teoría como en la práctica. Reafirmamos que las prácticas educativas populares aportan aspectos significativos para la re-interpretación de la enseñanza de la filosofía. La educación popular efectivamente

nos entrega herramientas para el tratamiento del problema de la enseñanza, las dinámicas y la motivación con la que se mueven las actividades, el compañerismo, el aprendizaje en grupo, el aprender cosas nuevas, el intervenir en el espacio público-comunitario, son cuestiones que hacen de la educación algo único, no una tortura y una obligación como lo es en muchos casos el colegio o la universidad, en el marco de la institucionalidad. La educación popular se entiende de esta manera como aquella alternativa que emerge con más fuerza entre los diferentes movimientos sociales. Y que además genera los lineamientos principales que permiten pensar en una nueva forma de entender la enseñanza de la filosofía, rescatando sus características más profundas, aquellas que de tanto ser repetidas, estudiadas y analizadas, dejan de ejercitarse, de hacerse en la práctica, alejándose de toda posible praxis, para quedar relegada al discurso universal, abstracto, simplemente conceptual, entrapándose y reduciéndose sólo a lo teórico. Quizás esto sería el principal potencial de una filosofía a secas, pero la enseñanza de la filosofía requiere de algo más, de la creatividad y la imaginación de quien la enseña, y de la crítica, la pregunta y participación de quien aprende.

Dejamos bien en claro que la pretensión aquí, en ningún caso es contribuir a la construcción de profesores en contextos, específicamente en los formales, ni mucho menos la fabricación de técnicas exportables a los colegios y universidades, sino más bien lo que se intenta es vislumbrar la solución, la vía de escape para el mejoramiento, no apuntamos a un proyecto de “aplicabilidad” en espacios formales, quizás en un segundo momento, como continuidad de la presente investigación, como un proyecto venidero. En esta ocasión nos remitimos profundamente al ¿por qué? de una re-significación de la enseñanza de la filosofía y qué alternativa es la que mejor nos aproxima, según sus aportes, a una re-comprensión.

No nos queda más que seguir trabajando en los desafíos del mañana, en la ardua tarea que nos queda por delante, en seguir fortaleciendo y masificando las prácticas de educación popular, seguir creciendo, pues una de las cosas pendientes es la unión, generar procesos de cohesión entre los diferentes movimientos de educación popular,

generar redes de comunicación y trabajo de las prácticas educativas entre poblaciones, barrios, colectivos y movimientos sociales, compartir trabajos y dinámicas. Y por qué no, ampliar comunidades educativas, que se amparen bajo un gran horizonte, seguir pensando en estrategias para llegar a aquellas personas que aun no forman parte de sus prácticas y procesos, integrarlos para que participen y comiencen a percibirse como lo que son, sujetos históricos, sociales, políticos y educativos que tienen posibilidad de acción y transformación en y desde el mundo, un mundo que está ahí esperando a que hagan algo con él, quizás esperando que hagan un mundo más humano .

Bibliografía

- ACES. (2012). Propuesta para la educación que queremos. *Diatriba número 2* , 66-82.
- Alerta, C., & OPECH. (2012). Contextualización 2011. En A. /. Vielma, 2011: *Aportes para interpretar una década de lucha por autogestión* (págs. 17-23). Santiago: Quimantú.
- Aracena, I. (5 de Octubre 2013). *La escuelita zapatista, a los 10 años de los Caracoles (y 40 de la UP)...juntan miedo cabron@s!!!: El ciudadano*. Recuperado el 9 de Noviembre de 2013, de www.elciudadano.cl
- Assaél, J. (Abril - Junio de 2011). La empresa eduactiva chilena. *educacao y sociedade* . Sao Paulo, Brasil: Trimestral.
- Baronnet, B. (Septiembre de 2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas Zapatistas de las Cañadas de la Selvalacandona de Chiapas, México: Cedoz*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2013, de Cedoz: http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf
- Baronnet, B. (2013). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Diatriba* .
- Bazán, D., & Blanca, A. (2011). Introducción a una didáctica crítica, democratizadora y comprometida con las trasformacion social. *Diatriba*, 50-59.
- Brünner, J. J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago: Fondo de cultura económica.
- Bustos, L. (2012). Algunas claves para adentrarse en las avenidas ciudadanas de la gestion cultural y la animación socio-cultural. En C. P. Freire, "*Somos Andando*" *Prácticas, caminos y saberes para construir educación popular hoy*. Santiago: Quimantú.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Comandancia General del EZLN. (1993). *Primera Declaración de la Selva Lacandona (1994)*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2013, de CEDOZ: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=64&cat=74>
- Diatriba, C. (2013). Bachilleratos Populares: Pedagogía de la osadía. *Diatriba N°3* .

Diatriba, C. (2013). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Diatriba* , 64-89.

Díaz, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revisa científica Guillermo de Ockham* , 56-65.

Dibujando el futuro: MPLD. (2013). Recuperado el 11 de Noviembre de 2013, de Movimiento Popular la Dignidad: <http://www.mpld.com.ar/#!bachilleratos-populares/c1sir>

Dussel, E. (1996). Momento analéctico. En E. Dussel, *Filosofía de la liberación* (págs. 186-188). Bogotá: Nueva América.

ECO, Educación y Comunicaciones. (2010). *ECO en el horizonte latinoamericano. la educación popular bajo la dictadura.* Chile: eco.

Educación, R. d. (2012). Congreso social por un proyecto educativo. *Diatriba número 2* , 120-121.

Escuela itinerante, a. p. (2011). Escuela itinerante a patá pelá, por la auto-educación popular. *Diatriba número 1* , 68-74.

Freire, P. (2009). Enseñar-aprender. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (págs. 45-57). Buenos Aires: siglo XXI.

Freire, P. (2010). *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

García, P. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista bibliográfica de Geografía y ciencias sociales.*

Gómez De Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española.* México: Fondo de la cultura económica.

Gutiérrez, F. (2005). *educación como praxis política.* México: Siglo XXI.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *"El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza"*. Buenos Aires: Aiqué editorial.

Jerez, J., & Montecinos, M. (2006). *Principios y Estrategias de Aprendizajes basados en la propuesta pedagógica de Paulo Freire para el Electivo de Literatura e Identidad*. Santiago.

Kempff, M. (1958). *Historia de la filosofía en Latinoamérica*. Santiago: Zig-Zag.

Laval, C., & Weber, L. (2003). Cuando la educación se convierte en una simple mercancía. *La educación no es una mercancía*, 27-32.

Libanio, J. (2005). Conciencia Crítica-Concientización. En R. Salas, *Pensamiento Crítico Latinoamericano: Conceptos fundamentales Volumen I* (págs. 53-63). Santiago: Ediciones UCSH.

Marcos, S. (18 de Enero de 1994). *¿De qué nos van a perdonar?* Recuperado el 2 de Noviembre de 2013, de CEDOZ: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=399&cat=74>

Mejía, M. R. (2005). *Leyendo las políticas educativas de la globalización*. Planeta paz.

Mejía, M. R. (2001). Pedagogía en la educación popular. *Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización*. Bogotá.

Miranda, J. (2005). Filosofía Latinoamericana. En R. Salas, *Pensamiento crítico Latinoamericano: conceptos fundamentales Vol II* (págs. 415-425). Santiago: UCSH.

MPLD. (17 de Octubre de 2012). *Fundamentos político-ideológicos del MPLD*. Recuperado el 29 de Octubre de 2013, de Movimiento Popular La Dignidad: <http://www.mpld.com.ar/#!/quienes-somos1/c1qva>

Núñez, R. (2012). Escuelas libertarias, cuerpos libres. *Diatriba número 2*, 82-92.

Riquelme, L. R. (2011). "Autoeducación Popular frente al Déficit Atencional: Un camino hacia el Bienestar Psicosocial en las Poblaciones" *Sistematización de una experiencia de trabajo colaborativo en autoeducación popular como estrategia de un Movimiento de Pobladores de La Pintana para afrontar el Déficit Atencional y la sobremedicación de los niños*. Santiago.

Ruiz Schneider, C. (2010). *De la República al mercado*. Santiago: LOM ediciones.

Salazar, A. (2006). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI.

Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder popular constituyente (Chile, siglo XXI)*. Santiago: LOM ediciones.

Santa Cruz, E. (2005). Cultura popular. En R. Salas, *Pensamiento Crítico Latinomaericano: conceptos fundamentales Vol I* (págs. 101-113). Santiago: Ediciones UCSH.

Santander, P. (2012). Educación Popular: un nuevo lenguaje para un Chile. En C. P. Freire, "*SOMOS ANDANDO*" *prácticas, caminos y saberes para construir educación popular hoy*. Santiago: Quimantú.

Silva, R. Y. (2011). Nuestra política prefigurativa y la pedagogía del compromiso popular. *Crear una escuela. Cuadernos de educación popular* .

Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional- zona de los altos de Los Altos de Chiapas (SERAZLN-ZACH): serazln-altos. (s.f.). Recuperado el 23 de Noviembre de 2013, de serazln-altos: <http://www.serazln-altos.org/>

Varios, A. (2010). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago.

Visotsky, J. (2011). Crisis mundial y tareas de la educación popular hoy en América Latina. *Crear una escuela. Cuadernos de educación popular*.

Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones América Latina en movimiento*. Santiago: Quimantú.

Zibechi, R. (23 de Agosto de 2013). *La escuelita de abajo: LA jornada*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2013, de La jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/23/opinion/023a1pol>

Zibechi, R. (23 de Agosto de 2013). *Las escuelitas de abajo: La jornada*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2013, de La jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2013/08/23/opinion/023a1pol>

V. Anexos

Anexo 1: Entrevista a Estudiantes

Entrevista N° 1

Amanda Gallardo 19 años/ Puente Alto.

02 de Noviembre del 2013.

¿Cuáles son las razones que te motivan a venir a la escuela?

Bueno, hay una voluntad mía de querer recibir conocimientos de distintas partes, no sólo quedarme en la U, con lo que te están diciendo, sino que conocer otras realidades en las que también puedes participar y tener una acción como más transformadora en la comunidad, para nutrirme, nutrir, para generar lazos, adquirir conocimientos.

¿Qué estudias tú?

Sociología.

¿Cómo te enteraste de esta escuela?

Por internet, bueno y también soy amiga del “Miky” (otro integrante de la escuela), ví en facebook el afiche de la escuela y vine a ver un día. Me gustó y vine, después seguí participando.

Después que te enteraste ¿invitaste a más gente a participar?

Sí, pero eso es algo que cada uno decide, no todos vinieron...

¿Hace cuanto vienes a la escuela?

Desde el segundo ciclo, igual no llevo tanto, ¿un mes?

Con respecto a los aprendizajes, vivencias, esfuerzos de locomoción, etc. ¿Cómo te ha cambiado, en términos personales, el ir a la escuela?

En esfuerzos de locomoción no es tanto, porque vivo cerca. ¿Pero cómo me ha cambiado? Que ahora ocupo el día sábado que antes pasaba en el computador o haciendo nada en mí casa. Ahora venga acá, un espacio donde puedo compartir, he conocido gente, he visto que mi hermana se está interesando, más que nada eso me ha cambiado, mis viejos también se están interesando...

¿Y en términos de aprendizajes?

Sí, hay cuestiones que no tenía idea, por ejemplo la concesión del Sótero (Hospital de público de Puente Alto), no tenía idea, la sesión inaugural lo del “Mapu Lautaro” ... entonces me ha nutrido caleta y hay cuestiones que me ha picado el bichito y después he ido buscando otra información.

¿Ha servido en términos de ir aumentando el conocimiento y ciertas temáticas?

En especial con lo del “Mapu Lautaro”, me gustó caleta y he buscado libros, el otro día me compré dos libros sobre “El Lautaro” y organizaciones populares en los ochenta, entonces y eso salió de acá ¿Cachai?... porque antes por mí, como que buscaba por otras cuestiones, no sé; autoeducación, libros así, pero lo del “Mapu Lautaro” en especial, fue de acá.

Y en términos de vivencias, experiencias ¿también hay un cambio experiencial, de conductas, comportamiento, ha cambiado o sigue igual? ¿Alguna experiencia que viviste aquí y te hizo reflexionar y hacer un cambio?

No sé, tendría que pensarlo más, porque siempre he sido como bien participativa en organizaciones, entonces como algo experiencial, como que haya cambiado mi forma de ser, no lo creo, pero si me ha servido como para ir nutriéndome en más conocimiento y adquiriendo más experiencias, y nuevos compañeros.

En relación a la escuela y comunidad como tal ¿Crees que los temas y unidades tratadas son pertinentes para la comunidad en la que se desenvuelve?

Sí, es que creo que todos los temas que te pongas a pensar en una comunidad, siempre van a ser pertinentes, sean de tiempos pasados o ahora, siempre van a ser

pertinentes, porque nos ayudan a entender como estamos ahora. Entonces los temas que hasta ahora hemos tratados son bastantes coyunturales y pertinentes a la comunidad, a cualquiera le pondría interesar.

En ese sentido ¿hay problemáticas que están relacionadas como la misma población, los vecinos, que son de interés relevante. No son temas abstractos, académicos?

A no, no son como bases teóricas, yo lo veo con mi hermana, que me ha preguntado cuestiones. Ha querido venir, pero no ha podido, mi hermana tiene trece años y no tiene la base teoría de un universitario, pero si son temas que le están interesando.

¿Es transversal entonces?

Si, es completamente trasversal, pueden venir grandes, chicos, personas que no tengan estudios, personas con mucho estudios, la idea es que sea... es que aquí es todo horizontal, entonces cualquiera puede aprender de otra persona.

Entrevista N° 2

Constanza Rodriguez 19 años/ Puente Alto.

02 de Noviembre del 2013.

Constanza primera pregunta ¿Cuáles son las razones que te motivan a asistir a la escuela?

Es un poco salir de la rutina, de una escuela tradicional como normal y escuchar las opiniones de las demás personas, bueno aparte aprender otros temas por ejemplo como estos que no toda la gente la sabe y eso po' salir un poca de la rutina de ese individualismo que está tan presente, cuando uno mismo esta en el metro pasan situaciones no sociabilización la gente po', no conoce las opiniones.

¿Cómo?, Cuándo te refieres a otros temas que no se ven en la escuela ¿Tu estas en el colegio?

No, estoy en la universidad

¿Cómo que temas más menos? Por ejemplo.

Estos mismos po' de lucha, como este mismo de la teoría de liberación que hasta la misma iglesia lo bloquea, entonces que van a estar hablándolo otras personas, que no tienen idea sobre eso.

Con respecto a los aprendizajes, vivencias esfuerzos de locomoción, etc, etc.

¿Cómo te ha cambiado en términos personales el asistir a la escuela?

No, puede ser un poco más abierta a distintas opiniones, porque ósea igual uno tiene una opinión que es la personal pero igual escuchar otras como cuando se forman entre medio debates cosas así, igual pensar así como “él también tien un poco de razón”, puede ser que no toda pero también es como un poco abrirse a escuchar a los demás, creo que eso igual cambia un poco, a encontrarle como lo bueno aunque uno está como súper cerrada “no esto está mal”, decirle pucha igual puede tener así como una pintita, entonces uno no se cierra a todo.

El hecho de debatir independiente de la temática tiene un valor importante...

Claro po'.

A raíz de la motivación tuya sobre temas nuevos y de verdad enfrentarte a cada temática que no se trata en la escuela formal. ¿Es para ti un aporte importante?

Si po' un aporte primero en conocimiento y también de difusión porque los mismos temas de acá uno al conocerlos, después uno en la casa puede buscar más información, se puede interiorizar más los temas que más te gusten y después eso mismo exponerlo a otras personas, empezar a difundirlo entonces yo creo que en ese sentido es súper bueno.

Y la otra pregunta es ¿Crees que los temas y unidades tratados son pertinentes para la comunidad en la que se desenvuelve? Para la comunidad en la que está inserta digamos

Sí, creo que sí porque igual son temas más transversales, o sea porque independiente así como que sean situaciones igual uno puede tomar parte de eso y llevarlo a la vida cotidiana de acá mismo, entonces tú puedes empezar a sacar de distintos temas, distintas cosas y decir oye si esto sucedió allá también lo puedo hacer aca po' cachai o si les sirvió a ellos igual nos puede servir a nosotros, entonces es más eso po' temas más transversales, de lucha más transversal.

Igual, esa pregunta va enfocada a si la escuela en ese sentido trata problemas que de repente son relevantes para los mismos vecinos, la comunidad... ¿O son temas muy elevados, muy abstractos?

O sea igual hay temas elevados, abstractos cuando se habló de los otros países y todo, pero igual cuando se habló del Sotero o se ha hablado hartito de Alto Maipo, igual esos son temas que son acá aterrizados, pero a la vez aunque se hablen de situaciones de otros países o cosas más lejanas igual, ejemplo en las actividades se trata de centrar de lo que es acá po'.

Se tiende a la relación...

Claro po', están buscando la relación que se pueda hacer, para por ejemplo tomar ideas po' no sé o tomar acciones pero siempre aunque sean temas elevados buscan la relación, porque aunque no sea explícito, acá igual uno lo puede hacer internamente yo creo que eso, no sé si eso sirve

Sí.

Entrevista N° 3

Carol Veliz 30 años/ Puente Alto.

16 de Noviembre del 2013.

Primera pregunta: ¿Cuáles son las razones que motivan a asistir a la escuela?

Lo que pasa es que las motivaciones, yo vi el programa de la escuela por Facebook y lo que me gustó era la estructura que tenía el programa, además que me parecía súper relevante que temas que generalmente se trabajan o se estudian dentro de una

academia, dentro de una universidad fueran tratados en un espacio que es una junta de vecinos, me parecía que eso podría permitir que ciertas personas que no estudian o que no van a la universidad o que estudian una carrera distinta pudieran compartir experiencias, vivencias, contenidos diferentes. Eso era lo que principalmente me motivó.

Tu principal motivación, bueno dentro de estas cuestiones de las motivaciones o del asistir hay dos preguntas que se pueden generar una es ¿Cómo te enteraste de la existencia de la escuela? Y ¿si invitaste a alguien a participar?

Yo me enteré de la existencia de la escuela por Facebook, me apareció una notificación donde apareció que se estaba haciendo esta escuela, me llamó la atención y como te dije anteriormente me llamó la atención el programa, es decir, que existiera una estructura de enseñanza para empezar a conocer estos conceptos, porque para mí ... me pasa mucho que los conceptos que yo tengo de las palabras, que escucho hablar, para mí tienen otro significado, entonces de repente o me cuesta hablar para decir cosas o para querer expresar, porque el resto me entiende de una manera totalmente distinta a lo que quiero decir. Entonces eso para mí es súper importante de asistir a la escuela, como nosotros vamos haciendo que el lenguaje sea similar, que los conceptos sean relevantes y que de esa manera podamos tener un diálogo, y en segundo lugar para aprender porque cuando llegué acá la primera sensación que tuve fue “Dios mío no sé nada de lo que están hablando”, no les entendía que decían a la mayoría, que estaban queriendo decir, entonces ahora les entiendo ya sé para donde van, se cuales son las ideas y los ejes en que se mueve cada persona, por lo menos los ejes centrales, para aprender.

¿Invitaste a alguien a participar cuando te enteraste de la escuela?

No, no invité a nadie pero... ¡ah! perdón sí, pero no pudo venir, había invitado a una compañera de la U porque me pareció relevante conversar desde la historia, de hecho me llamó mucho la atención que el primer hecho, la primera reunión que se hizo acá cuando trajeron a un profesor universitario, eso lo encontré muy relevante porque me parece muy profundo romper con lo que significa la universidad y que ese

conocimiento que está enclaustrado en una universidad pase y pase a pobladores, a una villa y de alguna manera transforme o re-signifique a ciertas personas, porque generalmente las personas que podemos escuchar esas cosas somos los universitarios, pero otras personas no tiene la posibilidad de escuchar eso, entonces me parece súper relevante que hayan traído a una persona como Patricio Rosas se llamaba el profesor, si me acuerdo de eso, por eso te digo lo recuerdo porque pa' mí fue importante, muy significativo escucharlo. Creo que fue una de las mejores charlas que he escuchado.

La otra pregunta tiene que ver con los aprendizajes, vivencias, esfuerzos de locomoción, etc. ¿Cómo te ha cambiado en términos personales el asistir a la escuela?

Yo creo que acá pasa una cosa bien extraña en esta escuela, se juntan diferentes personas, que estudian diferentes carreras y de alguna manera eso hace que el capital cultural de uno se vaya ensanchando, lo mismo que te decía anteriormente, porque empezamos a escuchar conceptos que nosotros o que por lo menos en mi caso yo no había escuchado, empiezas a ver otras formas de estructurar un discurso que a ti de repente no se te habían ocurrido, o que no habías escuchado, o no las habías visto, o que o habían sido significativas, entonces cuando empiezas a entender, por ejemplo que cuando está hablando tal persona, está hablando con un matiz histórico porque estudia historia, eso es súper relevante, cuando ves a otra persona que te habla con un criterio súper estructurado porque tiene a un ingeniero a cabro que está en cuarto o quinto de ingeniería también, eso es súper importante, yo creo que eso es muy bueno y eso contribuye mucho a la formación personal y la formación del grupo, el que tengan distintas visiones. Ahora el peligro de eso es que nos estigmaticemos, es decir, que después de un tiempo cada uno piense que el otro puede moverse o puede hablar desde su área porque eso yo lo veo peligroso, en la medida que cada uno estigmatice y cierre la posibilidad de opinión del otro, con comentarios “a él siempre va a hablar desde una manera histórica o él siempre va a hablar cuadrado porque es ingeniero” ¿te fijas? Eso es lo que hay que tratar que no suceda, que siempre se trate

de que exista esa relación de lo que yo le llamo “background”, lo que Bourdieu lo llama capital cultural, que creo que es muy importante.

Hay un rescate tuyo de lo bueno, lo positivo y también la de las falencias que puede tener.

O sea no le he visto las falencias de que se encasillen los comentarios, gracias a Dios existe hasta el momento harta tolerancia. No he tenido la oportunidad de ver que las personas se encasillen unas a otras, existe tolerancia en los minutos que nos escuchamos. Está arreglado, es verdad, no se da la posibilidad de que tú puedas modificar mucho la estructura de la clase, pero eso es bueno porque tú vienes a una clase en el fondo, un momento de reflexión que está estructurado y está pensado, entonces bien.

La tercera pregunta y última tiene que ver con la escuela, la comunidad y territorio en que se desenvuelve, dice: ¿Crees que los temas y unidades tratados son pertinentes para la comunidad en la que se desenvuelve?

Mira yo creo que estos temas que tratamos, o que tratan los chiquillos acá, son pertinentes para todos. Ahora, para esta población claro que es relevante, que siempre es relevante eso.

¿Tú eres de aquí?

No, no soy de aquí.

¿De dónde eres?

De más abajo dos cuadra más abajo.

Pero ¿esa es otra población?

Si po' esa es otra población, pero creo que los temas, como te dije anteriormente, yo creo que los temas son tremendamente relevantes, otra cosa que no lo dije pero que siempre lo he pensado, es que los temas están tratados con una aparente sencillez ¿te fijas? entonces cuando tú después los quieres estudiar, o los quieres aprender hacen

que tu discurso o tu forma de pensar sea mucho más grande, eso ayuda mucho a que tú empieces a tomar conciencia de quien eres, de hacerte cargo de cual es tu rol como poblador. Ahora no sé porque las personas no vienen más en masas a esto , porque esto es una gran oportunidad de aprender cosas nuevas, creo que a medida que lo vayan profundizando, creo que va a hacer tremendamente potente, creo que políticamente además enseñar a la gente, es demasiado transformador, o sea no vamos a alcanzar nosotros mismo a percibir los efectos, pero en el transcurso del tiempo será muy potente.

Entrevista N° 4

Andrea Durán, 19 años/ La Florida.

16 de Noviembre del 2013.

¿Cuáles son las razones que te motivan a venir a la escuela libre?

Primero porque se tocan temas que no se discuten en el día a día y porque existe como una postura crítica. Yo al principio tenía una inquietud, pero no tenía con quien compartirla o expresarla y acá se pueden compartir experiencias, críticas sobre distintos temas que uno encuentra que están mal de la sociedad y además también implica un aprendizaje, porque uno al final va aprendiendo de la experiencia, de las actividades, de las dinámicas que se van haciendo.

¿Cómo te enteraste de la escuela?

Porque una de las niñas que participa me invitó, que estaba en el colectivo.

¿Y tú has invitado a más gente a participar?

Si, invité también a una amiga que viene a participar.

Con respecto a los aprendizajes, vivencias, esfuerzos de locomoción, etc. ¿Cómo te ha cambiado, en términos personales, el ir a la escuela?

No mucho en transporte, tomo metro y micro, porque soy de la florida.

¿Y vivenciales o de aprendizajes?

Mmm no sé... aprendizaje como de las experiencias de las otras personas.

En relación a la escuela y comunidad ¿Crees que los temas y unidades tratados son pertinentes para la comunidad en la que se desenvuelve?

Sí, igual yo no soy del territorio, entonces igual siento que el enfoque de la escuela no es tan localista y por eso como que vuelvo a integrarme fácilmente y aparte los temas y las unidades, todo tiene coherencia y se nota que atrás hay un trabajo, un proyecto, se nota en las discusiones, en las unidades, en las secuencias.

Anexo 2: Entrevista grupal a organizadores:

Entrevista

Javier Zuñiga, Moreen Ramos, Luis Bustamante, Ivo Sandoval

Puente Alto

16 de Noviembre del 2013

Bueno la finalidad de esta entrevista ustedes la saben, es para recoger información acerca de nuestra investigación en la tesis y más que nada sus apreciaciones como quienes organizaron o son parte de la organización de la escuela. Las primeras preguntas tienen que ver con la historia y la identidad de la escuela.

La primera pregunta dice ¿Cómo se inicia y cuáles fueron los motivos que originaron la Escuela libre? Cualquiera sea de ustedes pueda responder.

Bueno la historia de realizar la Escuela Libre, viene también desde un proyecto que es propiamente del colectivo, que forma parte de nuestra instrucción popular, nosotros tenemos una biblioteca, también la planteamos desde esa perspectiva del conocimiento, de des-intitucionalizar las dinámicas de educación, tiene que ver por el lado digamos de la biblioteca, de entender este proyecto como un todo, un poco des-mercantilizar ciertas prácticas como lo puede ser la lectura, ya no tanto comprar el libro, sino que está ahí, a disposición de los mismos pobladores en una feria, que es un espacio de tránsito, es poco común también ver una biblioteca y a partir de esas inquietudes, conversaciones, crear o abrir un espacio que se planteó la educación

desde una perspectiva popular, tratar de conectar los dos proyectos, tanto biblioteca como escuela, planteamos que deben ir de la mano como instrucción, tiene que tener un carácter también, como lo planteábamos, horizontal, que no debe haber un profesor exponiendo una verdad y que a partir de ella se discuta o se vea como una verdad absoluta, sino que lo planteamos desde una dinámica participativa, donde todos los integrantes o quienes estén presentes, discutan, digan su opinión y más que nada, con relación con eso mismo, lograr nuestro proyecto de instrucción popular.

Quizás acotar con respecto a los inicios de este espacio, o sea qué experiencias fueron también permitiendo generar algunos aprendizajes para desarrollar la escuela. Nosotros convocando desde la biblioteca empezamos a hacer desde el año pasado cátedras libres, donde tratábamos temas en específico con un especialista en la materia. Entonces invitábamos a otras personas a debatir el tema, a informarse y eso fue generando prácticas que nos permitieron proyectar esta escuela, que ya comenzó el 04 de Mayo y ya lleva un buen tiempo con una estabilidad considerable.

La segunda pregunta dice ¿Cómo se definen como organización?

O sea como organización, nuestra definición tiene que ver con raíces de algún modo populares, rescatando este concepto como, no en un sentido peyorativo, sino que desde la perspectiva de generación de una identidad de reconocerse, arraigarse en un espacio y configurarse en virtud de otro, que nosotros en este caso definimos a un sistema social, político y económico que va configurando ciertas relaciones a las cuales nosotros nos oponemos a partir de este concepto aglutinante que es lo popular, la experiencia popular como posibilidad de emancipación y como perspectiva revolucionaria.

Las siguientes preguntas tienen que ver un poco con las prácticas y procesos educativos que se dan dentro de la escuela libre. Tercera pregunta: Reconociendo la importancia de la transformación de la realidad ¿Qué logro han obtenido como escuela en esta materia?

Yo creo que como transformación de la realidad, es difícil abarcar como un acto concreto, así como qué hemos transformado de esta realidad, de esta sociedad.

Pensándolo así po', yo creo que más que eso, se ha trabajado en esta escuela en forma de entregar herramientas para la percepción de la realidad, de cómo entiende uno la realidad y como se está entendiendo en conjunto la realidad, más que tener una transformación concreta, es como la estamos viendo, como la estamos construyendo, o sea como se está entendiendo para la transformación social.

Y en esa perspectiva o en ese planteamiento como lo comenta la Moreen, yo igual siento que una de las victorias o logros que tiene la escuela, es que a partir del primer programa del primer ciclo, fue propuesto por el colectivo que en las clases nosotros logramos motivar a los participantes a reflexionar sobre la realidad, a partir de instrumentos de análisis que les propusimos, y que en ese sentido ellos descubrieran que hay vacíos efectivamente en ese programa que nosotros les presentamos, y ellos quisieran también ser parte del proceso de confección del programa del segundo ciclo, ellos propusieron los temas y en muchos casos los llevaron a cabo, o sea muchas clases de este segundo ciclo no fueron llevadas a cabo por los integrantes del colectivo, sino que por los mismo integrantes de la escuela que en esta intención de reflexionar la realidad y buscar formas de transformarla, ellos se hicieron parte, propusieron temas y los llevaron a cabo y compartieron ese conocimiento, que para mí al menos es una victoria, un logro. Ser parte de esta escuela que tiene el carácter horizontal, que los mismos integrantes se sientan parte, dueños del espacio y los configuren, lo lleven a cabo.

También sumándome a las palabras que han dicho mis compañeros, los logros que se pueden percibir dentro de la escuela, es la consolidación de un grupo de compañeros que ha asistido regularmente a las sesiones, a participado, siendo parte y también que desde la escuela hayan surgido iniciativas como el huerto, que ha servido como experiencia, también de organización, que no nace desde el colectivo, sino que se levanta desde la escuela, desde los mismo participantes, son pequeños gestos, no pequeños gestos sino más bien maneras de participar, de que existe un espacio que es abierto donde se pueden generar iniciativas que se pueden llevar a cabo y eso para nosotros representa un gran logro, porque efectivamente es un grado de inserción pequeño pero significativo.

La cuarta pregunta dice relación con entender los saberes como aquello que cada uno posee y que se pueden relacionar al ámbito de la cultura, del arte, militancia o lucha social ¿Existe un proceso evaluativo de saberes adquiridos y hacia los temas tratados por parte de la escuela y de qué manera se lleva a cabo?

O sea también un poco juntando la pregunta anterior, es que nosotros pensamos que también el proceso de comprensión de la realidad que te rodea, implica una transformación a nivel subjetivo, de generación de instrumentos de análisis, cómo tú la vas a abordar. Desde ese punto de vista la constitución o la confección de saberes en este espacio de escuela, claro que promueve individualmente que los participantes de la escuela expongan a partir de sus experiencias que han vivido, lo que piensan. Pero este proceso, estas metodologías que nosotros llevamos adelante tienen por objetivo generar esta fragua, esta confluencia de distintas subjetividades, de distintas visiones, para confluir en conclusiones colectivas puestas al servicio como herramienta para la transformación, en ese sentido nosotros como organización queremos llevar adelante políticas o instrumentos de análisis.

También preguntar: ¿Esos saberes, esas metodologías, esas prácticas que se dan aquí en la escuela, si son sometidas a un proceso evaluativo específico? ¿Y si lo hay, como lo hacen?

O sea, ¿cómo evaluamos la metodología para llevar a cabo?

El proceso que se va dando, esto de ir, por ejemplo, rescatar los saberes desde la experiencia de los chiquillos que participan, ¿cómo se evalúa eso?

En primer lugar yo creo que el criterio que nosotros hemos tenido más veces en cuenta, tiene que ver con los grados de participación, si nosotros decimos que lo que nos importa fundamentalmente es que las experiencias individuales converjan, eso implica que haya un proceso de participación. Si nosotros no logramos que la comunidad de la escuela, el conjunto de la escuela pueda expresar sus visiones, ahí estamos teniendo un indicador concreto de que no se está cumpliendo cabalmente lo que nosotros requerimos po', que es participación para producir conocimientos.

Las siguientes y últimas preguntas tienen que ver netamente con lo que es la escuela y comunidad. Quinta pregunta: ¿De qué manera consideran que la escuela se hace cargo de la realidad local, cultural y social del estudiante?

O sea más que nada los tópicos que se tocan en la escuela, a nivel de unidades, que tratan las diferentes sesiones, que a la vez se complementan, guardan relación también con temas que son atingentes, dentro de la coyuntura, dentro de un proceso histórico. Nosotros lo vemos en una escala mucho más macro en ese sentido, si bien estamos instalados dentro de un territorio, como lo decimos nosotros, que es acotado, pero atendemos problemáticas, que dentro de la escuela, son también a una escala mayor a nivel macro, puede ser a nivel país, incluso a un nivel ya más intercontinental por decirlo de alguna forma, el tema digamos visto del capitalismo, o tratamientos frente a la cultura, o como va hacer la próxima mirada que son alternativas al capitalismo con experiencias tanto históricas, como el caso Latinoamericano. Nosotros tratamos siempre de aterrizarlas a un nivel local, a un nivel digamos material, cotidiano. Para que efectivamente tenga coherencia con lo que nosotros queremos plantear, porque hablar a partir, como decirlo, que no tenga una coherencia con la realidad no nos va a servir mucho como proceso de aprendizaje, no porque no se pueda llevar a la práctica, o no se haya podido llevar a la práctica, entonces para nosotros escoger ciertas situaciones, elementos, tópicos. Tiene que tener la condicionante que tenga un correlato en lo cotidiano y en lo material.

Y esto tiene que ver también con un diagnóstico que nosotros realizamos, que es crítico respecto del modelo educativo que nosotros tenemos actualmente en el país, es el tema de la pertinencia de los contenidos en muchos colegios, nosotros mismos lo vivimos, ahora que nos estamos formando, que tenemos una visión crítica de la pedagogía, de la educación. Vemos que muchas veces los contenidos que ven en las aulas del modelo educativo oficial, no tienen ninguna pertinencia con la realidad de los propios estudiantes. Acá nosotros, las temáticas que escogemos, precisamente apuntan a eso, quizás a lo mejor no son cosas de vida o muerte, a lo mejor los jóvenes o adultos están más preocupados de ganarse el pan, el sueldo, pero estás si

son temáticas que están presentes en la vida de todos, entonces desde ese punto de vista nosotros tenemos bajo nuestro alero el sentido de pertinencia de nuestros contenidos a seguir.

Sexta pregunta: ¿Cómo ustedes en su trabajo, logran actuar contra el sistema y sus falencias, sin verse atrapados o prisioneros de todo aquello que el neoliberalismo impone o permite?

Pienso que las dinámicas que nosotros nos planteamos dentro de la escuela, un poco la dinámica de ser mucho más participativa, tratar de ir al ritmo del compañero que va más lento y está dando su mayor esfuerzo. Participativa, tratar de llegar a un consenso o sistematizar lo que se ha debatido con el fin de que nada quede en el tintero, sino que llegar a un discurso en común, que eso también rompe con las lógicas que se dan tradicionalmente dentro de la escuela, una perspectiva súper vertical, incluso donde profesores tienen su grupo predilecto, y ellos los proyectan hacia la PSU. Aquí no po', se trata de romper con eso, por algo también hay esa posibilidad que se lleve a cabo de que los mismo compañeros que participaron de la escuela pudieran confeccionar, ser parte también de crear el programa para el segundo ciclo. Entonces también yo creo que lo que es transversal en ese sentido es la participación que se genera, y se procura que haya una participación generalizada de todos los asistentes y compañeros de la escuela.

Y otro elemento que te agregaría con respecto también a la pregunta es que, claro el neoliberalismo promueve conductas individuales, premia el mérito individual, por tanto promueve la competencia, el "sálvate tú solo", y nosotros en ese sentido creemos que estamos generando una práctica, que sabemos que es aislada, que se está dando en otros lados, sabemos que tiene que crecer pero que en definitiva, de todos modos significa una pequeña victoria táctica, una pequeña práctica de emancipación, en donde las lógicas comunitarias se prevalecen en el sentido de la comunidad, de lo colectivo, de que yo me educo educándome con el otro, y no "yo voy sacarme las mejores notas" o "voy a tener las mejores evaluaciones", sino en tanto como dice el Ivo, si veo que al compañero que va más lento comienza a

avanzar junto conmigo, estamos generando un proceso de aprendizaje significativo y además compartido, que todos son responsables de generar ese aprendizaje.

Yo creo que aparte de eso agregar por ejemplo, que no sólo se fortalece en esas cosas, sino que también se va fortaleciendo y se va rompiendo con la estructura clásica del aprendizaje. Que el aprendizaje no siempre se tiene que evaluar con notas, sino que el aprendizaje puede ser colectivo y puede ser evaluado en ese sentido. Lo otro que también se han como fortaleciendo valores que no tienen mucho, o que el sistema neoliberal no practica, que es el trabajo en equipo, el compartir conocimientos con el otro, el construir con el otro, que es a lo que nosotros apostamos: construir con el otro, a la liberación con el otro y no al individualismo.

Yo tengo dos cosas más que quisiera preguntarles y con eso yo creo que estaríamos. Primero hablar de la figura de la autoridad, se ha mencionado que se hacen prácticas que son horizontales, de construcción con el otro, de la colectividad. Sin embargo, la pregunta es ¿Creen que es necesario aún así alguna especie de autoridad o derechamente lo descartan porque puede desencadenar en un autoritarismo, etc?

O sea yo personalmente creo que la autoridad, no es un tema en el sentido de que deba existir alguien que tome decisiones o que sugiera líneas de trabajo, sino que yo más bien creo en otro tipo de autoridad, asociada más a la coordinación, por ejemplo lo que se vio ahora en el tema del huerto, la necesidad de tener a alguien, de centralizar ciertas tareas, como la de coordinar simplemente, en ese sentido yo concibo la figura, la de alguien que, claro, tú puedas distinguir claramente a quién me tengo que dirigir para entregar esta información, para que después se colectivice y todo eso, etc. En ese sentido yo creo que la autoridad en este caso no viene al caso, pero si necesitamos coordinación, personas que puedan cumplir la función de coordinar.

Agregando un poco, la autoridad tiene que ver con el poder, y el poder se suele entender como una manifestación de una relación impositiva, del poder de hacer que

el otro haga lo que yo quiero. Nosotros en nuestros procesos formativos como organización, en nuestras prácticas entendemos que el poder en ese sentido no necesariamente es una relación de autoridad o de no sé opresor – oprimido, una autoridad puede ser perfectamente en este caso, como lo conciben los Zapatistas, de un mandar – obedeciendo, es una práctica de una relación de poder que compartida, se toma en conjunto y es consensuada y es liberadora, desde ese punto de vista, en el aula mismas, nosotros también recogemos ciertos principios libertarios donde ustedes también saben que el saber necesariamente produce asimetría ¿no es cierto? Pero este saber, nosotros también consideramos que esa visión es una, tiene un perspectiva demasiado egocéntrica, que implica una posición de dominio de imposición, el saber también puede ser el consejo, el compañero que a lo mejor maneja más un conocimiento, lo pone a disposición de otro, pero no de manera de autoridad, sino que a manera de consejo, de “compañeros tengo esto que aportar”, en ese sentido puede haber autoridad, una autoridad que es consensuada, no es una autoridad que viene de afuera .

Yo tengo una pregunta, es que tengo una duda con respecto si ustedes se consideraban que hacían educación popular o tienen una distancia con respecto a eso, por el nombre más que nada de “escuela libre” que no adquiere esa categoría de escuela popular que es como lo que normalmente se entiende con la educación, que se lleva a cabo al margen de la escuela formal.

Es que a la hora de escoger ese concepto de escuela libre y claro po’ nosotros partimos esta entrevista diciendo que lo popular es un concepto que nos aglutinaba a nosotros, pero sin embargo, o sea entendemos que este es un elemento de reivindicación, un elemento identitario, por lo que nosotros decidimos definir la escuela desde el punto de vista metodológico, desde el punto de vista de las producciones de conocimiento, también asumiendo que nuestra tarea de constituir, de desarrollar nuestra escuela libre, es una tarea que se da el pueblo a sí mismo para auto-educarse, para liberarse, pero tiene que ver netamente con cuestiones formales de como se decidió bautizar este espacio, respecto de su metodología, respecto a su diseño, porque hay escuelas populares en las cuales los integrantes no participan en

el diseño futuro, no van construyendo en la marcha el proceso mismo, entonces por eso preferimos nombrar esto desde esa perspectiva, libre, libertad no entendida en el sentido liberar, burgués del término, de libertades individuales, nosotros consideramos que la libertad en este sentido es un hacer con el otro, si tú liberas, liberas al otro, te estás liberando tú mismo, porque estas creando las condiciones para que se libere, en ese sentido es libre, no es esa libertad de “cada uno hace lo que quiere”, sino que es una libertad emancipadora.

Bien, aquí se levantó un espacio de educación, de construcción, de debate, de crítica que de alguna manera porta ciertos propósitos, ciertos fines con la gente que asiste acá, en el fondo se trabaja, pero ¿Qué pasa con la gente no asiste? ¿Tienen un proyecto hacia la gente que no viene a la escuela? ¿Hay una preocupación? Si hay una preocupación para insertarlos ¿Cuáles serían esos mecanismos que ustedes utilizarían?

Hablando de eso, nosotros estamos proyectando crecer, esta escuela eso es lo que pretende, ir creciendo e ir unificando proyectos, nosotros acá hablamos como una escuela, pero en lo cierto tenemos una sola clases, no tenemos como una malla, si bien esta clase hace que asista gente que es más joven, siendo que igual ha llegado gente más adulta, cuarenta, cuarenta y tanto años, pero siempre llega gente mucho más joven, entonces nosotros viendo eso, decidimos que ¡claro!, tal vez la gente joven quiere hablar más de política, quiere aprender más de esto y a partir de eso nos surgió la idea, de que para el próximo año, estar creando en la malla distintas clases sobre entregar herramientas sobre medicina alternativa, tal vez, trabajar con niños e ir viendo otras alternativas que van a ir llamado la atención de otro tipo de público, uno si trabaja con niños, va a llamar a los niños chicos y a la familia que viene con ellos. Si uno va a trabajar con medicina tal vez va a llamar a la señora o caballeros más adultos, queremos trabajar también el tema de lo que es educación sexual, entonces ahí estamos llamado a la mujer y a hombres que no van a tener una edad así como definitiva, no sólo llama al joven sino también será de interés adulto. En este sentido nosotros aspiramos a crecer, esto es como un proyecto que está

germinal y estamos perfilando ya crecer para el próximo año, tratando de integrar a esas personas que quizás hasta hoy no hemos logrado integrar.

La idea es siempre la inserción y ver de qué forma podemos abrir espacios para la participación dentro del territorio a nivel de pobladores, no es casual que estemos ubicados en una junta de vecinos, aquí existe la intención de re-significar el espacio mismo, por tanto las pretensiones de crecer, de querer incidir, generar herramientas que sean útiles a nivel de conocimientos, a nivel de prevención, como la salud o la educación sexual. Para nosotros es sumamente valioso porque, viéndolo desde el clásico tradicional, son tabúes, entonces es necesario acabar con ellos, darles otra significación y poder incidir, tratar de llegar a un público amplio, no solamente a ese público que puede ser de estudiantes, sino también a la tercera edad, las mismas dueñas de casa, a los hombres, padres de familia que llegan del trabajo y así nosotros nos estamos planteando a nivel de pobladores en general, no nos detenemos en un sujeto. La escuela en un principio tuvo esa perspectiva amplia, pero se dio que venían compañeros de cierto rango etario, nosotros también tenemos perspectivas más adelante con otros talleres, con otras iniciativas para que también el espacio se abra.

Una consideración también bien breve, que también nosotros tenemos cierta medida “a la hora de”, no se trata de abrir 20 talleres más, para que participe más gente, porque nuestra intención en ningún caso es ser el grupo de jóvenes asistencialista, que traen talleres. La idea es también que nosotros generemos ciertas costumbres, prácticas que permitan a que sean los mismo pobladores, los jóvenes, los niños que empiecen a entender que el proceso de formación les corresponde a ellos, por lo tanto para nosotros no se trata de abrir una gama muy heterogénea de talleres, sino que estamos intentando apuntar a aquellos que permitan generar, que sean los habitantes de este espacio, quienes empiecen a tomar esa tarea, empiecen a tomar las riendas de comenzar a producir conocimientos y comenzar así también a generar espacios de convivencia y espacios críticos con el modelo, con el sistema que es nuestro contexto.

Una última pregunta que tiene que ver con relaciones conceptuales, desde el sentido común, ¿Cómo creen ustedes que se trabajan herramientas propias de la filosofía en las clases que imparte la escuela?

Yo creo que, hoy día lo conversábamos con Miguel, que desde el sentido común. Desde la filosofía, hay una conexión, hay un nexo que tiene que ver con la producción de conceptos. Hay filósofos que dicen que el rol de la filosofía es producir conceptos, y precisamente para ir entendiendo la realidad, para ir entendiéndola de forma más satisfactoria, para comprender sus distintas aristas, es necesario que se produzcan conceptos y nosotros sabemos que la filosofía produce conceptos, que de algún modo, se internalizan en la cotidianeidad, que son exitosos, se van volviendo habituales también, van produciendo realidades, van ayudando también a los procesos de comprensión.

Anexo 3: Entrevista informante clave: Rabindranat Riquelme

La primera pregunta dice relación con el tema de la autogestión ¿Por qué el método de autogestión, que tanto funciona en educación popular y que eso ha ayudado a la consolidación impuesta de los movimientos estudiantiles que emergen en la sociedad, no se da en la educación formal?

Básicamente desde la educación formal, es que antes que formal es una educación que tiene por objetivo reproducir la dominación de una clase, en este sentido obviamente esa educación no va a perseguir que la clase a la que domina desarrolle su propia fuerza, de partida la escuela formal hoy en día no va a poder nunca responder a los intereses populares de transformación social, de hecho la gracia de los movimientos estudiantiles generan esta tensión en la medida que son capaces de demandar algo que este mismo modelo no es capaz de ofrecer te genera después la conciencia que no te vengas a cambiar el royo. El tema de la autogestión en la educación popular... no sé como lo están entendiendo ustedes, en un sentido más anarco...

Lo entendemos como la necesidad de organización a partir de una necesidad específica, A partir de un problema, La organización de la comunidad o de un movimiento social.

Quizá ahí podía entender la autogestión como método Y no como fin, principio en sí, en la medida que la autogestión lo veo como el ejercicio práctico de organizarse, ahora yo precisaría que en educación popular lo principal, es el carácter más que el método, que sea popular y transformador, lo que yo igual me pregunto, por ejemplo, en un colectivo de educación popular el soporte que hace función a esa educación popular son más que nada unidades populares, donde podía poner en autogestión a los chiquillos que van a ese taller, no sé cuánto se hacen cargo ellos de gestionar su propio espacio, ahí no sé si la autogestión sea el método preciso, pero funciona igual.

Pero cuando tú dices que es difícil que la educación formal tome en consideración los temas o las demandas de los movimientos estudiantiles ¿tú crees que esto se deba a un tema de la autogestión?

No, yo creo que hay interés de la institución misma, porque igual hasta en discursos empresariales he escuchado el tema de autogestión, entonces es básicamente que la gente se haga cargo de sus propias cosas. Imagino que uno puede hacer una clase en un colegio donde los niños decidan que quieren aprender y los niños hacen autogestión, como un método de autogestión. Pero conceptualizo ahí mejor como el método de autogestión, porque igual para muchos es más un principio casi como un fin a lograr, y hay que tener cuidado con eso porque si la autogestión es simplemente que la gente misma se haga cargo de sus cosas se puede prestar para todo, porque yo también podría parar una organización comunitaria y que sea solamente comunitaria, y me encargo yo de mi comunidad y en el fondo opero con pensamiento de derecha y no me meto en política, pero hago mis cosas con mi comunidad autogestionada, pero no sería como la educación popular, porque ésta en verdad persigue la transformación de la sociedad y yo creo que ese es su componente principal, y ahí yo creo sí, que el pueblo debería desarrollar su propia fuerza y la mejor manera de eso es que la practique, es ahí donde podría entender un poco la autogestión.

Para aclarar conceptos, ¿Hay diferencias entre autoeducación y educación popular, y si hay diferencias cuáles serían?

Bueno lo primero es que cuando yo hablaba de de autoeducación como educación popular en mi tesis, fue una definición que hice yo, no sé si alguien más lo habrá retomado después. Varios autores utilizan los conceptos indistintamente, Salazar utiliza el concepto de autoeducación y como él es historiador se basa en los proyectos concretos, no está hablando de la corriente de pensamiento de la educación popular, no habla de Paulo Freire, está hablando de gente que hizo cosas mucho antes que Freire, entonces lo que intenté hacer es vincular un poco a la autoeducación con educación popular como corriente de pensamiento, la que guía y podría desarrollar ésta práctica.

Es decir autoeducación mucho más llevado a la acción que...

Que tiene cierta complejidad, porque igual éste hecho concreto va a requerir una teoría de la educación popular, se potencia con la teoría, pero si uno viene a hacer un análisis de la situación, la gente que hace educación popular, sin saber o sin quererlo y la practica a diario, y esto era así, inconscientemente hacen educación popular, porque tienen una teoría. Yo por ejemplo me acuerdo que antes trabajaba hartito con Zibechi y él planteaba que todo movimiento social es educativo, porque uno aprende en la marcha, en la asamblea etc. uno está constantemente aprendiendo y tú les puedes preguntar ¿oye tu trabajas en educación popular? Y te dicen ¿qué? Quizás no tienen idea, pero lo hacen, en el fondo igual te están educando...

Es importante igual, porque está el concepto de educación liberadora, que también es un concepto que surge a raíz de Paulo Freire, educación liberadora y educación popular, pero educación popular es mucho más antiguo y ahí a raíz como de los 60 empieza la educación popular a adquirir el mismo proyecto, las mismas características de la educación liberadora.

¿Qué concepto tienen de educación liberadora?

Como un proyecto de emancipación de los sectores populares, y de ahí también lo mismo, antes la educación popular estaba más ligada al concepto de educación Latinoamericana

Hay un texto bien bueno, no me acuerdo quien es lo escribió, pero era un historiador de estos como Gabriel Salazar, después de los 80 él saca un concepto que lo llama educación liberadora, no sé si será el mismo concepto que utilizará Freire, pero lo que quería citar, por ejemplo él dice que en Chile se le llamó educación popular nuevamente a la que tenía que ver con la situación política del pueblo. Entonces ahí entra también Marta Harnecker con los cuadernos de educación popular, que eran como unos libritos chicos donde salía definido un concepto o tal concepto, entonces al final salían preguntas ¿qué es un obrero? ¿Qué es vanguardia? Y esa era la educación popular. Después como que se vieron más influenciados por ideas del Ché Guevara o de Mao, que también utiliza Paulo Freire, esto que, tanto los sectores políticos como los sectores de masa se educan a sí mismos, mutuamente, entonces hay una relación más horizontal, y se abandonó un poco esta labor como de manual político. Ahora por ejemplo con la educación liberadora, es cuático porque se pone el acento más en la liberación, que en la necesidad de la liberación de una clase en particular, como que borra el tema de la clase, entonces es cuático que haga ese paso, porque en el fondo uno podría pensar y podría entonces hacerse educación popular para sectores cuicos, y que sigue siendo educación popular en Las Condes, yo he visto locas agarrándose de las mechas por ésta cuestión, unos dicen “¡no, porque es popular y debe ser del pueblo!” Y los otros dicen “pero es que ustedes son clasistas y discriminadores con los niños del barrio alto”

Una vez que iniciamos la investigación y viendo las definiciones de educación popular, encontramos que ésta se definía más según el público objetivo al que se dirigía, y la discusión que nosotros teníamos era que no era así, que en realidad la educación popular se daba básicamente por la transformación social, que ese era su norte, porque cuando hablábamos del público objetivo que tenía la educación popular entraba ahí toda la gama de, no se po, de caridad al pobre, Belén educa...

De hecho los libros principales de educación popular en términos de técnicas son así, el típico libro de dinámicas y monitos es canuto...

Pero la definición que apuntábamos era básicamente a lo que tú igual estabas diciendo, a la transformación social, eso y quizás también habría una discusión interna de si ¿se puede hacer educación popular en los sectores de clases altas?

...Lo que pasa es que en esa pregunta entra la discusión, cuando se intenta definir el concepto “popular”, o sea ¿qué entendemos por el término de lo popular? Un sector determinado de una clase específica y que tiene por condición común una sola cosa, que son la clase del oprimido desde la lectura de Paulo Freire, cachai, de ahí la transformación social...

Si po, en general igual lo que arroja un poco quizás es... que más que público objetivo tiene que ver con la transformación social, pero esa transformación social la hace un sujeto, yo creo que lo interesante que podría plantear la educación popular, es que apunta a un sujeto, un sujeto que va a hacer esas transformaciones sociales, que en verdad a mí me da lo mismo si son cuicos o no cuicos, o sea yo podría decir que los universitarios no podrían hacer educación popular, sería súper tonto, no tiene sentido, lo que finalmente, más que la condición objetiva de clase, es que se identifican con esa clase, se identifican con lo popular, y están ahí junto al pueblo. Sin embargo lo que quería retomar del otro historiador, que al plantear solamente que sea liberadora uno podría plantear el tema de liberación individual, como que los niños se liberen de la emancipación de los adultos, o de ésta institucionalidad autoritaria, y arroja mucho el tema de la libertad como modo individual, a que la transformación social y la emancipación completa de la humanidad, o sea igual una diferencia súper grande. Yo por lo mío, me abrazo más con lo que decí tú, con lo más antiguo, yo prefiero igual hablar de educación popular como emancipación popular. Y ahora igual por ejemplo, Freire anduvo en Chile haciendo educación popular pero en la institución cuando estaba Salvador Allende, entonces igual hay educación formal que se le consideraba educación popular, el DUOC, que era una cuestión Obrera campesina, y era súper institucional pero su interés estaba puesto en

desarrollar ciertas cosas con el pueblo, daban las herramientas para una mejor vida y no generaba transformación social.

Eso me recuerda a la experiencia de los Bachilleratos populares de Argentina, porque ellos también libran con una lucha institucional, por ejemplo ellos en una parte se cuestionan ¿para qué derrocar ciertas instituciones y crear una institución nueva? Y justamente lo que plantean es, con ésta desinstitucionalización es hacer precisamente lo que las instituciones han dejado de hacer, no significa sacar una institución y poner una nueva, sino que hacer lo que ellas han dejado de hacer, y por ahí a lo mejor quizás responde a al ejemplo que tú das de la educación popular institucionalizada

Recuerdo que Salazar y algunos profes de la Opech entre ellos Mario, planteaban que la educación popular tiene un pilar positivo de hacer lo que no hace la educación institucional y también plantean ellos que generaron una institucionalidad en el instituto, en plena transformación social igual hay que plantearse cómo hacer la educación a todos, si igual hoy día la educaciones son colectivas, son expresiones más marginales pero si algún día transformamos la sociedad no vamos a estar todo el rato con colectivos así, igual hay que plantearse el tema de la institucionalidad, porque por ejemplo una coordinadora si dura en el tiempo igual es una institución...

Pero popular...

Pero popular claro...

Pasamos a la otra pregunta... ésta pregunta tiene que ver más bien con, adentrándonos como a la disciplina específica de la filosofía, según tu opinión ¿cómo crees que la filosofía adquiere importancia dentro de éstas prácticas educativas populares?

¿Qué es la filosofía?

Pero eso igual podríamos expandirlo a cualquier tipo de materia o contenido, por ejemplo no necesariamente la disciplina de la filosofía, o la disciplina en general...

Pero ¿ustedes están pasando la filosofía así como ramo o como actividad? Yo no cacho mucho filosofía por eso les pregunto...

Básicamente como asignatura, por ejemplo la asignatura de filosofía, de historia, de lenguaje... si es que adquieren alguna importancia dentro de estas prácticas...

Bueno no entiendo mucho qué es la filosofía, por eso tenía esa duda, pero por ejemplo para mí, puedo asociar a lo de la filosofía que tiene la idea de filosofar, que a ustedes los hace filosofar, y lo entiendo yo como la capacidad de poder pensar, reflexionar, de debatir y posicionarse frente a una realidad con ciertas ideas, con ciertas concepciones que tu tení de la vida, me imagino así a la filosofía, pero desde mi término, lo principal es el tema más ideológico, y creo que una asignatura como la filosofía permite el debate ideológico, y creo que en el estado actual que está Chile, la necesidad de debatir cosas ideológicas es terriblemente grande, yo creo que aparte de estar despolitizada la filosofía creo que hay una des-ideologización, prácticamente la ideología dominante está por todos lados, entonces yo creo que uno hace educación popular y va a meter el tema de la filosofía es bueno para preguntarse cosas como por ejemplo, desde lo que vivo yo desde las poblaciones, ¿qué hago yo con mis cabros que se están drogando, mis compañeros y amigos con los que jugaba yo a las bolitas teníamos 12 años y están ahora metidos en la droga? Ya, ahí hay una posición que aparte de tratar de solucionar el problema, ves una posición que tiene que ver con cómo yo comprendo la realidad, que la droga en realidad no es tema porque los cabros son flojos, en realidad hay gente que le conviene que mis amigos estén drogados ahí tú debates diferentes concepciones, el discutir las ideas sobre la realidad y el mundo yo creo que igual es pertinente.

¿A qué crees que se atribuye esa falta de debate ideológico en las escuelas formales?

Ahí hay un pensamiento único, yo soy de la idea al menos que con el neoliberalismo se instaló un pensamiento único del modelo neoliberal que contagia a todas las expresiones habidas y por haber, incluso a la misma izquierda, yo por lo menos soy crítico de la izquierda hoy día en Chile, creo que se está súper imbuido por un montón de cosas propias de la ideología del neoliberal. Entonces el mayor problema es que no se pone el acento en ese punto, en realidad nos centramos en organizarnos pero no en marcar posiciones colectivas frente a diversos temas, como que todavía nos da miedo ese ejercicio así como autoritario, que todos en un grupo estemos de acuerdo con un mismo tema o debatir que al menos ... por ejemplo con el tema del pluralismo, el pluralismo lo que hace es que todos tienen razón, y si todos tienen razón nadie debate porque en el fondo todas las posiciones son igual de válidas...

¿Cómo estás entendiendo el concepto de ideología?

Yo lo entiendo, no como falsa conciencia solamente, sino también como la manera en que yo configuro el mundo y me muevo en el mundo, entonces en la medida en que para yo poder tener una idea de cómo concibo el mundo tengo que hablar sobre ese mundo, tengo que preguntarme cosas y determinar además una acción sobre esa realidad que es marcar una posición, y obviamente cuando uno busca la transformación social y más encima ni siquiera tiene una teoría de cómo hacer esa transformación social, yo por lo menos lo que planteaba en mi tesis es que la educación popular hoy día en Chile le falta teoría política, es que es necesaria igual esas posiciones más ideológicas sean primero populares, que sean de la clase y que sean unificados, que haya una conexión ideológica, no simplemente distintos grupos que piensen distintas cosas, porque eso genera al final el problema, que se generan muchas ideologías, podría decirse a la izquierda, pero una bien contundente que las masacra a todas que sigue siendo el pensamiento único.

Tú dices, ¿llevar una como un tipo de ideología por parte de las clases populares a nivel nacional?

A nivel de clase, tener ciertas ideas, valores y principios más o menos comunes, que sean ideas fuertes, por ejemplo “el ser humano está por sobre las demás cosas” para

mí lo principal es la vida humana cachai, entonces el mercado a mi no me cabe, porque el mercado va contra el humano, va contra la humanidad, entonces en la medida que yo rescato el tema popular y lo pongo al frente, igual estoy tomando una posición ideológica, pero para hacer ese ejercicio, sobre todo en el mundo de hoy en día, es mucho el esfuerzo que hay que hacer para poder entender esa cuestión, no es simplemente leer un texto y estar claro, tiene que probarse en cómo marcai esa posición, por ejemplo frente a la demanda estudiantil, frente a la droga en la población, frente no se po, a que no tenemos pasto en la pobla cachai, siendo que en otros lados los barrios son súper bonitos, cosas así po, es cosa de posicionarse frente a eso, y en esa posición hay ideas de mundo que uno tiene, y que hoy día nos se debaten en ningún lado, como que se tiene miedo a ese debate.

¿Qué habría que mejorar en los procesos de educación popular? Hay obstáculos, dificultades, críticas, modos de procedimientos, etc...

Yo no estoy muy ligado al mundo de la educación popular, de hecho mi experiencia de educación popular fue en la Pintana y terminó con la tesis, y en realidad nunca he estado tan metido en política con la educación popular. Para mí la educación popular es una herramienta para el movimiento social, y a nivel de movimiento social o de masas vaya luchando, va a requerir educarse pero también en qué cosas va a educarse, yo soy de la idea de que se requiere una teoría y una teoría de la transformación, siento que lo que pasa con la educación popular, con el movimiento de educación popular, uno lo ve así de lejos como súper dispersos, como de hartos grupos de educación popular andando por el mundo, unos son más cercanos de acá. Primero no habría un proceso unificador, y segundo yo me pregunto si es pertinente un gran movimiento de educación popular o simplemente tener educación popular como un método auxiliar a otros movimientos que están en la lucha, por ejemplo allá en la Pintana nosotros veíamos que había un movimiento de allegados que tenía gente que pertenecía a un partido político y en muchos lugares populares que estaban ahí no compartían, entonces se generaba un problema, porque por un lado en las asambleas marcábamos esa política, y en la educación popular iban viendo otros temas, entonces de repente habían unas miradas así raras, así como “oye me están

moviendo el mono”, entonces ahí vemos al movimiento de allegados en un movimiento específico, entonces éste movimiento de allegados tenía una patita, así como tenía una patita de jardines infantiles, tenía una patita de la casa, tenía una patita de educación popular donde las pobladoras discutían un poco, iban aprendiendo como manejar ciertas situaciones, teorías revolucionarias y otras cosas, pero por ejemplo yo veía a otros colectivos que no se adherían a ningún movimiento social y ellos son como “el movimiento social” supuestamente, entonces por ejemplo yo he visto ciertos colectivos que en realidad no trabajan con ninguna población, trabajan con niños pobres pero totalmente desvinculados del contexto en donde ellos viven, van a esos lugares a hacer sus talleres Trabajan con los niños, pero no trabajan con los niños que no vienen, entonces en ese sentido para mi hoy en día es más urgente hacer la pega política, directamente tener un espacio de educación popular que podría reforzar ese tema, ahora eso no quiere decir que la educación popular no sea una alternativa, quiere decir que la educación popular, que llega como a estar más asociado al movimiento social, como para poder potenciarte a ti mismo.

Por ahí esbozas, como crítica a la educación popular esa característica de dispersa que tiene en cierto sector, pero por ahí se define que la educación popular adquiere las características del lugar propio en el que está, es decir, cada educación popular va adquiriendo las características del lugar propio, del lugar en el que está emergiendo, ¿podría ser un elemento cohesionador el hecho de que estén de acuerdo al menos en que libran una lucha, por ejemplo contra el modelo neoliberal?

Yo por lo menos dudaría de algún educador popular si me dijera eso, si un educador popular me dice que no está contra el modelo, yo lo ¡mando pa otro lado! ... a lo que yo voy un poco, porque claro yo entiendo que cada concepto es específico, sin embargo igual hay un proyecto en común, más allá de que sea acá o en Punta Arenas, generalmente estamos igual de explotados y oprimidos y estamos con los mismos problemas, habrán expresiones particulares pero hay una cuestión de fondo, de contenido es que somos un pueblo, entonces en virtud de eso se podría plantear un

norte en común en educación popular, y para eso si es necesario juntarse y debatir entre distintos colectivos de educación populares...

¿Ahí se podría fortalecer el componente político de los movimientos sociales?

Yo creo que vendría a fortalecer más que nada el debate dentro de educación popular, ahí yo podría ver que igual hay disputas políticas dentro de donde están insertos... yo he visto que hay movimientos populares más ligadas al anarquismo, más ligadas a lo autónomo, entonces ahí no podríamos juntar peras con manzanas, pero yo creo que la educación popular es más que nada una herramienta más, que un movimiento en sí, lo que yo siento que surge un gran movimiento de educación popular, así como un gran movimiento de psicólogos, y en realidad yo creo que un movimiento de psicólogos es lo menos importante que hay hoy día, lo que me interesa es que haya movimiento popular... movimiento popular que tiene como auxiliar desarrollar ellos mismos educación popular, sabiendo o no sabiendo, como hay otros colectivos que lo apañan en ciertas tareas, sí, para mi educación popular no es simplemente hacer talleres, es por ejemplo, si hay un colectivo que está dando una determinada pelea, por decir una pelea por el consultorio, la educación popular ve como contenido los problemas del consultorio, pero sin embargo es probable que en ese espacio no van a ser tomadas las decisiones, probablemente ese sector ya va a tener algo como un "comité de lucha contra los hospitales no se cuanto" ellos van a tomar las decisiones ahí po', las juntas de vecinos u otro espacio que haya, la educación popular más que nada va a fortalecer el debate entre los distintos miembros de ese movimiento, porque por ejemplo se plantea que la educación popular debe ser diferenciada, hay educación popular de masas como educación política, que podría tener las mismas dinámicas de educación popular pero con otros cuadros militantes, pero adentro los dirigentes están en una posición mucho más "pará" que el resto de la gente, y probablemente no haga las mismas dinámicas que van a hacer contigo , que quizás requiere otro insumo y otras discusiones, cuando un colectivo de educación popular es capaz de leer eso, y fortalece a los dirigentes, fortalece la propaganda ideológica con las masas yo creo que lo está haciendo bien. Ahora, existe la educación popular que se aísla, que mientras la población lucha por

algo o no lucha por nada sigue con su dinámica de talleres le va a ir mal po. Por ejemplo yo igual trabajo con niños de población, y no trabajo desde la educación popular y me urgen, más que los niños que están dentro del taller, los niños que no están dentro del taller, en la medida de como ese espacio de organización de niños va impactando en los demás niños, en los vecinos y cómo va operando en la población, como la va moviendo también, porque si tú ves que los niños se organizan, y ven que los vecinos no van a hacer ninguna autogestión por nadie, ni por los niños, ni por ellos, entonces ahí los niños tienen que empezar a empujar y acaparar un poco a la población.

¿Y cómo llegar a todos los espacios de la población, a todos los niños por ejemplo?

Yo creo que ahí tiene que ver con.... Achuntarle, pegarle el palo al gato con aquello que podría movilizar a la población, por ejemplo o a un determinado espectro, que tiene que ver con las demandas, con las cosas que se van instalando, con una vocación de masas de salir a buscar a la gente, en términos de También son importante los niños que no vienen al taller, preguntarme por qué hay niños que no van a la educación popular, porque hay gente que no está ni ahí con la educación popular... hay que tratar de negar esas situaciones, transformarlas y hacer que todos vayan, creo que esa mentalidad va a permitir lograrlo... no nos conformemos con los cabros que vienen, o con los vecinos que vienen, así nunca vamos a poder, lo otro ya es disciplina y trabajo, que es harta pega, que necesita una ciencia política también, no es tan fácil... tení que impactar harto igual po, el tema de las disciplina, hay que estar comprometido de verdad y darle con todo, todos los días, ese es el camino, no hay otro...

Igual es verdad, porque uno de los obstáculos que tiene la educación, o los espacios de educación popular es precisamente la continuidad con la que puede operar, vemos que la educación formal opera de lunes a viernes, incluso tomándose fines de semana, y la educación popular muchas veces un par de horas un día a la semana...

Hay un vicio yo creo, siento que hay mucha gente que ve la educación popular como un taller...según lo dicho por Zibechi y ... uno se está educando en cada momento en cada momento, aun cuando uno no lo quiere igual es está educando, en realidad el taller es uno de los tantos espacios de educación popular, y uno podría pensar por ejemplo, si la educación popular es educarnos para transformar la sociedad, yo podría pensar que perfectamente un comité de lucha sobre alguna cosa o alguna organización contra no se po... es también educación popular... hay cosas que tienen su carácter o una dimensión educativa, y hay mucha gente que tiene la intencionalidad de educar, en muchas partes no tienen la intencionalidad de educar pero igual están haciendo educación popular, entonces si vamos a pensar educación popular solo el taller ... porque si yo entiendo que los niños tienen que aprender, que para transformar las relaciones sociales de tus vecinos es importante la propaganda, bueno les tendré que dar la tarea y ya “durante la semana los chiquillos van a tener que hacer carteles y pegarlos” ...

En el fondo, partiendo de la base de que todas las experiencias son educativas, sin embargo hay algunas que tienen el propósito específico de educar, la educación popular estaría más por la línea de entenderla como espacio amplio, no solamente remitida a la intención de educar, sino que llene en verdad todos los espacios de vida del sujeto y no reducirlo al taller...

La gracia del taller es que trabajai una idea, lo trabajas y queda redondito, pero el tema es que hay que llevarlo a la práctica, y ahí claro po', con los valores que tienen los niños ahora, los valores de los vecinos, que igual la educación popular al traer nuevas ideas de transformar la sociedad igual choca con los valores de la gente hoy en día, porque la gente de hoy en día no quiere transformar a la sociedad, entonces choca y al principio es como “ah! Es bonita tu idea” y ahí queda, ¿me entendí?... hay un tema más práctico, que cómo esta cuestión me va a servir para mi vida y ahí hay que “intencionarlo”, hay que también aprovechar las partes donde no se “intenciona”. Sobre todo si tú querí que se desarrolle más el taller, en un momento por ejemplo el taller de niños. Ahora que estamos hablando del taller de niños, puede ser bueno para algunos niños, hay otros que van creciendo van despertando su capacidad de organizar a los demás, quizás necesitai otro tipo de formato, yo creo que un niño que

pueda leer, igual puede leer un texto un poquito complicado si uno lo apoya, si eso es como súper directivo, súper lineal, no es la dinámica horizontal, no hay ejercicio de reflexionar, tú les dices “aprende a leer” pero en verdad no saben leer mucho, les cuesta leer, leen lento... es una herramienta súper básica. Además podí acelerar ciertos conceptos educativos, por ejemplo yo creo que igual puede hacerse educación popular, una clase dirigida con un profe tirando su rollo, hay cosas que se aceptan, y ahí tratar de aclarar si eso nos sirve o no para transformar la sociedad, entonces puede ser súper verticalista igual la educación popular en algún momento, si quiere acelerar ciertos procesos. En otros momentos quizás no, porque se usa un método más de reflexión, sentimiento de la masividad, lo malo de la masividad es que son más personas pero menos ideas y a veces requieres pocas personas pero hartas ideas, entonces ahí necesitai hartos métodos de trabajo, por ejemplo no se po’ pasar conceptos complicados no lo podí hacer en una dinámica ni en un taller...

Lo que pasa que por lo general los talleres, nunca son masivos... por lo menos...

Me refiero masivo en términos de niños que se esfuerzan más, por no es lo mismo trabajar con niños que tienen perfil para dirigente, o que ya vaya cachando más... por ejemplo con una educación ya más política, de gente que entiende la lucha, la comparte y se compromete, pero hay otros que van a comprender la contradicción con el modelo de salud, te van a dar toda la explicación científica del tema, ellos necesitan otro tipo de educación popular para poder operar, necesitan avanzar más rápido, entonces necesitan teoría, leer, debatir, y la otra gente necesita hacer cosas más prácticas de repente, o también por el mismo tema de cómo se educó. Yo por ejemplo que era mateo a mí la dinámica igual me cuesta hacerlas, no las manejo mucho, pero le saco jugo a un texto, uno ya viene con un formato de cómo aprender y tiene que considerarlo, si uno va a hacer educación popular con gente, por ejemplo con pobladores u obreros, es distinto porque, por ejemplo son gente que ya adultos, tienen menos tiempo en la vida, son más tímidos, entonces si pasas educación popular con esa gente empieza con “oye ya po’ me estoy demorando”, “todavía no cacho que me están haciendo”, entonces claro, uno tiene que adecuarse al sujeto en particular, entonces yo iría más por una educación por su sentido más que por el método, y a veces es el método el que predomina, el horizontalismo, y el tema por

ejemplo, el mismo tema de la disciplina con los niños...yo me acuerdo y he visto gente que es súper liberal y no le ponen ningún orden a los cabros, y los cabros son re vándalos, les pegan papes a los tíos, y eso está mal, y te dicen “no, yo no puedo decirle nada al niño”, pero el niño no está respetando y te está pegando... no estamos transformando la sociedad, la niño está operando tal cual como operaba en su mundo diario, donde los jóvenes se pegan entre ellos, se pegan codazos, ahí por ejemplo hay que poner orden, yo creo que en cierta medida la educación popular tiene que tener sus normas...

Pero ¿cómo resuelve el tema de la disciplina sin caer en el autoritarismo del sistema formal?

Yo entiendo el autoritarismo cuando ésta es la base de todo, eso yo no lo comparto, yo creo que sí tiene que haber una autoridad, y el tema es que esa autoridad tiene que tener ciertos valores, y no ejercer autoridad porque yo soy el más grande y soy adulto, pero si soy autoridad porque soy yo el que está buscando el proyecto de vida, por ejemplo, donde nosotros seamos solidarios, y no nos andemos pillando entre nosotros, sí po' uno tiene que ser autoritario por ejemplo con las peleas, las peleas no debieran aguantarse... decir “no po' no hay que pelear, porque o sino este espacio se desarma y cada vez van a venir más chiquillos y van a estar todos peleados y no vamos a poder lograr esta actividad y nada funciona”, igual después con el tiempo entienden esto cachai “sipo, cada vez que peleamos el taller sale mal y nos vamos todos enojados pa' la casa”, cuando comprenden eso, que hay que respetarse primero, hay que compartir las cosas. Igual yo creo que ha que ejercer entonces una autoridad, pero una autoridad que represente ciertos principios y que además se den en un colectivo, la idea es que los mismos sujetos ejerzan la autoridad igual...

¿En las prácticas formales hay más autoritarismo o esta autoridad fundamentada?

En el colegio hay autoritarismo porque sí, te dicen que no, y no. No le dan un sentido pedagógico... por ejemplo yo trabajo en el Sename, y veo el tema de la violencia intrafamiliar, por ejemplo yo siempre trato de usar criterios, si es que un papá le pega

a un niño y si su golpe fue correctivo, o sea es malo que se golpee a un niño, pero si fue correctivo igual está pensando en un bien para el niño, al menos, pero hay otros que los golpean porque saltaron y le pegan un mangazo no más, y eso es mucho más grave porque no le importa nada el niño, no está pensando en su bienestar en realidad “me caíste mal y te aforré”, por último el otro tiene la idea de “te quiero enseñar algo, quiero ponerte reglas”, habrá que trabajar el método después, pero al menos está lo importante que “yo me preocupo por ti”... Lo mismo para la educación popular, a veces uno tiene que hacer ejercicio de autoridad, porque finalmente también la transformación social es autoritaria, igual el pueblo se va imponer frente a los que no quieren que el pueblo tenga el poder, a la gente no le gusta eso, los empresarios, las fuerzas armadas no están ni ahí con el pueblo...

El tema es que, en la educación popular no se puede desconocer la autoridad,...

No, no se puede desconocer, se puede cuestionar, de hecho si hay alguna vez algún atado con el tema de la autoridad, se puede discutir eso...

Esa es la diferencia...

Sí, se puede cuestionar la autoridad, la autoridad finalmente no es un principio en sí, sino que es una herramienta o un método de trabajo, que finalmente si un grupo de gente toma una decisión, un grupo, todos estuvieron de acuerdo en acatar esa decisión, igual hay una autoridad ahí, en la autoridad del grupo, nadie se manda a cambiar por cualquier motivo y deja al grupo, eso igual es malo porque está siendo individualista, trabajando por sí mismo y no estay creyendo en el proyecto colectivo, entonces también va a tener que posicionarse y aceptar que esto no convive con el individualismo por ejemplo, no convive con que se pueda hacer lo que se quiera, no po, estamos aquí todos por algo y por eso estamos juntos, sino no estemos juntos...

Desde los años que ha empezado a emerger la educación popular, hasta el día de hoy... ¿ha habido una transformación social considerable?

Por la educación popular, no, no creo, en general tampoco creo en transformación social considerable, porque si uno piensa en, qué está Chile hoy en día... que hay

hartos movimientos estudiantiles, o que estén de moda las huelgas de los trabajadores, igual el punto es que la gente en su mayoría está desorganizada, está despolitizada y siguen sin identificarse con su posición de clase, y eso lo teníamos hace veinte años atrás, no hemos cambiado mucho, más allá que hayan ciertas tendencias que de repente se hayan podido posicionar arriba, están allá arriba no más, pero abajo la gente uno lo ve tanto a diario y pasan por el borde estas cosas, creo que en realidad no hay un cambio en la transformación social, yo creo que los problemas que son popular son los problemas que tiene el pueblo... no hay una teoría cohesionada hacia un mismo punto, se le hace el quite a ese debate muchas veces, el tema ideológico, de los valores, de cómo yo creo que es el mundo, tampoco se debate, en general la gente sólo se organiza...

¿Cómo caminar entonces hacia una transformación real y efectiva?

Yo lo que creo es que tiene que ver con trabajar directamente con la gente, con las masas, sobre todo con la gente que no está ni ahí, porque en el fondo la gente que está luchando, ya está luchando ¿qué más voy a hacer? Quizás tirarle la línea, pasarle máquina, pero más allá de eso ¿qué?, o que sea más disciplinado... pero hay un montón de gente que no está haciendo nada... y para eso yo creo que es necesario que exista un partido, tampoco existe. Hay organizaciones políticas con una orgánica, pero todavía son chicas y no logran posicionarse más y lo más grave es el tema de construir una línea política, de construir una organización de gente disciplinada, en búsqueda de la transformación social, de la militancia, de los partidos, ahí hay un gran vacío que en fondo nadie se hace cargo, eso yo creo que es grave. Pero generalmente el educador popular, independiente de que pertenezca a algún partido, quiere transformar la sociedad se debe preguntar como poblador por ejemplo ¿cuál es el camino? Ya lo construimos juntos pero, yo te creo porque tu vienes acá, te respeto y creo que de repente puedes tener más respuestas que yo, pero si no me las das, yo de repente me voy a arrancar si estamos mucho rato y si no hacemos nada, si estamos tres años en las mismas voy a dejar de creerte, debe haber una cierta claridad de cómo debieran hacerse las cosas...que si uno te pregunta ¿oye

tu eres comunista? Y tú: no no!... y te quedas callado ¿qué le vas a decir? Igual hay que tener posiciones frente a eso, en general la gente no pregunta esas cosas pero a medida que avanzan las cosas te van a preguntar; oye ¿cuál es el camino?, si luchamos por ejemplo contra el hospital ¿Cuál es el enemigo?, ¿El hospital? ¿El mercado hospitalario? ¿Las enfermeras?... por eso hay que tener claridad de antes sobre el tema, porque si empezamos a improvisar lo más probable es que perdamos y la educación popular ahí va a ser una derrota “aprendimos que así se pierde, que educándonos y organizándonos perdemos” uno igual, la batalla tiene que reducirla a las posibilidades de derrota, y ahí es necesario tener uno la capacidad de tener un plan de trabajo con la gente, de porqué éste método, porqué este taller ¿por qué vamos a hacer un huerto? Porque por ejemplo el huerto está de moda, y yo encuentro que los huertos son súper potente, pero muchas veces se hacen huertos porque sí, entonces falta algo... porque si yo hago un huerto porque resulta que en nuestra población no hay ningún espacio verde, no hay nada, es súper fea la población, pero resulta que en la población de más allá de los ricos está todo bien, claro, al huerto le añado una propaganda, “bueno vamos a hacer un huerto porque también necesitamos una vida digna” ahí hay un contenido mucho más avanzado, y a los niños en un primer momento obviamente no se les va a ocurrir solos, se les va a ocurrir al educador popular, que en la medida que sea honesto y diga “ésta es mi intención” con la gente va a poder construir en conjunto, pero si un educador popular dice “estamos todos igual niños, hagamos un huerto porque sí” los niños dirán “ya po’ hagamos un huerto porque estoy aburrido en la casa y me cansé del play station”, eso dicen muchas veces y está bien si son niños, uno era niño y se aburría y hacía cualquier cosa...

Tiene que haber una intención política de por medio...

Sí, y lo bueno es saber explicitar en un momento tú intención política... así la gente lo va debatiendo igual...

Igual se ha demostrado a través de ciertas experiencias que cuando uno tiene, por ejemplo, bien clara la película contra quién va a luchar y porqué, resultan

las cosas y pueden resultar en un éxito, por ejemplo los movimientos sociales de Aysén, Freirina, etc., ahí vemos que sí han tenido ciertos resultados éstos movimientos sociales, en ese sentido también hay una importancia de cómo se gestiona el espacio de la educación popular y también cómo se desenvuelve y cómo se entrega desde el educador popular hacia la comunidad...

Yo lo veo como que sea comunitario, que hacen trabajo comunitario... yo soy trabajador comunitario y quiero hacer estas mismas cosas pero obviamente no es lo mismo, yo en mi pega me mandan a ir a juntas de vecinos y yo me hago el lesa, porque yo no quiero ir a cooptar vecino, me saca la cresta tratando de organizar el pueblo y en la pega me mandan a hacer lo contrario...técnicamente es lo mismo, pero el sentido es distinto, y creo que eso hay que trabajarlo también, porque generalmente uno a los vecinos les pides que se organicen, pero los educadores populares no se organizan ¿no las tienen tan claras?...En la medida en que la gente se organiza más las cosas avanzan.

Anexo 4: Bitácoras de campo

1. Bitácoras de Camila Retamal:

Bitácora 21 de septiembre de 2013

Se inicia el segundo ciclo de la Escuela Libre “La Savia”, en donde se explica de qué se tratará la escuela, ya que hay gente nueva. Todos se presentan y dicen si es que pertenecen a una organización, y si es así que la nombre si lo consideran pertinente, también qué esperan de este espacio, y qué esperan aprender. A pesar de que ya he participado en otras ocasiones como compañera, y también un poco en la elaboración del segundo ciclo, esta vez es diferente pues me encuentro inserta con mi grupo de tesis dispuesta a investigar lo ocurrido en esta escuela, sin embargo no quiero ser vista como alguien que sólo viene a recolectar información para una nota ya que nunca ha sido ésa la intención. Lo bueno es que como ya me conocen la bienvenida es amena.

La discusión se dio en torno a la problemática medioambientales en Chile, especificado en cuatro regiones sin contar la metropolitana para no ser tan centralistas. Se propuso una serie de preguntas y mapas con pistas de los conflictos, pero debe ser llenado por cada grupo que es hecho al azar. Para conformar los grupos cada individuo debe identificarse con un número del uno al cuatro siguiendo el orden del círculo que se ha conformado, de este modo los cuatro grupos se forman a partir del número que le ha tocado al enumerarse. Así se forman grupos con personas que no se conocen.

Me agrada y me llama la atención la retroalimentación que existe entre todos a partir de los conocimientos previos que todos poseen y comparten. Cada grupo tiene aproximadamente 30 minutos para llegar a las conclusiones en torno al tema.

Posteriormente se hace un pequeño descanso para comer algo y tomar un café en donde se dará la conversación distendida entre los miembros de toda escuela. En esta instancia es posible conversar de cosas que ayudan a que todos se conozcan en una forma más personal. Terminado el descanso, se vuelve al grupo con el que se trabajaba en tema, se escoge un representante para que sea éste quien resuma y exponga las ideas principales que se dieran en la discusión. El momento de compartir las experiencias y pensamientos en el grupo, es un momento de aprendizaje de completo diálogo y apertura a los demás en donde se ve muy marcado el respeto a la palabra del otro, escuchándose todos con atención y esperando que todos puedan decir lo que piensan.

Cuando los grupos expusieron sus conclusiones, se da paso al diálogo en un pleno a nivel macro, que también está guiado por el respeto a la palabra que es pedida al levantar la mano. Nadie se otorga la tarea de dar cátedra, si bien unos manejan más el tema que otros, no se da un monopolio de la palabra, además las cosas que aporta cada uno sirve y se retoma para elaborar otras opiniones al respecto, entonces sí se trata de diálogo y no sólo de exposiciones de ideas, hay un escuchar, lo cual es

sumamente valioso e importante.

Al final de cada clase se hace una colecta para juntar los fondos necesarios para pagar el arriendo de la sede vecinal que se ocupa para llevar a cabo este espacio de escuela libre. Son \$1500 por día.

Bitácora día 28 de septiembre de 2013

Hoy había gente nueva en la escuela y algunos que fueron a la clase pasada ya no estaban. La dinámica consistía en ir dando lluvia de ideas sobre lo que es el derecho social y la institucionalidad, a partir de la concepción que tiene cada participante en torno al tema desde los conocimientos previos. Estas ideas son anotadas en la pizarra por un organizador.

Luego había que escoger un “papelito” en donde habían algunos derechos sociales: educación, salud, transporte y vivienda. La idea es escoger uno que nosotros sintiésemos que se nos ha vulnerado o nos choca vivencialmente. En un círculo, cada uno en orden va contando su experiencia.

Lo anecdótico es que justo llegó a esta sesión un señor y un chico de “Proyecto círculo”. El señor hablaba mucho, a pesar que los organizadores en alguna oportunidad moderaron el tiempo pero esta persona no hacía caso. Era la primera vez que él asistía a la escuela libre.

Luego del descanso y la comida, se hicieron grupos por afinidad de lo escogido anteriormente, donde la idea es discutir sobre las causas de dicha problemática y sus posibles soluciones. Se notó que no había suficiente tiempo para abarcar todo lo que se pretendía, sin embargo la sesión fue buena, creo que logró hacer que todos nos escucháramos desde las vivencias personales y fuéramos capaces de evidenciar

causas y soluciones, que no busca esta dinámica simplemente quedarse en el disgusto en torno a sentirnos vulnerados por la institucionalidad, sino que atisbar las respuestas a las problemáticas planteadas yendo a la causa del problema para poder dar lineamientos en torno a la proyección de soluciones.

Aunque la escuela es libre y abierta se notó que la presencia del caballero generaba tensión en el grupo, pero más que nada en el momento en que comenzaba a hablar demasiado de su proyecto cuando no venía al caso y era muy autorreferente. De todos modos quedó invitado a las siguientes sesiones.

Bitácora 5 de octubre de 2013

En esta sesión asistieron 20 personas, lo cual es algo regular. Hoy día no hubo clases normales como las anteriores, ya que se expuso sobre el tema del conflicto en el soltero del río debido a la urgencia y contingencia de la problemática, que afecta a los pobladores del sector. Primero se dio una exposición del conflicto en la salud en Chile, luego se interpretaron gráficos y estadísticas, finalmente se llegó al tema de la concesión del Sotero y su privatización en definitiva. La sesión la llevó a cabo un funcionario público, que trabaja en hospitales con conocimientos sobre el tema.

Posteriormente se hizo un conversatorio sobre el tema, donde había una participante de Fenpruss que respondió a las diferentes preguntas, mostrando todo lo concerniente al tema. También se dieron a conocer los trabajos que esta organización realiza y ha estado realizando, entregando afiches e informativos. Se habló de realizar una marcha próximamente.

Se dijo que era importante tratar estas problemáticas en la escuela y organizarse para luchar en torno a los conflictos, no sólo dedicarse a la tarea teórica, que también es importante, sino que generar trabajo concreto en el territorio.

Se sintió un ambiente de frustración frente a lo que estaba pasando porque era

inminente la concesión y existía mucha desinformación al respecto, además dentro de los funcionarios del hospital había poca adherencia a la movilización en contra de la concesión, lo cual hace concluir que existe un ferviente individualismo causado por el modelo neoliberal. Finalmente se hizo un llamado a estar atentos y adherirse a la movilización.

Bitácora 12 de octubre de 2013.

Primero se hizo una exposición histórica de Venezuela, sus principales cambios sociales, políticos, económicos y culturales en definitiva. Fue una exposición parecida a las cátedras universitarias hecha con proyector. Al final salían cuatro puntos principales, a modo de conclusión del tema, los cuales fueron repartidos por grupos, para discutir acerca de ellos (los grupos fueron divididos de la misma forma que siempre se hace, a partir de la enumeración de cada individuo, así toda la clase se reúne en grupos con gente que tal vez no conoce). A mí me tocó el tema “Importación del proceso venezolano para Latinoamérica” en el grupo cuatro.

Se abordaron varios temas en mi grupo en torno a la idea principal, la persona que anotaba las ideas solía anotar sólo las que a él se le ocurría sin tomar mucha atención a lo que los temas decían. Esta persona nunca antes se había visto, desconozco si había ido o no a la escuela en el primer ciclo. Sin embargo, a pesar de esto se pudo conversar en el grupo sobre el tema.

Luego del descanso se expusieron las ideas de cada grupo y se habló al respecto, donde gente que no había visto antes sabía mucho sobre el tema y se refirió al respecto, en esta instancia fue posible que aquellas ideas que no habían sido transcritas pudieran ser expuestas, de este modo todas las ideas acerca del tema se tornaban relevantes en el pleno, retomando el respeto que merecen.

Fue un día de mucho aprendizaje de que muchos deseamos saber sobre el tema, es decir, la exposición fue bien recibida por los integrantes, lo cual demuestra que la

discusión puede elevarse sin que esto cause rechazo, por el contrario la mayoría de las personas se mostraba interesada.

Siento que no se pudo abordar mucho del tema en torno a la problemática en Chile, pero quizás ése no era el objetivo principal, sin embargo muchos de los puntos importantes de la discusión en torno a Venezuela eran aptos para ser pensados desde la territorialidad chilena, específicamente recuerdo el tema de la politización en el pueblo venezolano, lo cual permitiría que mucha gente del país, de todos los estratos sociales, pudiera ser partícipes activos y críticos de la política en éste. Aquella característica me hace pensar que en Chile hace falta aquella politización de la clase trabajadora para que logre su emancipación.

Como ya mencioné, los grupos se hacen al azar por lo que siempre conozco gente nueva, lo cual me causaba un poco de nervios al principio, pero como la mayoría tiene mucha disposición a escuchar y conversar en verdad da más confianza dar la opinión, incluso al final del pleno un integrante dijo que todo lo que aquí se había hablado era importante y que ninguna palabra estaba de más, y luego dio un pequeño discurso sobre dejar de ser seres individualistas.

Bitácora 19 de octubre de 2013

Se hizo un círculo y se expuso sobre el tema del conflicto en Colombia. Asistieron dos colombianos del colectivo en Chile llamado “Raíces en resistencia”, los cuales presentaron dos videos (de extensión breve, no más de 20 minutos con los dos videos) explicativos del conflicto y luego propusieron a los asistentes que realizaran preguntas para ir dirigiendo la información en torno a las inquietudes de los participantes.

Los dos participantes de origen colombiano hablaron y expusieron la historia y el conflicto de su país de forma extensa, con mucha información, fechas y nombres al respecto. Si bien hablaron mucho, toda la información era sumamente interesante y

los asistentes se notaban interesados.

Algunos de los temas que tocaron y consideré relevantes fueron: mitos sobre la lucha en Colombia, el nivel de uso de los medios de comunicación en contra de la revolución, la droga en el gobierno y sus artimañas para deslegitimar las luchas y guerrillas y la actualidad del conflicto.

Raíces en resistencia es un colectivo de inmigrantes colombianos en Chile que buscan crear lazos entre Latinoamericanos para solucionar el conflicto colombiano. Al final de la clase ellos anotaron el correo electrónico de las personas interesadas en recibir información sobre el conflicto colombiano, y mostraron su disposición a participar en instancias donde puedan hacer llegar la información a la población.

Bitácora 28 de octubre de 2013: Escuela libre la savia

Hoy comienza la segunda unidad: Cultura y campos en disputa. Se reparten temas, los cuales deben ser reflexionados por cada grupo en torno a la memoria. A mi grupo le tocó memoria y espacio.

Se habló de la memoria, cómo lo entendemos y cómo este confluye con el tema del espacio, para lo cual se hizo indispensable intentar definir el concepto de memoria y también lo que entendemos por el espacio. En el grupo había gente nueva que retroalimentó significativamente la discusión.

El expositor dijo que había que llevar el tema a casos concretos de la realidad. Con respecto al espacio lo vimos en la conformación de la ciudad de forma arquitectónica y también en su distribución, pero también la memoria se hace parte en el arte callejero en poblaciones, donde se hace parte de la comunidad en la periferia. Asimismo la memoria se dio en dos aspectos, individual y colectiva, y también desde el punto de vista oficial y proletario. Al finalizar se hizo la misma dinámica de pleno, en donde cada grupo expresa sintetizadamente las conclusiones alcanzadas.

Luego del descanso se llevó a cabo un juego que trataba sobre la memoria rebelde, lo inventó un integrante del grupo llamado Rafael. Se creó un ambiente de mucha distensión y amistad en el grupo, nos reíamos mucho y se sintió que al fin todos se fueron contentos, ya que me he dado cuenta que en las sesiones anteriores al finalizar las discusiones quedaba un ambiente de reflexión, lo cual es positivo, pero también un poco de frustración. Comenté todo al finalizar la sesión con mi compañera tesista Jenniffer y ella pensaba lo mismo al respecto.

Bitácora 9 de noviembre de 2013

En la sesión de hoy hubieron alrededor de 10 personas, lo que no es muy ocurrente fue siempre van alrededor de 20.

El tema de hoy trata sobre la discusión en torno a si en Chile hay o no crisis. Para lo cual se habló en un círculo, con la palabra abierta se discutió frente a la problemática de si en Chile, en la actualidad existe o no una crisis, donde se dejó ver que habían posiciones muy diferentes sobre el tema, lo cual enriquece la discusión.

Posteriormente se dividió el grupo en dos al azar en donde un grupo debía dar las razones de por qué Chile sí está en crisis, y el otro grupo debe dar las razones de por qué Chile no está en crisis, es decir se trataba de una discusión de debate, en donde el objetivo es poder entender posiciones de las que a veces no estamos de acuerdo, asimismo poder desarrollar la capacidad de escuchar las razones de otras personas que no concuerda con la nuestra. También la idea era poder tener la confianza suficiente sobre un representante para que éste encarne las principales razones y demandas de los participantes, logrando así un ambiente de confianza en una persona. Luego de llegar a las principales conclusiones en cada grupo, el representante de cada uno debía dar las razones correspondientes al otro grupo. Seguidamente se volvía al grupo inicial para discutir las razones que debatieran la

posición del grupo contrario y finalmente exponer estas respuestas. Finalmente se hizo un pleno de discusión en general.

Otro punto a destacar, anexo a las sesiones de la escuela propiamente tal, en la organización del huerto urbano que desarrolla el colectivo La Savia junto con integrantes de la escuela libre. Éstos llevaron a cabo un huerto, pero necesita más organización, por lo que en varias sesiones al finalizar se habla sobre el tema.

Bitácora 16 de noviembre de 2013

En la sesión de hoy se trató el tema de género, para lo cual se realizó una dinámica de grupos, con la misma metodología tratada en las sesiones anteriores, dividiendo a los participantes al azar. Cada grupo tenía que reflexionar en torno a un extracto de una cita entregada por el monitor, en donde la reflexión debía darse sobre el porqué, el cómo, el cuándo y el dónde.

En mi grupo se entabló una discusión muy enriquecedora, donde había gente que sabía sobre el tema y otras que no tanto, por lo tanto fue de mucha retroalimentación en conjunto, estableciendo definiciones en torno a los principales conceptos de género y sobre todo, puedo destacar los aprendizajes que pude recibir, los cuales rondan a las causas de dicho conflicto, enraizado en un sistema dominador provocado por el modelo neoliberal. Luego se escogió una persona para que exponga las conclusiones del grupo.

Posteriormente el monitor escribía los principales puntos expuestos por cada grupo. Al finalizar esta dinámica se pasó al descanso y alimentación. Al regresar se realizaron dos dinámicas más, una estaba guiada a relacionar el tema de género en la vida personal, la otra a reconocer nuestros propios prejuicios sobre la diferenciación de género. Para la primera dinámica la monitora repartió una hoja blanca y plumones

a cada integrante de la sesión, el cual debía dibujar un círculo en medio de la hoja, que correspondería a la representación de un yo, y a partir de la lluvia de ideas y de las apreciaciones personales anteriormente escritas en el pizarrón, cada integrante debía posicionar las características en torno al género que más han influido en su desarrollo personal en el centro, y las que menos han influido fuera de o alejándose cada vez más del centro del círculo. Se dio paso a que cada persona voluntariamente explicara lo que escribió en su hoja.

Con aquella dinámica cedió un ambiente de confianza aunque no todos expusieron, hubo mucho respeto frente a lo que hablaba el compañero. Finalmente se llevó a cabo una última dinámica que consistía en sacar de una fuente un papelito que contenía una acción, la que debía ser representada por un integrante de la sesión al azar o designado. La idea era poder identificar a qué género correspondía la acción que se llevaba a cabo, para poder identificar los prejuicios que todos hemos naturalizado frente a las características que debe tener lo femenino o lo masculino.

El día de hoy hubieran tres dinámicas que abordaron una temática desde tres aristas: de forma teórica y la lógica, personal y participativa en comunión, y una que enfatizaba el cuestionarnos nuestras propias ideas o prejuicios en torno al tema tratado, además puedo agregar que se trabajó muy bien el tema de la creatividad en la última dinámica, logrando crear un ambiente propicio de confianza mutua y alegría, en donde el aprender se transforma en algo ameno.

2. Bitácoras de Jenniffer Araya:

Con anterioridad a las sesiones que tratan las unidades planeadas para este segundo ciclo, de la escuela libre “La Savia”, se realizaron diferentes foros y conversatorios. Uno de ellos trato el tema de los 40 años después del golpe de Estado, el desarrollo de éste ayudó a que mis compañeros y yo entendiéramos y nos familiaricemos con la gente que asiste y con la dinámicas con la que se llevan a cabo cada sesión.

Primera Clase: *“Proyectos del gran capital”*

21 de Septiembre del 2013.

17 asistentes.

Datos previos a considerar: La escuela se desarrolla todos los días sábados, desde las 18:30 hasta las 22:00 horas, con un espacio de 15 minutos entre medio, para descansar. Las clases se llevan a cabo en la junta de vecinos de la villa Andes del sur, de la comuna de Puente Alto.

Al ser ésta la primera sesión del segundo ciclo de la escuela, se comenzó con la presentación de la gente, que alrededor de un círculo fue compartiendo con los otros, presentándose, compartiendo experiencias del ciclo anterior los que habían estado y los que no, contando el por qué es que están asistiendo a la escuela.

Nosotros como grupo de tesis, explicamos a los compañeros que estamos aquí, porque fue el lugar que elegimos para la investigación de nuestra tesis, explicando también, a grandes rasgos la temática a tratar por nosotros en la tesis.

Posterior de esas presentaciones y aclaraciones, se realizó la presentación de las temáticas a tratar y el tema del día por parte de los organizadores, donde ellos confirman que ésta es una *“instancia de aprendizaje donde no hay roles profesor-alumno, sino que todos aprenden de otros, tampoco hay una última palabra, sino que todo se da en el diálogo”*.

En esta ocasión, se trato el tema del gran capital y cómo éste afecta al medio ambiente. Se dio inicio a la sesión dando luces de algunos problemas, luego se separó a la gente en grupos donde cada uno tenía un mapa de las diferentes regiones del país y que debían analizar determinando cuáles son los problemas medioambientales más graves que afectan a dicha región, a modo de guía se escribieron las siguientes preguntas en el pizarrón:

1. ¿Qué proyectos del gran capital afectan a la región?

2. ¿De qué trata?
3. ¿Qué otros proyectos existen ahí?
4. ¿Cómo se ve afectado el medio ambiente?
5. ¿Cómo se ve afectada en la población colindante?
6. ¿Qué pasa con las comunidades indígenas?
7. ¿Quiénes son los beneficiados de estos grandes proyectos? ¿Nosotros?
8. ¿Son útiles estos la población para el país?

Se dio el tiempo necesario para que cada grupo analizara su mapa, y prepara una presentación a los compañeros, de manera de explicar el daño y todo lo que está ocurriendo en la zona, hecho que algunos no saben. Posteriormente se dio paso al “break”, que son 15 minutos de descanso, donde se comparte un café con galletas que sirve para compartir entre todos, las ideas, trabajos, etc.

Luego expusimos nuestros trabajos, el grupo en el que yo estaba, le tocó la Región de Valparaíso, donde se analizó la situación de Petorca explicando que pasaba con las plantaciones de plantas del lugar, que generan un nivel precario del agua para el resto de la población. Las desventajas que produce la termoeléctrica de Ventana y Quinteros, en términos de condición y calidad de vida para la gente. Lo que pasa en San Antonio con el almacenamiento de ácido, y por último la central Campiche en Puchuncaví, de eso se eligió a un vocero, aunque de alguna manera todos aportamos a la descripción y a responder las preguntas de los compañeros.

Luego se presentó la temática el resto de los grupos y se realizó una síntesis, uniendo un par de proyectos que aún dándose en diferentes ciudades, y hasta regiones, tienen la misma finalidad o son para apoyar otro mega-proyecto.

Segunda Clase: *“Derecho Social e institucionalidad”*

28 de Septiembre del 2013.

18 asistentes.

Sentados todos en un círculo, la dinámica comenzó con dos preguntas que todos tuvimos que responder, las preguntas eran:

1. ¿Qué entendemos por derecho social?
2. ¿Qué entendemos por institucionalidad?

Las respuestas, se dieron de manera individual, y lo que cada uno dijo fue anotado en el pizarrón por un organizador. Conversamos acerca de ello, y llegamos a algunas conclusiones y acuerdos respecto de la temática.

Luego se realizó una actividad donde todos sacamos un papel con un derecho social, y contamos cómo vemos que este derecho no se nos cumple o se pasa a llevar y todos compartimos nuestras experiencias. Los papeles tenían los siguientes derechos sociales:

- Empleo justo
- Educación
- Salud
- Seguridad
- Transporte

Se hizo el “break” y posteriormente se dio pie a la reflexión, nos juntamos en grupos con todos a quienes nos tocó el mismo derecho social, es decir, nos juntamos todos los que teníamos “empleo justo” y así seguidamente. Respondiendo ¿Por qué pasa esto? Tratamos de dar una solución al asunto, compartimos las respuestas a estas preguntas por grupo y luego se realizó una reflexión general.

La importancia o lo bueno de esta clase fue que la dinámica se mantiene. Hoy se llevo por completo a cabalidad, que la cátedra o el modo (yo digo – tu aprendes), no es necesario, hoy a partir de una pregunta pudimos desarrollar el tema de la mejor manera, se respetan los tiempos y además de eso se solucionan las dudas.

Lo que a mi me gustó y quizás es una cuestión no tan notoria, pero que nosotros si nos damos cuenta debido a que nos encontramos dentro de una investigación, es el

respeto que se da en todas las dinámicas, ya que: todos tienen su tiempo, todos se escuchan, hay debates bien medidos, etc. Acciones que quizás en la escuela formal no se cumplen, pero aquí sí, porque de verdad se da el aprender juntos.

Tercera clase: “Estado de salud”

05 de Octubre del 2013.

20 asistentes

Con el fin de la escuela de hacerse cargo de las problemáticas que afectan a su zona, es decir, abarcar esos temas que se dan en la zona en la que se desenvuelve, hoy se realizará una exposición donde hablarán dos funcionarias del hospital “Sotero del río” y también el doctor Claudio Pérez.

Claudio Pérez funcionario del hospital San José nos explicó, de muy buena manera la historia de la salud en Chile, aclarando previamente ciertos “conflictos de interés”, que pudieron existir tales como: que es funcionario de FONASA y funcionario público.

1938: “Sistema” de medicina preventiva.

1973: Se privatizó, luego vino la reforma y no importa la atención primaria, entre otras cosas.

Como este sistema no planifica, sino que se forma nada más porque crea instituciones para que seas médico por citar un ejemplo. Lo que hagas después no importa, ya que tu invertiste en tu educación... Debido a todo esto, el panorama se ve de la siguiente manera:

FONASA: un médico para 1000 personas

Isapres: un médico para 300 personas

Panorama que dentro de otras estadísticas que se nos explicó a todos, y a la vez con el hecho de resolver ciertas dudas por parte de los asistentes, explican los problemas que se dan en la salud pública hoy.

Luego de hablar Claudio Pérez, habló la funcionaria del Sotero del río, contando la historia del hospital, diciendo que el problema no es la salud pública sino lo poco que se invierte en ella, y que salud debe ser un derecho, ya que el derecho es sólo el ingreso.

Posteriormente se abre paso a experiencias de los asistentes, para avalar lo que estamos hablando y la necesidad de la salud pública.

Cuarta clase: “*Venezuela: experiencia Bolivariana y participación popular*”
12 de Octubre del 2013.
18 asistentes.

Un compañero de la escuela nos presenta una de ponencia donde expone los siguientes puntos:

1. Historia reciente anterior a Chávez

- Aclarando el respeto a lo popular en este país.
- Gobierno de Carlos Andrés Pérez: destituido por corrupción.
- Situación económica del país.
- Historia de intentos de golpes de estados.

2. Gobierno Bolivariano

- Gobierno de Chávez, lleva el nombre de bolivariano, por su sustento en el ideario de Bolívar.
- Historia en el ideario de Bolívar.
- Ejes centrales de la revolución bolivariana.
- Los más importantes logros del gobierno.

3. Hitos importantes de la V República

- Primer período presidencial (1999-2001)
- Segundo período presidencial (2001-2007)
- Tercer período presidencial (2007-2013)

4. Estado y participación popular
 - Consejos comunales
 - Misiones y grandes misiones
5. Dificultades y desafíos por asumir

Fin de la ponencia y presentación de los ejes de discusión, los cuales fueron:

1. Visión del modelo: Críticas y/o reconocimientos de la gestión bolivariana.
2. Cómo se construye el socialismo en países atrasados económicamente.
3. Semejanzas y/o diferencias con el caso chileno de la unidad popular y situación actual.
4. Importancia del proceso venezolano en Latinoamérica.

Después del “break”, se analizó la situación y se conversó acerca de la reflexiones por grupos, momento en el cual se bajaron los contenidos, que hasta el momento se habían dado de manera muy abstracta. Esto ocurrió sobre todo cuando se hizo una comparación con Chile y se explicaron varias cuestiones importantes por quienes dominaban más el tema, por ende a pesar de ser abstracto y técnico el modo de presentación, igual se logró un buen trabajo colectivo, de comprensión más amplia.

Quinta clase: *“Colombia: neoliberalismo, Justicia social e imperialismo”*

19 de Octubre del 2013.

15 asistentes.

Se presentan dos personas Colombianas (un estudiante que con regularidad asiste a la escuela y una compatriota de él que pertenece al colectivo “Raíces de resistencia”). Los expositores explican su permanencia en el colectivo y el ¿por qué? Se habla de paz y comunicación en Colombia. Se realizan preguntas para saber cuánto sabemos acerca del tema. Se presentan dos videos, que luego se analizaron con el hecho de compartir las experiencias vividas por parte de los expositores.

Se realiza el “break”.

Luego de eso se trabaja, en torno a las preguntas que surgieron a raíz de los videos y de la historia contada, se dio respuesta a las inquietudes de los participantes y se finalizó la presentación.

Lo rescatable, de esta instancia fue la oportunidad que se le da a otros compañeros de compartir sus experiencias, ya que si bien lo que ha pasado o está pasando en Colombia es importante a nivel Latinoamericano, es importante saber, por ejemplo, porque los compañeros que presentaron la temática, están en Chile, es decir, viviendo en Chile, creando colectivos, etc. Es muy distinto enterarse de diferentes problemas contado desde uno de los protagonistas directos, que por la televisión que toma se enfoca desde un punto de vista. Por ende de esta clase rescato mucho la oportunidad que se les da a ellos (los expositores), y a nosotros los participantes, para enterarnos de los acontecimientos del mundo y poder permitirnos o incitarnos a la reflexión de diferentes situaciones que no podemos desconocer, en nuestra calidad de sujetos conscientes de mundo.

Sexta clase *“La cultura y la memoria”*
26 de Octubre del 2013.
16 asistentes.

Se presenta el tema, sin hacer una introducción a éste, para que la definición se den por parte de los estudiantes. (Esta dinámica es nueva dentro de todos las que se han utilizado). Se forman grupos para trabaja un tema, los temas específicamente son:

- Memoria – nación.
- Memoria – patrimonio.
- Memoria – reivindicación.
- Memoria – discurso.
- Memoria – espacial.

Luego, todos los grupos exponen cuál es el conflicto de la memoria, según los temas con el que se dio relación, en la papeleta que se le entregó a cada grupo. En la exposición de cada grupo, aportaron de manera significativa también los otros grupos, de manera que el aprendizaje se dio fuertemente por parte de nosotros y no de algún organizador o especialista en una temática específica. Es con esto que se

noticia desde una de las lecturas. Con esto también vale mencionar que cada vez que se comparten las conclusiones de diferentes grupos, lo que se da en ese momento es la importancia que tiene el hecho de dialogar, que en la escuela, aparte de ser un recurso que se da con bastante frecuencia, es también un proceso que se da con bastante respeto, tanto de quienes dialogan como de quienes escuchan.

Luego se reúnen todos los grupos y comparten sus reflexiones, se concluye el tema y así finaliza la sesión.

Octava clase: No hay reflexiones, debido a que no asistí a clases.
09 de Noviembre del 2013

Novena clase: “*Género*”
16 de Noviembre del 2013.
17 asistentes.

Se presentó el tema, nos reunimos en grupos y se nos pasó un texto, que en conjunto debemos leer e intentar responder a las siguientes preguntas que se dieron como guía para trabajar:

- ¿Por qué?
- ¿Cómo?
- Ejemplos
- Críticas

Se compartieron las conclusiones realizadas por los grupos y se dio paso al break. Posterior al “break”, y de manera individual a todos se nos paso una hoja donde debíamos hacer un círculo que éramos nosotros mismos, y teníamos que colocar conceptos que estaban en la pizarra, respecto del género, señalando qué estaba más cercano a nosotros y qué estaba más lejano, luego de manera voluntaria algunos compañeros presentaron su círculo.

Finalmente se realizó una dinámica, donde al azar la gente debía representar una situación tales como: Amor, una travesti, homosexualidad, etc. Lo cual aparte de lo

entretenido por todos, sirvió mucho para que los compañeros pudieran entender la importancia de hablar de género.

La importancia más simbólica de esta clase, fue el hecho del trabajo individual que se dio con la dinámica del dibujo del círculo, donde muchos se ofrecieron de voluntarios a compartir su trabajo, lo que fundamentalmente se da porque existe una confianza entre los compañeros y también un respeto, pues siempre que los grupos exponen, son escuchados aunque el otro no comparta lo que estas diciendo, y se de un debate, jamás se da sin un respeto a la otra postura y puntualmente a la otra persona.

3. Bitácoras de Miguel Jaque:

21 Septiembre 2013.

Sesión 1.

Soberanía y emancipación económica. El problema de los recursos naturales y el gran capital.

Aunque ya habían tenido la oportunidad de juntarse al menos dos veces, para una sesión inaugural de “juventud rebelde y organización” a cargo del profesos Pedro Rosas de la ARCIS y para un conversatorio, que tenía por objeto hablar y discutir sobre los cuarenta años del golpe militar, en sexta ocasión se daba la bienvenida oficial del segundo ciclo de la “Escuela Libre la Savia” ubicada en la comuna de Puente Alto²⁶.

Los coordinadores de la escuela esperan que lleguen los jóvenes para comenzar con un saludo, recalcando a su vez la importancia de poder seguir este proceso y felices también por ver caras nuevas. Se informa a modo general cuales serán los delineamientos y matices del programa sobre este segundo ciclo, también se

²⁶ La escuela, ocupa como sala, la sede vecinal de la villa. Creen que es un espacio bastante significativo y coherente con sus planteamientos como organización, pues como ellos mismos dicen: “es un espacio reconocido por la comunidad, no por nada lo hacemos ahí”.

escuchan palabras sobre la identidad de la escuela, qué es lo que hacen y cómo lo hacen, en éste último punto se da énfasis a que el programa (subido a la página de la escuela) se construyó a base de propuestas que dieron las mismas personas que asisten a la escuela. Explican cómo es que entienden el espacio en el que están, a saber, como un “lugar que articula diferentes actores, vecinos y pobladores, que tienen un interés común”. Un espacio con proyecciones de lucha, creación, debate, desarrollo de ideas, construcción de conocimientos, etc. Es en definitiva, como ellos lo dicen; “*una lugar de convergencia*”. Una vez culminado el saludo inicial, cada integrante tuvo la oportunidad de hacer una presentación personal, donde anunciaba su nombre, edad y cuáles eran sus pretensiones o expectativas sobre lo que se hará, entre otras cosas. Esto porque se rescata firmemente el reconocimiento del otro, el saber con quién estoy conversando, saber dónde vive, es un sujeto más, pero también un amigo, vecino y compañero de discusión.

De esta manera se da lugar a la sesión y los temas a tratar, los cuales son escritos en la pizarra a modo de preguntas, entre ellas: ¿Qué proyectos del gran capital afectan a región? ¿De qué se tratan? ¿Qué otros proyectos existen ahí? ¿Cómo se ve afectado el medio ambiente? ¿Cómo se ve afectada la población colindante? ¿Qué pasa con las comunidades indígenas? ¿Quiénes son los beneficiados de estos grandes proyectos? ¿Nosotros? Estas preguntas dan el inicio a la primera unidad del programa “problemáticas actuales en Chile y América Latina. Y sus respuestas giran en torno a la reflexión y debate sobre la soberanía y emancipación económica y como son afectados los recursos naturales a causa del capital.

La forma de responder a las preguntas es por medio de una dinámica²⁷ que consistía en tratar un mapa en grupo, que representaba una región específica de Chile. Había que ver cuál era el problema puntal que existía en la región, ir graficando en el mapa cuáles eran los puntos críticos, qué pasaba con la población, qué gran empresa estaba causando problemas al medio ambiente, y qué efecto producía sobre las comunidades

²⁷ Cabe destacar que en todas las sesiones se da espacio a las dinámicas, ya sean debates, trabajo en quipos, juegos, etc.

indígenas. Es un proceso en el cual, cada uno intenta generar un punto de vista, que a su vez se guía colectivamente entre todos los grupos por las preguntas antes descritas. Esto permitía que después, se generara un plenario (se formaba un gran círculo) para mostrar lo que cada grupo había destacado, discutido, reflexionado, cuáles eran las conclusiones y sus críticas, los otros grupos a su vez compartían lo suyo, claro está que este momento no estaba exento de buenos datos y discusiones. Se finalizaba así la primera sesión.

28 Septiembre 2013.

Sesión 2.

Derechos sociales dentro del marco político institucional.

La hora de reunión es a las 18:30 hrs de cada sábado, pero la sesión comienza a las 19:00 hrs. ¿Qué se entiende por derecho social? ¿Qué se entiende por institucionalidad? Eran las dos preguntas que con las que uno se podía encontrar al cruzar la puerta. Interrogantes que suscitaban una provocación, una reflexión inmediata. Una vez conformado el círculo cada uno de los integrantes debía decir qué entendía por derecho social y por institucionalidad, sistemáticamente las preguntas fueron pasando de un puesto a otro. Algunos hablaban desde lo que habían escuchado en algún lado, otros de lo que habían leído, otros de lo que veían, cada quien hablaba según su saber. Era una lluvia de ideas sobre dos conceptos, para algunos más familiarizados que para otros. Una vez que se logró construir las definiciones en conjunto se da paso a la dinámica para fortalecer el trabajo. Al centro del círculo se despliegan una serie de palabras que connotan algún derecho social; seguridad, vivienda, educación, trabajo, etc. se debía elegir un derecho y hablar sobre un experiencia propia en que aquel derecho no se respetó.

Se obtuvieron discursos tremendamente profundos y personales. Anécdotas interesantes y muy ilustrativas, cada uno recordaba y narraba algún acontecimiento y concluía con una reflexión. Todos participaban, nadie queda fuera.

Luego, se juntaban todos los que escogieron el mismo derecho, para trabajar en ciertos puntos que anunciaron. Había que definir cada derecho, se trataba de una definición consensual y colectiva, que nacía del aporte de cada uno, después se debía establecer las causas que explicaban la vulneración del derecho escogido. Para finalmente plantear propuestas, las posibles soluciones que evitarían futuras trasgresiones sobre derechos sociales. Como de costumbre al final se abría el círculo nuevamente y se compartían las apreciaciones de cada grupo.

Recuerdo que en esa ocasión se estaba discutiendo sobre el derecho de la educación, y uno de los integrantes argumentó: *“la educación es gratis, no cuenta nada educarte, leer un libro por ejemplo, yo vengo a educarme acá y no pago nada”*.

05 Octubre 2013.

Sesión 3.

El negocio de la salud en Chile. Análisis y perspectivas.

Hoy habían algunos invitados que de alguna manera prefiguraban uno de los temas más relevantes y con mayor injerencia dentro de la escuela. Se trataba de la exposición del médico Claudio Pérez y de la presencia de una funcionaria pública del hospital Sótero del Río en Puente alto. La exposición comenzaba con una breve historia sobre la salud pública, donde se entregaban algunos datos interesantes, por ejemplo; en el '38 se inaugura un sistema preventivo en la salud, se ejerce una descentralización de los niveles primarios de atención (municipalización), se crea un servicio nacional de salud, etc. Poco a poco, comienza a entreverse una crisis profunda en el sistema de salud público en Chile. Esto se refleja en las grandes desigualdades entre lo privado y lo público; tiempos de espera, números de médicos por personas, especialistas disponibles, número de camas para atenciones y hospitalizaciones, financiamientos de la salud, cobros excesivos en medicamentos, poco protagonismo del Estado, etc.

A pesar de las múltiples preguntas y descargas que se hacían ante la injusticia que se demostraba en la cotidianidad, el momento culmine fue en el segundo momento de la sesión. Es el minuto en el que se habla de la privatización del Hospital Sótero del

Río. Se reparte un afiche alusivo al tema y se discuten las posibles consecuencias que esto trae, tanto a los funcionarios del hospital como a la misma comunidad. El discurso que parece identificar a la mayoría de los presentes, el cual dice que el modelo neoliberal destruyó la idea de pueblo y solo quedan individuos.

El sentimiento que queda al final de la sesión, es respecto a la lucha que se puede librar para evitar la privatización del hospital, ¿Cuál es la mejor manera? ¿Es posible lograr realmente algo? ¿Es una lucha con sentido? ¿Hay posibilidades reales de lograr un congelamiento del proyecto? Preguntas que por más que se intenta llegar a una respuesta, en el camino surgían más cuestionamientos, y la posibilidad de responder se alejaba.

12 Octubre 2013.

Sesión 4.

Venezuela: experiencia bolivariana y participación popular.

En un primer momento se realizó una presentación que consistía en una explicación histórica sobre el sistema político en Venezuela, centrándose en las características y fundamentos del chavismo y el socialismo. La presentación fue realizada por un integrante de la escuela, quien había tenido la oportunidad de viajar al país en cuestión, es decir, había a su vez un discurso emanado desde la sensibilidad y la propia experiencia.

En un segundo momento había que dividirse en grupos y cada equipo debía abordar una pregunta que se habían planteado al final de la presentación. Una vez que cada grupo había discutido su pregunta, se daba paso a un plenario, para compartir con el resto las conclusiones y reflexiones a las cuales se habían llegado.

La pregunta que tratamos en mi grupo, decía relación con analizar las críticas o reconocimientos al sistema bolivariano en Venezuela. Al final surgieron una serie de reflexiones, análisis y discursos en torno a la política de Venezuela como de Chile. Cabe destacar que se mantuvo durante toda la sesión un componente crítico hacia la

sociedad y al quehacer de las personas en estos temas. Entre estas críticas no estuvieron ausentes los cuestionamientos sobre el sistema educativo en Chile.

19 Octubre 2013.

Sesión 5

Colombia: neoliberalismo, Justicia social e imperialismo.

Con el fin de seguir insertándonos en el contexto político Latinoamericano, es que se invitan a dos compañeros colombianos que pertenecen además a un colectivo de colombianos en Chile. Al igual que en la sesión anterior la finalidad es aproximarnos hacia la historia y movimientos políticos de países Latinoamericanos, aproximarnos a una realidad que de alguna manera esta cruzada por un factor común, ser víctimas de dictaduras y pertenecer al los denominados países del tercer mundo, cuya historia ha estado marcada por la opresión y por una dependencia en términos económicos. Una historia en definitiva que por períodos ha sido escrita con sangre.

La presentación sobre la situación política armada en Colombia es iniciada con dos videos-documentales, que narran de forma gráfica y significativa el conflicto que se desata por años en Colombia. Cada uno de los integrantes de la escuela mira con atención las crudas imágenes y relatos del video, no se es indiferente a la problemática presentada, se nota en los rostros de cada cual. Después de presentado el video, los dos compañeros colombianos inician un relato a viva voz de cómo han existido estrategias políticas que se han encargado de ensuciar la imagen colombiana a nivel mundial. La droga, el narcotráfico la guerrilla son aspectos tremendamente elocuentes de esta situación. El pueblo colombiano tiene derecho a vivir en paz, tiene derecho a expresarse, a ser libre, pero tampoco se les puede arrebatar la posibilidad de vivir con memoria, de hacer presentes los hechos de la historia, las muertes de los dirigentes y las traiciones por parte del oficialismo. Tanto así, que han comenzado a relatar la biografía de su país en otros territorios, como lo en esta escuela.

02 Noviembre 2013.

Sesión 7.

Teología de la liberación y sus aportes para una lectura revolucionaria de la realidad.

Con esta sesión se da comienzo a la segunda unidad del ciclo “La cultura: un espacio de lucha”, la sesión en esta ocasión será dirigida por uno de los integrantes de la escuela, éste a modo de petición quiso tratar el tema. Las primeras palabras dicen relación con los propósitos y la intencionalidad de la temática, posteriormente se comienza con una lectura interpretativa de la biblia, se reflexiona por ejemplo, sobre el amor de Dios, éste es un amor de padre, por lo tanto es un amor condicional. Cuestiones como estas son interpretadas sobre diferentes párrafos elegidos de la biblia.

Se comienza a hablar entonces sobre las características que integran a la teología de la liberación, se habla de una corriente que se opone al capitalismo, que desarrolla una lucha contra la injusticia social, además se identifica como una opción por los pobres, hace una lectura determinada sobre la realidad, dentro de esta lectura se adquiere una visión estructural, lo que permitiría un actuar revolucionario.

Finalmente en el momento de la dinámica, hay que establecer en grupos, y trabajar una noticia que fue entregada a cada grupo. El trabajo consistía en hacer una reflexión actual de la noticia pero con características propias de la teología de la liberación. Preguntándose por cuál es la mirada que más convendría hacer sobre la problemática revolucionaria, reformista o asistencialista; y entregar posibles soluciones, pues también se da importancia al hecho de proponer, de buscar soluciones en pos de una construcción.

09 noviembre 2013.

Sesión 8.

Bachellet, movimientos sociales y criminalización. La nueva táctica comunicacional del bloque en el poder.

Esta vez hay menos asistencia que de costumbre, pero a pesar de eso, la sesión es levantada con los presentes y desarrollada como un sábado más. Se comienza con la

explicación de los objetivos y los propósitos. Se discute sobre la preponderancia que tiene el Estado, qué influencia tiene, qué papel cumple. Se habla de un cambio, de un nuevo cambio en lo que se refiere a las prácticas del Estado.

Finalmente se llega a la conclusión de que hay un rol asistencialista por parte del Estado, y las políticas públicas están al servicio de las lógicas del mercado. Es interesante ver cómo cada estudiante elabora comentarios y discursos a partir de sus propias experiencias y conocimientos que poseen, a menudo se conforman discusiones sobre temas y conceptos.

La dinámica de esta sesión consistía en dividir a todos los participantes en dos grandes grupos (debate), un grupo debía defender el capital o al bloque del oficialismo, argumentando que no se está frente a una crisis. Y el otro grupo debe argumentar y fundamentar porqué es que nos encontramos frente a un deterioro de la clase política. En el debate, cada grupo debe tomar nota del equipo contrario, para posteriormente en el debate final responder a los contraargumentos. Cada integrante tiene un minuto para responder, incluyendo el vocero que fue electo por los integrantes de su grupo.

16 Noviembre 2013.

Sesión 9.

El género: de lo privado a lo público.

En esta sesión se comienza por examinar una cita en grupos. En mi grupo analizamos una cita de Simone de Beauvoir. Se trataba de llevar al contexto actual de la sociedad lo que en la cita nos sugería. La supremacía de una cultura patriarcal, la eliminación de la subjetividad de la mujer a la hora de argumentar, las actitudes que revelan una sociedad machista, sus posibles soluciones y virajes que nos permitan a avanzar en una nueva comprensión.

En la discusión sobre el género se da el debate entre la carga cultural y biológica, entre lo masculino y lo femenino. Una vez hechas las reflexiones, se abre paso al plenario general, donde se rescatan las ideas fuerzas o aspectos importantes y son

anotados por quien es la encargada de dirigir la sesión (cabe destacar que en diferentes sesiones los encargados de dirigir los temas y unidades van variando, no siempre es la misma persona quien habla).

Es así entonces como se reflexionó sobre frases escritas en la pizarra, como la resignificación de la condición de género, la reconstrucción de un lenguaje patriarcal, la iglesia como la gran culpable y el comenzar a hablar de “seres”.

Y como al final casi siempre queda un espacio, se terminó con un juego. Había que actuar en torno a un rol determinado, la interpretación de una acción les diría a los integrantes si se trata de un hombre, una mujer u homosexual.

Anexo 5: Programa Escuela Libre “La Savia”

Escuela Libre “La Savia”: educar para transformar(nos)”

Situándonos desde el principio pedagógico “enseñar aprendiendo, aprender enseñando”, proponemos el siguiente programa auto-formativo. Sabemos que algunas necesidades del momento –educación, participación política, reflexiones críticas, organización, etc.- requieren ser instaladas en el seno del campo popular, trascendiendo el estrecho límite del debate dentro de los marcos institucionales. Por eso mismo, pensar colectivamente la realidad política, social y cultural, y hacerlo desde una perspectiva transformadora, es una de las tareas que como pueblo debemos tomar.

Así, proponemos una primera unidad dedicada al estudio y problematización de la realidad nacional, atendiendo también al contexto latinoamericano y, por consiguiente, a la presencia siempre hostil del imperialismo.

La segunda unidad, que pensará la cultura como espacio de lucha, abordará distintos elementos de la realidad social, enfatizando sobre todo en el diálogo y respeto por las opiniones personales de cada participante de la Escuela, pero que, en definitiva, de

igual modo producirá conclusiones elaboradas colectivamente. No obstante, no se intenta zanjar estas discusiones, sino que, precisamente, dejarlas abiertas para continuar su reflexión.

La tercera unidad, ofrece discusiones que el campo popular debe generar para producir instrumentos cuyo horizonte sea terminar con el capitalismo como sistema de dominación social. Es por eso que repasaremos algunas vertientes teórico-políticas que se proponen superarlo, como también indagaremos en experiencias históricas, nacionales y latinoamericanas, que ofrecen experiencias importantes para la construcción de otra sociedad.

Como se puede apreciar, la Escuela se plantea ante discusiones que el campo popular debe abordar con el objetivo de erigir caminos hacia la emancipación y formación de una sociedad soberana, autónoma y democrática. Es por ello que los primeros pasos deben darse creativamente, de forma responsable y entendiendo siempre que *mi libertad es la emancipación del otro*.

Con mucho afecto, como Colectivo La Savia, hemos querido organizar este espacio de instrucción popular, levantado desde el territorio, para que sean pobladores, estudiantes, trabajadores y hermanos(as) de los pueblos originarios, los encargados de entregarse las herramientas para comprender y transformar la realidad.

Sesión inaugural: “Juventud rebelde y organización popular”. A cargo del profesor de ARCIS, Pedro Rosas

Unidad I Problemáticas actuales en Chile y América Latina

Sesión 1: Soberanía y emancipación económica. El problema de los recursos naturales y el Gran Capital.

Sesión 2: Derechos sociales dentro del marco político institucional.

Sesión 3: el negocio de la salud en Chile. Análisis y perspectivas.

Sesión 4: Venezuela: experiencia bolivariana y participación popular.

Sesión 5: Colombia: neoliberalismo, justicia social e imperialismo.

Sesión 6: Exposición documental “(SEREC) se robaron el cobre”.

Unidad II La cultura: un espacio de lucha

Sesión 1: La memoria y sus formas de expresión

Sesión 2: Bachellet, movimientos sociales y criminalización. La nueva táctica comunicacional del bloque en el poder.

Sesión 3: Teología de la liberación y sus aportes para una lectura revolucionaria de la realidad.

Sesión 4: El género: de lo privado a lo público

Unidad III Alternativas al sistema capitalista: “*otro mundo es posible*”

Sesión 1: Economías solidarias y producción no capitalista.

Sesión 2: Instrumentos de análisis, organización y lucha anticapitalista. Comunismo marxista y anarquismos.

Sesión 3: Ecosocialismo como alternativa de transición postcapitalista.

Sesión 4: Organización y lucha en el valle del Huasco. Experiencias para un control territorial.

Sesión 5: Cordones Industriales, Comandos Comunales y Tomas de Terreno. Ejemplos históricos de control productivo y territorial.

Sesión 6: “Socialismo en el Siglo XXI” ¿alternativa al capitalismo?

Sesión 7: MST- EZLN- Mapuches: experiencias latinoamericanas de resistencia.

Anexo 6: Material audiovisual

Clase número 1.

Proyectos del gran capital: Dinámica por grupos de presentación de mapas.



Clase número 6.

La cultura: un espacio de lucha, dinámica “memoria rebelde”.



Clase número 09.

Reunión en grupos, para realizar la primera actividad en torno a la temática del género



Clase número 10.

Circulo de reflexión acerca del tema anarquismo primitivista, anarquismo insurreccional, marxismo leninismo, marxismo libertario. "Lluvia de ideas".



*Conversatorio sobre los: “40 años del golpe”
Actividad previa inicio del segundo ciclo, de la escuela libre “La Savia”*



*Huerto comunitario
Escuela libre “La savia”*