

## **FRAGMENTOS DE UNA EXPERIENCIA.**

### **Investigación autobiográfica en proyecto de Educación Popular.**

Seminario de título para optar al título de Profesor de Educación Media con mención



Autor: Javier Eduardo Durand San Martin.

Profesora Guía: Marcela Gaete Vergara.

24 de agosto de 2021

## **Resumen:**

La presente investigación tiene como objetivo reflexionar y analizar, a partir de una narrativa autobiográfica y vivencial, mi experiencia en el proyecto de educación popular Escuelitas Libres de El Bosque, en vías de identificar sus puntos de tensión, mi interpelación ante estos y desde allí, aportar a modo de insumo, a la reflexión de la práctica pedagógica popular o alternativa en el presente.

Palabras clave: Educación popular, Escuelitas Libres, Narrativa autobiográfica, Historicidad, Sujetos, Territorio, Práctica pedagógica, Experiencia.

## **Introducción**

Que complejo, que extraño y disonante se convierte la acción de tomarse uno, a sí mismo y su historia, como eje angular para levantar algún tipo de reflexión. Lo que viene es una revisión autobiográfica en la que busco no solo interpretar una experiencia en particular, sino indagar en sus tensiones, desafíos y alcances pedagógicos que interpele a su vez mi propia práctica como docente hoy.

Pretendo abrir un diálogo con estos pasados y trascendentales tiempos, y comprender cómo la educación no descansa únicamente en las paredes de una escuela. Con esto, reivindicar uno de los preceptos que configuraron la epistemología de la educación popular (en adelante EP), la valoración de la experiencia personal y cotidiana como experiencia pedagógica. Precepto que ha asumido relevancia en mi práctica profesional al observar y asumir la experiencia como el punto de partida del aprendizaje, pues es indispensable que la enseñanza se relacione con los intereses del educando.

A partir de relatos de experiencia pretendo compartir y analizar mi participación en el proyecto de EP Escuelitas libres (EE.LL) de El Bosque (2011—2014). Desde esta experiencia observé como nociones y principios de a la EP parecieron estar sujetas a idearios abstractos y principios teóricos inamovibles. Ivonaldo Leite (2021) describe que “aunque no existe un concepto universal al respecto, en general, la Educación Popular se define como una práctica social (...) como las de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares” (Leite, 2021). Entiendo estas palabras,

sus sentidos, pero por qué me parecen a su vez tan lejanas a cualquier tipo de interpelación analítica. Los relatos que someto a análisis me permiten el ejercicio de rumiar mi propia negación o afirmación y repensar las experiencias prontas a describir. Quizás desde aquí, cuestionar todo aquello que en su momento no lo fue.

No pretendo afirma absolutos, tan solo presenta una particular vivencia. Comprendo que actualmente existen proyectos de EP que pudiesen encontrarse ante estos estancamientos analíticos y desprendidos de un re-cuestionamiento tanto de la historia de la EP como de sus proyecciones. Sin embargo, este desafío me entrega la oportunidad de tensionar dicha inmovilidad o “presupuesto” de la EP. Aportar algún insumo a la reflexión en cuanto recuperar la crítica como ejercicio activo de la pedagogía. Cabe mencionar que cada experiencia personal es siempre social. Así, esta historia no está ajena al conjunto de compañeras y compañeros que confeccionaron este proyecto. Hoy, varias y varios continúan desarrollando y trabajando desde la educación y la organización popular, otras y otros son padres y madres, pero desde donde estén, continúan perfeccionando aquellas falencias que nos limitaron en nuestro pasado histórico, y avanzando desde una praxis en vías de la construcción de una nueva sociedad. A ellas y ellos, un saludo lejano y fraterno.

El primer apartado de esta investigación cuenta con una contextualización que sitúa los antecedentes del problema. Desde aquí, busco encuadrar los orígenes de mi propia experiencia en el proyecto de las EE.LL, mis motivaciones, sentires y prácticas desde donde emanan a su vez las preguntas que guiarán los objetivos de esta narrativa autobiográfica. Posteriormente, presento el desarrollo metodológico –investigación auto narrativa- así como su justificación en cuanto a la revisión y análisis de experiencias como ejercicio crítico que interpele a su vez mi práctica pedagógica en el presente. Luego, presentar el marco teórico que convoque los principios, preceptos, contextos e historia de la E.P, así como sus principales ejes epistémicos pues, desde allí, se cimenta el análisis comparativo (situado) y crítico de mi propia experiencia.

Así, presentar luego tres relatos, a modo de fragmentos vivenciales, en los cuales busco identificar los principales puntos de tensión hacia la comprensión del decaimiento y conflictos del proyecto, referido en tres temas: Territorialidad, Sujetos y Práctica/organización. Para así finalizar con las conclusiones de este análisis las cuales

relevan las reflexiones que, no solo mencionan las resoluciones de esta investigación, sino además una breve reflexión en cuanto a mi propio ejercicio como docente hoy, considerando mi experiencia como acción legítima en la construcción de nuevos quehaceres, desafíos y posiciones ante la práctica pedagógica que me convoca.

## **1. Las Escuelitas Libres.**

### **Antecedentes del problema.**

Era principios del año 2010 -marzo, para ser específico- me preparaba para cursar lo que sería mi último año como estudiante secundario. Hacía tres años había comenzado a vincularme en política. Lo gatillante de esto fue un hecho ocurrido en el colegio. Hecho que me hizo cuestionar valóricamente y éticamente mi accionar. Tiempo después, comencé a participar en movilizaciones estudiantiles y en uno que otro colectivo político. Sinceramente considero que me movía la visceralidad de querer transformar “todo lo malo” del mundo, más que una formación intelectual específica.

El 7 de marzo asistí a una actividad en Plaza Brasil en conmemoración del día internacional de la mujer. Era una actividad sencilla, organizada por algunas organizaciones políticas que desconocía. Allí me encontré con una antigua compañera, quien me comentó que desde hace poco menos de un año estaba trabajando en un proyecto de educación en una comuna del sector sur de Santiago.

Se trataba de un proyecto de EP levantado por estudiantes secundarios y universitarios desde el año 2009. Se realizaban los días sábado y se trabajaba con niñas y niños. Mi compañera me plantea, además, el carácter político del proyecto, que buscaba ser una alternativa de organización entre pobladoras/es, era un proyecto no solo de educación popular, sino de poder popular. Como ella lo planteó era “*una iniciativa que pretendía revertir las bases del modelo educativo neoliberal*”. Mis motivaciones y voluntad, esas ganas de *hacer algo*, junto con la sintonía de un discurso transformador, me convocaron a participar.

En el proyecto participamos un conjunto de estudiantes secundarios y universitarios. No recuerdo la cantidad, pero éramos un grupo bastante numeroso. Desde la primera jornada me identifiqué con ellas/os desde una suerte de idea fuerza. Un tipo de mínimo común que a

entre voces, y de distintas maneras, todas y todos compartíamos. Eran los ideales que nos daban un sentido y que nos permitía la conciencia de la realidad. De comprender que existe algo más allá de nuestras percepciones, más allá de nuestro propio centro, al “encuentro de una cosa que tiene eventos, que tiene historia, biografía, libertad: otra persona. La persona, más allá del ser, (...) del sentido constituido por la interpretación que supone mi sistema”. (Dussel, 2018. p.79).

Entre las/os monitores o “tías/os” organizábamos charlas, exposiciones o debates de variados temas, oscilantes entre educación popular, marxismo o movimientos populares. Las asambleas resolutivas eran una forma de practicar formas de relación horizontales, donde evaluábamos y definíamos las actividades, así como sentidos y perspectivas del proyecto. Nuestras tareas en los talleres con los niños se distribuían rotativamente en: desayuno comunitario, organización de actividad temática, organización de juegos para el recreo y reforzamiento escolar.

En una ocasión me tocó, junto a dos compañeros, hacernos cargo del desayuno. Para esto nos encaminamos por avenida Goycolea hacia Gran Avenida, hacia un supermercado. En él, tan solo pagamos un embutido de queso crema, un tercio del pan y un jugo. Por lo demás, logramos *sacar* alrededor de doce embaces de yogurt, cuatro jugos en polvo y el tercio restante del pan. Ahí comprendí, por la explicación de mis compañeros, lo que significa – políticamente- la recuperación, y qué es lo que le diferencia de robar. Pasó el tiempo y con este comencé a comprender cómo, desde dónde y hacia dónde se posicionaba y accionaba el proyecto de las EE.LL.

Las y los niños que participaban del proyecto rondaban la edad de entre 5 a 18 años. Varias/os presentaban algún tipo de problema de conducta o de rendimiento en sus escuelas. Nuestra forma de trabajo para ellas/os consistía primero en reforzamiento escolar, luego recreo y después alguna actividad relacionada a una temática en particular que vinculase el carácter político del proyecto. En este se buscaba vincular las artes, el teatro, el baile o el juego. Para finalizar se realizaba una asamblea en donde las y los niños evaluaban la jornada y se proponían qué actividades o temáticas les gustaría abordar.

Como mencioné, el proyecto se perfilaba desde una lectura política que aspiraba a la transformación social. Sin embargo, y al paso del tiempo, comenzó a hacerse más notoria la

carencia tanto desde nuestro vínculo con la comunidad como las contradicciones que desde nuestra propia organización emanaban. Como suele ocurrir en las organizaciones políticas, a poco más de un año el proyecto de las EE.LL se quebró. Sinceramente nunca comprendí el porqué de dicha fragmentación. Tan solo asumí la determinación, sin mayor análisis, duda o reflexión. El momento en el que se produjo este quiebre el proyecto buscaba expandirse a una comuna aledaña (El Bosque). Ante esto, se determinó que debería asumir la responsabilidad (post ruptura) de levantar el proyecto de las escuelas en esta nueva comuna santiaguina.

No quiero profundizar en este punto más allá de mencionar que de ahí en adelante el proyecto de las Escuelas Libres cayó en un desvirtúo que derivó –luego de casi cuatro años- en su desintegración. Aquella estrategia de desplegar un trabajo político con pobladoras y pobladores no daba direcciones concretas, pues desde mi experiencia no comprendía lo que en la praxis significaba en algún tipo de totalidad los alcances de la EP. Por esto, el proyecto se volcó hacia una práctica mucho más instrumental, en donde los reales sentires y objetivos de la EP quedaron relegados, y solo nos abocamos a reclutar a compañeras y compañeros para nuestra organización, pues la coyuntura de aquellos años y, según nuestro análisis, la apuesta se encontraba en reclutar a estudiantes y armar así una posición de fuerza dentro del movimiento estudiantil.

Por supuesto que nuestra práctica mantenía un discurso político e ideológico que se condecía con las demandas sociales, fundamentalmente el derecho a la educación. Ya que el contexto donde han ido emergiendo las escuelas libres está al alero del movimiento estudiantil comenzando desde el 2006 hasta el movimiento estudiantil de 2011 (González y Ramos. 2013, p.79). No obstante, dejamos detrás a las y los sujetos que hacen de la educación popular, popular: a las niñas y niños, sus familias y sus contextos. La posibilidad de construir en conjunto y desde nosotras y nosotros mismos una alternativa diferente que considerara las voces de aquellas, muchas veces excluidos del sistema, o abordar junto con las y los niños desde la educación y la organización las dolencias y problemas por las cuales cruzaban sus familias.

A modo de anécdota, en el inter tanto de una conversación que mantenía con el papá de una de las compañeras de la organización, su hermano menor me preguntó qué es la educación

popular, y sinceramente mi respuesta resultó en un divagar conceptual que ni yo mismo comprendía. El padre de mi compañera me observó y me dijo: —Si no puedes explicar lo que es la educación popular a un niño ¿Cómo la practicas? —

Las preguntas que emanan desde estas inquietudes, y que guiarán estas palabras son: ¿Cómo me/nos vinculamos y relacionamos entre el territorio y las/os sujetos que lo habitaban? ¿Cómo esto constituyó nuestra (y mi) práctica? ¿Consideramos lo que tenían para decir niños y niñas, o replicábamos formas transmisivas y jerárquicas de enseñanza, por consiguiente bancaria? ¿Apuntamos hacia formas de transformación y liberación? ¿Hacia dónde apuntábamos realmente?

Los objetivos esta investigación consiste en entregar insumos que permitan la apertura a nuevas interrogantes en cuanto a las prácticas educativas de la E.P en la actualidad, a partir del análisis y reflexión de experiencias autobiográficas. En cuanto a los objetivos específicos comprendo: Identificar y reflexionar respecto tensiones, limitaciones y conflictos comprendidos en mi práctica de E.P en una Escuelita Libre. Comprender desde este ejercicio la narrativa autobiográfica como metodología constitutiva en la construcción de conocimiento y apertura a posibilidades pedagógicas.

## **2. Metodología.**

La historia que involucra mi participación y vivencia en el proyecto de las EE.LL me significa un punto de partida en muchos aspectos. El sentido de esta investigación emana de los aprendizajes, falencias y complejidades de este proceso. De la necesidad de revisar una experiencia, no como un suceso aislado, sino constitutivo en varios aspectos de mi vida como, por ejemplo, la decisión y el sentido que atribuyo al querer ejercer la docencia. Ante esto, pretendo a su vez comprender los alcances, como práctica pedagógica, de los relatos de experiencia. Así como la necesidad de su reflexión y revisión constante, como plantea Zambrano (cita en Ventura, 2010, p.226) es un camino que se debe recorrer una y otra vez para clarificar los objetivos e interpelar mi práctica hoy.

Dicha necesidad me convoca a la ocasión de relevar fragmentos de mi vida como procesos válidos de aprendizaje y enseñanza. Estos fragmentos corresponden a breves momentos que someto a revisión crítica en cuanto pues observar y narrar estas experiencias me entrega la

oportunidad de ir más allá de lo ocurrido o de los hechos en sí, profundizar en la consciencia ante la acción y tensionar este doble paisaje (Ventura, 2010). Busco consigo aportar a la reflexión y acción que comprende los procesos educativos desde las y los sujetos, sus voces, sentires, realidades y sus relaciones con el mundo.

Esto no es una determinación azarosa. La apertura de nuestras vivencias es la apertura del conocimiento. Donde somos capaces de imagina nuevas posibilidades que antes habían sido impensables. Es decir, una posibilidad que no había formado parte de nuestro conocimiento (Ventura, 2010, p.227). Así, mi proceso de investigación se cimenta en la re-lectura de determinadas experiencias narradas o fragmentos, y como desde allí se construye conocimiento desde la reflexión crítica.

No puedo obviar el vaivén de emociones que me ha ocupado reflexionar esto, pues muchas veces mi reflexión se supedita a mi percepción sensible. Pero a su vez, ¿nuestros sentires no son constitutivos de nuestra consciencia, de lo que sentimos ante lo que sucede en nuestros contextos y que a su vez nos vincula a él? No descarto tampoco la nostalgia como guía de este proceso y cómo el recurrir a lecturas referidas a la historia de a las EE.LL, se me ahondó la pregunta ¿Por qué declinamos? Con un dejo de amargura y tristeza. Sin embargo, estas adversidades las asumo como procesos de aprendizaje, convirtiéndolas así en oportunidades de reflexión (Ventura, 2010, p.227), reivindicando el protagonismo de mis decisiones y concepciones pasadas, interrogarlas, interpelarlas y abrir otros caminos.

Levanto por un lado mi vivencia, a partir de fragmentos, del proceso mencionado. Y por otro, su contraposición teórica. No es tan solo un ejercicio comparativo entre práctica y teoría, ni mucho menos adecuar la práctica a los encuadres de determinados “manuales” teóricos. Sino como desde la experiencia se interpelan aquellos preceptos teóricos que, valga la redundancia, desde la experiencia se fundan. Desde la metodología de esta investigación, y que ha guiado mis reflexiones, concibo que la teoría emerge desde la vivencia y por sobre todo del propio cuestionamiento de nuestros contextos. Si la E.P nos presenta un ejercicio crítico, capaz de sustraer de nuestras propias realidades las posibilidades de construir nuevas formas de conocimiento, considero que referir la reflexión de mis vivencias abre espacios para comprender mi práctica docente hoy.



Esto me llevó a encuadrar una definición sintética de EP, que por lo demás se me tornó difícil. Pues como mencioné en la introducción, no existe una definición única de esta. He ido comprendiendo que referir una definición de la EP requiere de analizar y estudiar el contexto histórico en la que se inscribe, pues desde este dinamismo creo lograr una lectura de las circunstancias actuales en las que la EP se desarrolla. A continuación, mencionaré ciertos ejes que a mi entender son clave para encuadrar los principales fundamentos de la EP. Desde allí busco identificar qué constituye o hace popular a la EP, su relación con la territorialidad, los sujetos que la constituyen y mi práctica en el proyecto de las EE.LL. Pues los relatos que presentaré buscan reflexionar estos puntos.

### **3. Marco Conceptual. Contexto, principios e historia de la E.P**

#### **3.1. EP. Sus orígenes y principios.**

Si bien son muchos los factores, influencias y procesos que configuran el surgimiento de la EP, decidí situarme, como ejercicio cardinal, en los años sesenta. En la realidad de países como Brasil o Chile, el analfabetismo permeaba en la mayoría de las capas campesinas, y sectores proletarios de las ciudades. La realidad no era muy diferente en el resto del continente. En este contexto los movimientos de trabajadores, estudiantiles y organizaciones políticas de izquierda y anarquistas, alcanzaban un desarrollo sustantivo en los procesos de transformación social, en favor de la emancipación de las clases populares.

De las lecturas que se profundizaron en América Latina, y que considero sustantivas al pensar los orígenes de la EP, será la re-comprensión del sujeto revolucionario. En dos textos revisados, se mencionaba las influencias Maoístas, o la influencia de la revolución Cubana, que además reconfiguró las lecturas dogmáticas del marxismo leninismo soviético en este proceso. Me atrevo en mencionar además las influencias de pensadores marxistas latinoamericanos como José Carlos Mariátegui en Perú, quien comprendía a las masas campesinas, indígenas y marginadas en su rol transformador de la sociedad, más allá del proletariado industrial moderno. Manifestando que las condiciones del desarrollo capitalista en América Latina no son copia de los procesos revolucionarios europeos, planteando la

necesidad de una pedagogía nacional, popular y latinoamericana que reivindicara lo indígena y lo cultural (Leite, I. 2021).

En paralelo, los sectores pedagógicos críticos interpelaban el sentido pasivo y funcional de la estructura educativa tradicional, y su rol en la reproducción del modelo hegemónico. En este campo las teorías de Iván Illich fueron de gran influencia en la configuración crítica de la EP al tratarse de “una crítica política y pedagógica a los dispositivos y estructuras institucionales de los sistemas escolares en el marco de una crítica radical a las formas de reproducción capitalista. En que la crítica a la dominación escolar lleva a una práctica libertaria, asociada al desarrollo de los propios grupos subordinados y a la creación de sus propias “educaciones” con base en una práctica de “convivencialidad” (Osorio, 2015, p. 36).

Quizás las influencias de Paulo Freire sean de las más reconocidas en la composición epistémica de la EP. Referirse a la profundidad de su obra me tomaría realizar un trabajo aparte. Sin embargo, de los planteamientos centrales de su obra mencionaré su “valoración de la cultura popular y de sus formas de “leer el mundo” (Osorio, 2015, p.36). Para Freire, el aprendizaje y la educación no son procesos pasivos, en el que un maestro –desde un posicionamiento jerárquico- transmite el conocimiento a un ser supuestamente vacío de experiencia o historicidad. Pues la pedagogía crítica comprende esta historicidad, las experiencias, vivencias y sentires de las y los educandos -su relación con las condiciones históricas- como el origen de todo proceso educativo crítico y transformador. Así los procesos de aprendizajes revelan su rol liberador donde se logran comprender las estructuras de dominación política, social y económica, y construir desde los desplazados una nueva estructura social.

Aquí considero, radica el núcleo político de la EP. “Como detonante de las fuerzas culturales y espirituales de los “pobres”, que se emancipan a través de las acciones colectivas” (Osorio, 2015, p.37). En la que se reconocen en su rol transformador, asumiendo la abolición y superación del capitalismo y el colonialismo como sistemas embrionarios de las condiciones de miseria y explotación. Desde la práctica de la EP “se pretende entonces poner en marcha procesos de liberación, a través de círculos de cultura, la alfabetización y la concientización política” (Osorio, 2015, p.36). Esto interpela a su vez las formas de organización de la estructura clásica de enseñanza. La jerarquía educador-educando desaparece en el ejercicio

de la EP en cuanto forma de reproducción de las jerarquías sociales, “abriendo practicas pedagógicas dialógicas, deliberativas, de-codificadoras y abiertas a construir nuevos mundos” (Osorio, 2015, p. 36).

Así, al referirme a las y los sujetos que construyen y hacen de la EP, popular, desde su genealogía, me referiré a las amplias capas pobres, analfabetas, trabajadoras y trabajadores del campo y las ciudades. En resumida cuenta, a los sectores des-beneficiados de la acumulación de capital, desposeídos por la propiedad privada y sin otra herramienta de subsistencia que la venta de su fuerza de trabajo. Esto a partir de la significación y auto-reconocimiento de la potencia transformadora de la realidad y la conciencia de esta. Este rol protagónico en la historia es precisamente el paradigma –político- que comprende la práctica educativa de la EP como acción activa de transformación de las condiciones dadas. “Como la dimensión del aprendizaje de nuevas formas de pensar, vivir, compartir, y de “hacer política” (Osorio, 2015, p.37).

### **3.2. E.P en Chile.**

El contexto del país como mencioné no distaba de los procesos que se vivían en el continente. La revolución cubana había manifestado formas alternativas, situadas desde la realidad del campesinado empobrecido, para alcanzar los cambios sociales y su reorganización, a partir de la revolución armada. Ante esto, el gobierno de Eduardo Frei Montalva decide levantar procesos de reformas para afrontar las grandes desigualdades vividas tanto en el campo como en las ciudades, y a su vez, frenar la algidez y radicalización política que se vivían en el país. O, dicho de otro modo, institucionalizar las demandas sociales y evitar una revolución armada. Dentro de las reformas que destacare, será el de la reforma agraria. Esto ya que, en paralelo, Paulo Freire quien debió exiliarse de Brasil después del golpe de estado de 1964, desarrollo prácticamente junto a las comunidades campesinas, las metodologías de alfabetización que se plasmaran en *Pedagogía del oprimido*, texto que cimentará teórica y epistémicamente los principios y sentidos de la E.P. Como escribiera José Fernández (2001) “Freire fue contratado por el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDA), impulsando un plan de alfabetización campesina, que pretendía ser el motor del proceso de

organización de los sindicatos de los jornaleros y de las cooperativas de pequeños propietarios rurales” (p.320).

Jorge Osorio (2015) menciona que “en Chile la EP en su dimensión pedagógica no sólo fue un epifenómeno de la política, sino que es también una construcción social profundamente enraizada en las prácticas comunitarias y de base de inspiración cristiana de izquierda” (p.35). Inspiración que se profundizaba en otros países de América y que conciliaba los principios cristianos y marxistas, bajo el alero de la denominada teología de la liberación.

En su tesis “Prácticas educativas emancipatorias: Un estudio de caso”, Loreto González (2016) nos presenta un encuadre de los procesos de la E.P en Chile, quien identifica tres periodos o ciclos. El primero de 1964 a 1973, caracterizado por lo descrito anteriormente y que “se materializó en una serie de prácticas que incluso viniendo del Estado como por ejemplo los procesos de alfabetización de adultos, la promoción popular del gobierno de Frei Montalva o la Consejería Nacional de Desarrollo Social durante la Unidad Popular, tuvieron por objetivo la generación de prácticas educativas donde los saberes compartidos permitieran formar dirigentes.(p.30) El segundo periodo o ciclo de la E.P se presenta desde los años concibe los años 1976 hasta 1994, “la cual se diferencia del anterior, porque acá el énfasis es hacer frente a la Dictadura Militar encabezada por Augusto Pinochet, este ciclo implicó una serie de desafíos para los sectores populares, los que se valieron de las más diversas estrategias para enfrentarla” (p.31) En donde “a pesar de los esfuerzos de iniciativas populares, comienza a gestarse un periodo de crisis, el cual se manifiesta a través de las retiradas de los fondos internacionales con los que las ONG contaban y la derechización de una Iglesia Católica. Comenzando así los años 90 en un periodo de transición política que se pensó y ejecutó “sin pueblo”, parte de las redes organizativas populares poblacionales (verdadera fuerza de la EP) colapsaron” (p.31).

Las transformaciones político-sociales que se comenzaron a desarrollar luego de la caída de los llamados socialismos reales que permearon la apertura y expansión del capital financiero y la instalación de la idea de aldea global, dando paso a la globalización, generó un estancamiento de los movimientos sociales populares y revolucionarios. En Chile, esto se materializaba a partir de la transición a la democracia en la cual las transformaciones políticas y económicas perpetuadas por la dictadura cívico militar – llámese la instalación del

neoliberalismo y la relegación del Estado hacia su carácter subsidiario-. Así, González (2016) nos dice que “había que empezar todo de nuevo, pero ahora, sin financiamiento externo, sin apoyos (ni del Estado, ni de los partidos políticos, ni de las iglesias) y en un marco político formalmente “democrático” pero resistente a los cambios y la participación popular” (p.31).

Estos nuevos desafíos constituirán así el tercer periodo o ciclo de la E.P desde finales de la década de los 90. En donde diversos espacios culturales y educativos inconformes con las nuevas disposiciones de los gobiernos de transición que gestaban las profundizaciones del modelo, comenzaron a reivindicar y a recuperar el nombre de “educación popular”: desde centros culturales a preuniversitarios populares, desde la reaparición de las colonias urbanas a escuelas de nivelación de estudios. Experiencias con alta participación juvenil -universitaria y pobladora, fundamentalmente-, además de autónomas políticamente y auto gestionadas económicamente (González, 2016, p.32).

Estos procesos de recuperación de la E.P se desarrollaban a la vez que nuevas organizaciones estudiantiles, fundamentalmente de estudiantes secundarios, revitalizaba la movilización social y se tensionaba (desde el retorno a la democracia) los conflictos que la profundización del modelo neoliberal generaba en todo el escenario educativo. En donde el año 2001, un 9 de abril para ser específico, se genera el denominado *Mochilazo*, hito que convoca y adhiere a un paro (...) que logró un 80% de adhesión en los colegios de la comuna de Santiago.<sup>1</sup> Es en este contexto en el que se crea la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), en la que años más tarde (2010) participaría y desde la cual, comenzaría mi participación en el proyecto de las EE.LL y su vinculación con el movimiento estudiantil, descrito en los antecedentes del problema.

Así, el año 2009 se fundan las Escuelas Libres de Chile. Proyecto que emerge desde las posteriores movilizaciones del año citado y el cual buscaba una iniciativa que pretende revertir las bases del modelo educativo neoliberal, patriarcal e individualista en Chile. El cual funcionaba a través del trabajo de voluntarios que organizan asambleas, discusiones, talleres y otras actividades los sábados de cada semana. En los encuentros, los monitores propician el tratamiento de temas omitidos por la educación formal que apunten a cuestionar el sistema

---

<sup>1</sup> Anónimo. Movilización estudiantil en Chile de 2001. Wikipedia. Chile. es.wikipedia.org

de mercado y sus reglas culturales, entregando herramientas que permitan a los niños imaginar otros mundos posibles y, de paso, ayudar a su construcción (Vargas, 2014).

Es en este proyecto en el cual comencé a participar y desde donde, se instituyeron mis preceptos y reflexiones respecto a la práctica docente, y que, a su vez, marcaron mi experiencia, presentadas en los siguientes fragmentos narrativos.

#### **4. Fragmentos.**

##### **4.1 Territorio.**

*Cada sábado nos reuníamos a la entrada del metro el Parrón entre las nueve treinta y las diez de la mañana. Era constante para mí frecuentar la tienda que se encontraba a la salida de los andenes para comprar un café que aplacara el sueño de una noche trasnochada.*

*Debíamos ser rigurosos con la puntualidad, pues la micro (G01) que debíamos tomar desde avenida El Parrón, demoraba alrededor de quince a veinte minutos en pasar. El tramo abordaba avenida El Parrón, calle Colón e Industrias, atravesando Avenida Américo Vespucio sur, Baldomero Lillo, hasta la población 4 de septiembre, a pocas cuadras de la autopista central. Luego caminábamos un par de cuadras al oriente, hacia la población Islote Snipe, que era donde comenzamos a sesionar. Sin embargo, antes de llegar a la estación El Parrón, comenzaba mi trayecto desde metro Plaza Egaña, comuna de Ñuñoa. A medida que avanzaba, abordaba la línea 4 del metro y su combinación con la línea 4A, cruzando las comunas de Macul, La Granja hasta La Cisterna. En este, podía clarificar las diferencias estructurales que existen en diversas comunas dentro de la capital. Un ejemplo de esto es el cruce que debíamos realizar de Vespucio sur, pues esta circunferencia vial que bordea Santiago, representa el límite de lo que entendemos como centro y periferia. Uno de los puntos que abordábamos a modo colectivo era el problema que ninguno de quienes comenzamos a participar en el proyecto, pertenecía tanto a la población como a la comuna en la que sesionamos. De esta manera, no podíamos mantener una sintonía con los acontecimientos y sentimientos cotidianos de la comunidad, lo que interfería con nuestras principales intenciones de relevar un discurso abocado a la conciencia y organización de clase. En una conversación que mantuve en una oportunidad con el presidente de la junta de vecinos, este me manifestaba cómo para algunos vecinos éramos un grupo ajeno, incluso extraño, que veníamos una vez a la semana para ayudar a las y los niños del lugar, alejándonos de una legitimidad que emerge desde el sentido subjetivo de pertenencia.*

Para abordar este fragmento, quisiera comenzar por la noción o idea de habitar. Pues me permite entablar una relación entre el espacio entendido como “objeto/lugar” y su subjetivación. Mi relación con cualquier entorno lo he mediado desde percepciones sensoriales, de juicios valóricos y el recuerdo de las experiencias que me vincula a un lugar.

Esto pareciera una obviedad, pero me resulta pertinente para reflexionar los posibles orígenes en cuanto cómo y desde dónde significamos, nos relacionamos y habitamos los territorios.

Continuando, cada lugar cumple a su vez una función. Función que emana de nuestras necesidades y de nuestra relación con el entorno. Este entorno lo comprendo como el dinamismo y transformación del medio y mi adecuación a él para poder vivir. El lugar en su calidad de objeto adquiere entonces una interpretación no tan solo funcional, sino dinámica e interrelativa a mis propios juicios, percepciones y recuerdos en el mundo y mi relación con él. A este dinamismo lo denomino habitar. Sin embargo, este habitar no es un dinamismo meramente individual, sino social. Tomamos la noción de *habitar* el espacio como un lugar de expresión de relaciones sociales, culturales y estéticas, contrastándola con la noción del espacio como objeto (Monner y Miano, 2017). Desde lo colectivo se cimenta la identidad hacia con el territorio, que hace del habitar una experiencia subjetivada, reflexionada, vivencial, histórica. Creo que no he conocido lugar o territorio en donde no se releve el dinamismo –en sus variadas manifestaciones- de habitar, de otorgar identidad, tradición o historicidad.

El territorio desde donde comienza mi trayecto es considerado un sector privilegiado. Desde mi cotidiano he visto como el sector gastronómico y turístico genera importantes ganancias e inversión para la comuna. Junto a esto, las inversiones de empresas inmobiliarias han hecho de Ñuñoa una comuna con un importante flujo de capital, acompañado de una administración política neoliberal y subsidiaria que ha profundizado estas inversiones. Al mismo tiempo, la comuna presenta una confluencia de muchos contrastes. Contrastes que considero, me permiten trascender los lugares más allá de lo que alcanza mi vista. Ñuñoa, al igual que otras comunas aledañas, está organizada –política y racionalmente- de manera divisoria. Desde mis recorridos he observado como entre avenida Irrazábal y avenida Grecia hacia el sur se repiten los mismos patrones –estructurales- en el trayecto de abordar la línea 4 hacia la 4A del metro de Santiago.

La población Islote Snipe por ejemplo, citando lo conversado esos años con vecinos del lugar, se funda desde y para los trabajadores de la cooperativa MADECO y sus familias. Existe así un arraigo, al igual que en muchas poblaciones de Santiago, que se origina desde la organización de sus habitantes, compartiendo acciones y objetivos comunes, sin mencionar

sus dimensiones políticas. Es por esta razón que quienes vivían en esta población eran, en su mayoría, familiares directos de sus fundadoras/es, o personas que participaron en sus orígenes y creación. Por otro lado, nunca me enteré en aquel tiempo de los orígenes de la población 4 de septiembre. Me detengo un momento en este punto y busco información al respecto. Así, llego a un artículo -siendo uno de los pocos que habla en mayor “profundidad” de la 4- en los primeros párrafos se lee: Después de cinco años en la cárcel, al “Peto” lo mataron. Lo acribillaron en el Pasaje 32, frente a la sede comunitaria de la población Cuatro de Septiembre, en la comuna de El Bosque. Sólo unos días antes había vuelto a su casa. Allí donde cayó muerto, un enorme mural con su retrato y una animita con velas, fotos y flores lo recuerdan: *Hasta siempre Peto querido*, se lee en el muro de ladrillos (Figueroa, y Sullivan, . 2009). Sede vecinal en la cual, dos años después, comenzamos a trabajar.

Luego sigue: En medio de basurales, jaurías de perros vagos y animitas dispersas, lejos de colegios, centros de salud, comercio, farmacias y bancos o centros de pago, estos sectores se han convertido en las “zonas rojas” de los servicios básicos. (...) Las cartas no llegan porque a los carteros los asaltan y muchos vecinos mueren simplemente porque no llegan ni ambulancias ni bomberos ni policías (Figueroa y Sullivan, 2009). Lamentablemente mis recuerdos no hacen más que reafirmar esta información. El origen de la población 4 de septiembre se haya a mi entender en la desprotección de la vida en pos de la protección del capital. En la que su genealogía, 1979, el régimen militar liberalizó el uso de suelos a través de su Política Nacional de Desarrollo Urbano. Con esto, la construcción de viviendas sociales se privatizó y el mercado inmobiliario dedicado a la vivienda social mejoró considerablemente la oferta cuantitativa, pero los estándares de vida y la calidad dejaron de ser una prioridad (Figueroa y Sullivan, 2009).

Fueron estas diferencias, falencias estructurales y sociales, desde donde analizábamos nuestro discurso para presentar (nos) en los territorios. Un discurso cargado de románticas citas y fuertes palabras, como libertad, igualdad, consciencia. Discurso que a su vez se constituía y analizaba entre un grupo reducido de personas. Nuestra reflexión era “tratar” de llevar a la práctica dichos principios y conceptos mesiánicos, a través de la experiencia educativa. Esto se transformó en nuestro estandarte, y a su vez, en nuestras anteojeras. Creía



ciega y absolutamente que la “transmisión” de valores hacia las y los niños despertaría la conciencia de la comunidad, del territorio. Un territorio por lo demás fragmentado.

En primer lugar, nuestro discurso y práctica de fraternidad, propios de la revolución francesa, se distanciaba bastante de las propias dinámicas del territorio. Las reflexiones que delineaban nuestra práctica y formas de vincularnos a él se reducían a organizar actividades de carácter político, pero pocas veces atendiendo espacios reales y vinculantes de organización. Así, cada actividad que se realizaba con las y los niños consistía en actividades “libres”, que la verdad era la ausencia de estructuras y objetivos claros. Esto generaba una contradicción entre el análisis y la práctica, entre la teoría que consume e inmoviliza al hacer. De esta manera, nuestras reflexiones no se gestaban u originaban desde el propio “seno del pueblo”, ni desde sus inquietudes o disposición de lucha. Nuestro quehacer se gestaba a partir de una idealización magnánima e inamovible del sujeto pobladora/or que surgía de nuestras propias subjetividades e idearios. Era conscientes de las falencias e historias del territorio, pero de una manera, nunca lo observé más allá de su carácter romántico, como “gestor de las grandes transformaciones”.

Así, y, en segundo lugar, nuestra vinculación con las niñas y niños se tornó más bien efímera. Asumía sus experiencias a partir de ideas genéricas de sus contextos, pero no relevaba sus voces y sentires, ni tampoco desde ellas se ahondaba en construir nuevas formas valóricas. Era más bien una práctica transmisiva que pretendía imponer ciertos principios, asumidos como absolutos, antes que una oportunidad para la construcción del conocimiento de manera colectiva o democrática. Esta imposición se mantuvo como práctica con otras instancias y sujetos del territorio, como las familias o juntas vecinales. No buscaba en la práctica la construcción de nuevas oportunidades, sino la imposición de supuestos y formulas. Esto transgrede toda forma de diálogo, tanto con las y los educandos, como con la comunidad. Mi lectura se situaba desde fuera, no solo del territorio como habitar físico, si no desde la imposibilidad de ver al otro en cuanto es, más allá de una categorización teórica descargada de un libro. Como mencionara el presidente de la Junta de Vecinos, esto nos transformaba en *un extraño*.

No observaba que los sujetos que anhelaba, el heroico pueblo que conduciría las transformaciones sociales, prefería diligenciar sus problemas en la municipalidad, antes que

considerar un discurso distante de transformación. Las propias relaciones entre los vecinos eran por lo demás conflictivas. Las distintas realidades y sus conflictos engendraban actitudes de discriminación entre una población y otra. Por otra parte, aquel reconocimiento colectivo “pueblo”, no se permeaba ni reconocía en el dinamismo cotidiano. Cada problemática social era abordada desde nociones individuales, y el desinterés político era un discurso instalado. Esta ausencia de reflexión crítica profundizaba nuestro distanciamiento, llevándonos a asumir actitudes más paternalistas, incapaces de palpar el devenir real de lo cotidiano. Nuestro (no) *habitar* el territorio se transformó en desesperados intentos de transmitir preceptos y principios teóricos en clave abstracta, que en ninguna circunstancia tensionó realidades y contextos, ni tampoco abrió oportunidades a nuevas prácticas educativas, transformadoras.

## 4.2 Sujetos

*Al paso de unos meses de comenzado el trabajo en la población Islote Snipe evaluamos la posibilidad de comenzar a realizar el proyecto en una población aledaña, distanciada no más de unas dos o tres cuadras. Esta población se llama 4 de septiembre y al momento en que nos vimos con un aumento cuantitativo de participantes, nos re distribuimos y el proyecto se instaló allí. Se me hace relevante mencionar que, a pesar de mantener una distancia relativamente corta entre una población y otra, las diferencias estructurales eran notorias. El hacinamiento era evidente a simple vista, así como la –lamentable- convivencia de las y los vecinos con una plaza que se había transformado en un basural. Pues como me mencionó en alguna oportunidad una vecina; “los recolectores de basura no entran aquí, por miedo a las balaceras”. Se suma a esto el sesgo que dentro del mismo territorio existía para las y los pobladores. Comentarios tales como “la gente de esos blocks son puros delincuentes y traficantes”, o el resquemor manifiesto de algunas familias al momento de realizar actividades conjuntas que integrasen a las y los niños de ambos espacios, alegando que no querían que sus hijos e hijas se relacionasen con “esos” niños.*

*Macarena junto a su hermano Ángelo (13 y 6 años respectivamente en ese entonces), quienes vivían en la 4 de septiembre, se sumaron al proyecto. Ambos eran niños extrovertidos, quienes no recurrían a diligenciar en otros lo que tenían que decir o lo que pensaban. Macarena siempre estuvo en disposición de proteger a su hermano menor, pues no se nos hizo ajeno los combos que la Maca propinó (siempre victoriosa) a otros niños que hicieran burla de su hermano. Aún tengo grabada la voz infante de Ángelo perdido en la plaza buscando los brazos de su hermana luego de algún altercado. Caímos sin embargo en la práctica de categorizar a ambos como “niños problema”. Pareciera que el sesgo que caracterizaba las formas en que se relacionaban ambos territorios, también permeó nuestra forma de observar y trabajar con las y los niños.*

Recordar es siempre un ejercicio necesario. Y consigo, no puedo obviar las emociones que -fuera de todo pragmatismo- estas remembranzas despiertan en mí. Más que nada Quizás aquí la pregunta ¿Por qué declinamos? Asume un carácter más íntimo en relación a lo previamente escrito, pues convoca directamente mi relación con las y los sujetos con quienes sesionábamos en el proyecto. Desde estas relaciones y sus complejidades, quisiera abordar la siguiente reflexión.

Lo descrito previamente no es una revisión actual, sino una línea de análisis que enmarcaba nuestras reflexiones. Varias/os de las y los niños con los cuales trabajamos habitaban desde aquella marginalidad (estructural, política, social). Recuerdo como en algunas ocasiones las madres de alguno de los chicos se nos acercaban con preocupación comentándonos como sus hijos tenían problemas de conducta y “adaptabilidad” en la escuela. Otras/os niñas/os habían sido cambiados de establecimientos incluso antes de cumplir 15 años por los mismos motivos. Muchos de estos establecimientos son los denominados “depósitos” (alusivo a los basurales), donde las y los niños “problema” son enviados (o depositados). Establecimientos, en su mayoría públicos, que rabiosa y tristemente se caracterizan por faltas de inversión, lo que declina en precarización laboral, o falencias estructurales (entre otros problemas). Por ejemplo, los ingresos que el Sistema recibe mensualmente por concepto de Subvención Escolar, no logran cubrir los costos de remuneraciones del personal.<sup>2</sup>

Considero que en toda mi vivencia en el proyecto de las EE.LL asumí la realidad contextual de las y los niños como si fuesen sus únicas formas de ser. Junto a esto, entre nosotras y nosotros tendíamos a diferenciarlos desde criterios conductuales, aplicando aquello que pretendíamos cambiar. Si bien nuestro discurso se basaba en la integración e igualdad, en lo concreto siempre se nos tornó difícil lograr una práctica similar. Por un lado, las propias niñas y niños se mostraban reticentes a participar en actividades con los niños de otra población. Así mismo, el discurso de igualdad se difuminaba ante un dinamismo que escapaba de mi comprensión. Me (y nos) disponíamos a entender a los niños como iguales, como sujetos de derecho y desde sus propias realidades reivindicar el derecho a la educación. Sin embargo, nunca logramos salir de una comprensión instrumental de la práctica pedagógica en cuanto

---

<sup>2</sup> I. municipalidad de El Bosque. 2016. Plan anual de desarrollo educativo municipal. Recuperado de [www.municipalidaddelbosque.cl](http://www.municipalidaddelbosque.cl)

el trabajo con niños y niñas era nuestra justificación para posicionarnos dentro de la población.

¿Veíamos a los otros/as? Si bien nuestros principios asumían categorías valóricas en cuanto nuestra práctica, en el sentido de reivindicar a los sujetos como una fuerza social que se debía organizar, dicha organización emergía meramente desde nuestras posturas y lecturas. En donde el pueblo se torna destinatario pasivo de un discurso pedagógico construido por otros, pues la elite ilustrada lo percibe como “ignorante” e incapaz de gestar iniciativas autónomas (Leite, 2021, p.1). De esta manera, reconocíamos a los sujetos, y particularmente a las niñas y niños, desde un prisma alejado de ellas y ellos mismos, pues supeditábamos su propia existencia enclaustrado bajo ciertos preceptos ideológicos. Al igual que en la lectura que emanábamos desde el habitar el territorio, no concebimos las voces de las y los niños en cuanto forma de construir relaciones dialógicas horizontales que desplegaran un quehacer coherente con los preceptos emancipadores de la EP. En su contrario, eran nuestros propios análisis desde donde se emanaban nuestras prácticas y actividades, por lo cual se derivó a un accionar jerárquico e impuestas, independiente que su contenido asumiera categorías valóricas, a nuestro entender, necesarias. En donde desafortunadamente la incapacidad de incorporar la complejidad al pensamiento humano ha hecho que se siga concibiendo la realidad como una cosa que está fuera de quien la percibe y la vivencia (González, 2016, p.42).

Me (y nos) volcamos a prácticas copiadas, repetitivas y carente de una construcción colectiva, propias de la educación bancaria, desde las cuales se abandonó el afrontar las conflictivas realidades de las y los niños y sus posibilidades de construir nuevas formas relacionales. Nos volcamos hacia un asistencialismo que rozaba en las mismas prácticas del sistema escolar y nos alejamos de la proximidad que, como menciona Dussel (2018), “es la palabra que expresa la esencia del ser humano, su plenitud primera (arqueológica) y última (escatológica), experiencia cuya memoria moviliza al ser humano en sus más profundas entrañas y sus proyectos más lejanos, magnánimos” (p.48) ¿Fui capaz de ver al otro más allá de un discurso? Discurso que, a su vez, lo “convoca”.

Observando nuestras formas de relacionarnos con las y los sujetos, considero, como ya he venido mencionando, que nos abocamos a ejercicios instrumentales, en los cuales las y los

niños nos eran el precepto, o la justificación, para afirmar entre las y los vecinos nuestro discurso político que se distendía de sus propias realidades. Asumíamos las falencias estructurales en las cuales se inscribían como único factor constitutivo de sus consciencias, de su ser. Consciencia que a su vez pretendíamos fuera el inicio hacia una organización política mayor. Esto sin embargo se tornó una contradicción, ya que como mencionara Freire, en cuanto que enseñar exige respeto de los saberes de las y los educandos. ¿Fue esto así? Pues mi predisposiciones que categorizaban a las y los sujetos -como protagonistas revolucionarios de la historia, las y los pobladores de los años sesenta- no se configuraban desde un habitar cotidiano o aproximado, sino impuesto. Ausente de una proximidad del rostro-ante-el-rostro, que nos acoge con sonrisa cordial o nos altera con rigidez (o violencia) (Dussel, 2018, p.47).

Como ya mencioné en el apartado sobre territorialidad, y ahora abocado a los sujetos, siempre nuestra presencia fue una presencia ajena. Esta lejanía nos llevaba a asumir la propia existencia de los sujetos desde categorías, valga la redundancia, ajenas. De esta manera, caímos en la categorización conductual de sus prácticas, como lo fue con Macarena y Ángel, pues no ahondamos en sus reales sentires y percepciones de la realidad, sino que apostamos a inculcar valores que para ellos se tornaban posiblemente abstractos. A su vez, fue nuestra incapacidad de ver a las y los niños más allá de aquellos preceptos inamovibles lo que nubló nuestras posibilidades.

Aquella categoría de “niños problema” lo abordamos como condición directa de los contextos de violencia y narcotráfico en la cual la población se veía inmersa, dándonos a entender que debían ser las voces y vivencias de las/os sujetos, el primer paso para pensar una transformación pedagógica real. Y comprender desde allí sus relaciones en cuanto las condiciones contextuales (y posibilidades de transformación). Transformación que por lo demás se cimentaba desde el análisis enclaustrado, que no resultaba ser convocante, centrándonos en objetivos magnánimos, pero desconociendo la proximidad y la construcción desde el reconocimiento de las y los sujetos, negando así sus complejidades, vivencias y sentires que son a su vez, centrales en la práctica de la EP.

### 4.3 Práctica.

*Nuestras prácticas y formas de organización se dividían en dos espacios; Orgánico y social. El espacio orgánico respondía a una estructura compartida por militantes, en el cual se discutían las directrices y sentidos del proyecto. El “espacio social” no tenía conocimiento de la estructura orgánica que sesionaba “por detrás”. Las tesis que sustentaba esta división – basadas en los principios del centralismo democrático- entre “orgánicos” y “sociales” respondían a darle una suerte de misticismo –algo infantil y a la vez excluyente- al proyecto, y buscar la formación de cuadros políticos. Cada jornada se dividía por secciones, y cada sección era responsabilidad de comisiones específicas. Por ejemplo; quienes se encargaban de conseguir el desayuno o de realizar actividades de **reforzamiento escolar** dividido por asignaturas (historia, lenguaje, matemática), siguiendo con el espacio de recreo en el cual se presentaba una actividad temática en relación a aspectos valóricos como amistad, medio ambiente, compañerismo, o actividades artísticas como pintar u organizar pequeñas obras de teatro. Con el paso del tiempo, estas actividades comenzaron a resolverse en acciones más efímeras (dejando de lado las actividades temáticas), como partidos de fútbol entre monitores y niños (mayoría varones) y actividades de carácter artísticos en las que participaban más niñas que niños. Alrededor de las una de la tarde, finalizábamos la jornada. Luego realizábamos nuestra asamblea de evaluación en la cual se integraban los lineamientos definidos por el “grupo orgánico” y se discutían las próximas actividades a realizar.*

El punto de reflexionar nuestras prácticas se torna interesante, en cuanto fueron estas en donde se evidenciaban nuestras contradicciones más profundas. En primer lugar, la práctica que pregonaba el centralismo democrático derivó en un accionar más centralista, que democrático. Esto se debía en parte al carácter de la organización política que operaba por detrás, que se auto determinaba clandestina, por lo cual nuestra participación no se podía revelar. Sin embargo, esto se presentaba – haciendo una retrospectiva- en una quimera que se tornó contraproducente, pues todo discurso de transformación social se maquillaba como un proyecto de EP que como ya he mencionado en los apartados anteriores, se disociaba de la propia cotidianidad del habitar el territorio, como de las y los sujetos que lo constituyen.

Desde aquí, no solo nos distanciamos de las y los sujetos que configuraban el territorio, sino además de las y los propios compañeros que nutrían el proyecto. Nos preocupaba más que una organización, que no fuese la nuestra, se hiciera con el proyecto o que reclutase a los voluntarios, por sobre el proyecto en sí mismo. Poco a poco nuestro quehacer se medió por los caracteres propios de un caudillo, anteponiéndose a una práctica ligada desde la solidaridad o lo comunitario (principios que a su vez alimentaban nuestro discurso).

Constituimos así una jerarquía interna, casi monárquica, que no permitía la socialización de las reflexiones y de nuestro análisis para y desde el proyecto como de quienes lo levantamos. Esto refuerza hoy mi crítica en cuanto el sentido instrumental en el que declinamos, pues no asumíamos ni abordamos las propias prácticas pedagógicas como acción crítica y transformadora, más que un slogan promocional de algo que en su práctica nunca fue como se presentaba.

Así, las determinaciones y sentidos del propio proyecto comenzaban a distanciarse de una práctica democrática real y directa, en la que un grupo aparentemente de “revolucionarios expertos” (este era el ideal de sujeto que pregonábamos) éramos finalmente quienes tomaban las decisiones. Esta práctica recaía en un dogmatismo que nuevamente, nublaban nuestro propio que hacer y que a su vez influyó en nuestra práctica con las niñas y niños. Comprendíamos que no podíamos ser reproductores de las lógicas del sistema escolar que excluía o no “comprendía” la cotidianidad vivencial de las y los educandos como eje cardinal de la práctica pedagógica. Sin embargo, desde el propio proyecto comenzamos a replicar las mismas lógicas que reforzaban la existencia del propio sistema. Así, comenzamos a prescindir de actividades que aportaran en cuanto contenidos valóricos o que integrasen a las familias de las y los niños, para situarnos en actividades que se enmarcaban en el reforzamiento escolar. El reforzamiento escolar respondía fundamentalmente a la preocupación manifiesta de algunas madres en cuanto al desempeño académico de sus hijos e hijas, y la verdad, era esta la gran y única preocupación que se presentaba. No fueron nuestros discursos de cambio social lo que finalmente conducía al proyecto, sino el poder cursar de mejor manera el año académico.

De pretender desempeñar una práctica crítica que tensionara los sentidos epistémicos de la escuela tradicional, levantamos un accionar que los justificaba. Esta reflexión no se hizo evidente en aquel entonces, pues desde nuestra organización que derivó en la creación de subgrupos de estudio por ramo académico, considerábamos estar abriendo puertas que hacían frente a las desigualdades estructurales, cuando en realidad, desempeñamos un asistencialismo carente de sentidos críticos que cuestionasen estas propias desigualdades. El poder realizar las tareas pendientes, o estudiar alguna unidad particular para una prueba se transformó en la práctica constante del proyecto. Así, las posibilidades de construir nuevas

formas de conocimiento a partir de los propios sentires y vivencias de los educandos quedaron situados en un pedestal.

Pedestal que, como mencionara en los primeros apartados de este escrito, nos desligó de una autoobservación de nuestras propias prácticas, de comprender nuestras contradicciones como posibilidad de crítica y superación. Ejemplo de esto se manifiesta en el haber comprendido la práctica libertaria desde la pedagogía solo como la ausencia de imposiciones. que sí existían, pero distaban de objetivos y sentidos comunes, situados o transformadores, o de estructuras y sentidos constituidos relevando las voces de las y los niños. Esto nos llevó a una falta de responsabilidad ante el propio dinamismo de las sesiones, que derivó en ser presentados ante el territorio y las familias de las y los niños como una suerte de guardería para que cuidásemos de ellas y ellos.

Así, asistencialismo, jerarquía e instrumentalización, fueron realmente las prácticas que delinearon nuestro quehacer en el proyecto de las EE.LL. Principios que se contradicen con los preceptos de la E.P. No puedo obviar el hecho que en este trayecto se entablaron relaciones de amistad y cariño entre nosotras/os y las y los niños. Relaciones que a su vez se nos tornaban necesarias de abordar en cuanto la falta de responsabilidad afectiva en las cuales muchas/os convivían. Sin embargo, esto derivó en acciones condescendientes, por sobre un accionar crítico. Con esto, no pretendo restar importancia a la construcción de relaciones basadas desde la empatía, sin embargo, en el caso de mi experiencia, esta asumió características propias de un voluntariado pastoral. Me recuerdo como un par de años antes de ingresar al proyecto participé, precisamente, de la pastoral de mi colegio (sin ser creyente, pero movido por una suerte de vocación y preocupación social) en donde las prácticas eran bastante similares, ya que una vez más actuábamos desde una perspectiva mesiánica, como cual pastor que guía a las ovejas.

## **5. Discusión y Conclusión.**

Me detengo un instante y observo todo lo escrito, todo lo vivenciado y todo lo que hoy convoca mi ejercicio docente. Narrar una experiencia reflexionada se me ha presentado como un ejercicio complejo, pues la apertura a nuevas posibilidades siempre será complejo de encontrar o delinear. Hace ya bastante tiempo que consideraba la posibilidad de escribir respecto a esta experiencia particular pues considero, al igual que mencioné en la



introducción de esta investigación, fue lo que configuró mis intereses y ocupaciones respecto a la educación, así como sus prácticas. En otras palabras, desde aquí comencé a enamorarme de la pedagogía. Sin embargo, ¿Cuáles fueron las nuevas oportunidades que me permitieron estas reflexiones? ¿Se abrieron nuevas posibilidades que convoquen hoy mi práctica docente?

En primer lugar, reflexionar mi narrativa autobiográfica me permitió interpelar ciertos preceptos teóricos que consideraba inamovibles o inalterables. Esto es, desprender desde la idealización de los conceptos el ejercicio real de la práctica docente, pues como ocurrió en el proyecto de las EE.LL, consideraba que solo un discurso que pregonara la igualdad y fraternidad social era suficiente para desempeñar una práctica coherente con los preceptos de la E.P. A su vez, abordaba estos principios o fuerzas epistemológicas de la E.P desde una noción ausente de crítica, tendiendo así a una sobre-teorización. La propia reflexión negativa en cuanto a la revisión colectiva y colaborativa de mi (y nuestras) prácticas, que permiten develar los puntos de tensión, sentidos y proyecciones del proyecto, quedaron relegadas y sumidas sólo desde la palabra, no así desde sus alcances y posibilidades pedagógicas. Esto generó un distanciamiento en cuanto al ejercicio crítico de la observación de nuestras realidades contextuales abran formas de construir conocimiento.

¿Cómo me/nos vinculamos y relacionamos entre el territorio y las/os sujetos que lo habitaban? ¿Cómo esto constituyó nuestra (y mi) práctica? ¿Consideramos lo que tenían para decir niños y niñas, o replicábamos formas transmisivas y jerárquicas de enseñanza, por consiguiente, bancaria? ¿Apuntamos hacia formas de transformación y liberación? ¿Hacia dónde apuntábamos realmente? Estas fueron las preguntas que guiaron mi narrativa. Reflexiones que no solo me permitieron re observar mi experiencia, sino encuadrar, como mencionaba anteriormente, mi práctica docente hoy. En cuanto a las primeras dos interrogativas (y lo cual se tornará una constante), considero que disociación y lejanía determinaron o más bien, desvirtuaron, nuestros objetivos. Apuntamos desde lo abstracto hacia engendrar procesos de emancipación y transformación, pero supeditados a nuestros propios idearios. De esta manera, en cuanto a praxis y a modo concreto, nuestra práctica perpetuaba lógicas propias del sistema educativo tradicional, reproduciendo formas jerárquicas de organización y aprendizaje, sin la comprensión de esta “apertura de

posibilidades”. Así, ante estas primeras preguntas, cabe decir que realmente apuntamos a un asistencialismo y voluntarismo desligado de una reflexión situada, carente de aperturas democráticas hacia sus propios análisis y cuestionamientos, tornándose una práctica estancada, la cual separa la acción de la subjetividad de quien realiza esta acción. Lo que da pie a la respuesta de las siguientes preguntas.

Al ahondar en mi relación con el territorio, sujetos y práctica, llego a la conclusión que estas tres “categorías” se presentan de manera conjunta, entrecruzadas en una complejidad de circunstancias y manifestaciones que se presentan como desafíos ante el momento de pensar un quehacer distinto, asumiendo estas palabras como oportunidad. Como puntos transversales y entrecruzados en las formas de abordar estas categorías, identifico los siguientes puntos de tensión:

- a) inamovilidad teórica/práctica
- b) accionar transmisivo/asistencialista de la práctica pedagógica
- c) des/vinculación con los dinamismos cotidianos del territorio
- d) des/consideración de los sentires, vivencias e historicidad de las/os sujetos (y sus oportunidades).

La inamovilidad teórica/práctica la comprendo en su origen, desde la experiencia. Nuestra falencia radicó en considerar los preceptos e idearios teóricos como formulas transmisibles, sin considerar todo el devenir histórico, subjetivo, vivencial y contextual. Pues el razonamiento dialéctico no puede someterse a las condiciones formales de una teoría, ya que, simultáneamente, debe cuestionarlas. Por ello, no se trata de enmarcarse en una teoría, pero abrirse a las posibilidades de cuestionamiento para llevar a cabo nuevos desarrollos sobre ella (Leite, I. 2021)

Estas anteojerías desvirtuaron, a su vez, nuestra práctica pedagógica cimentada desde la propia experiencia de las/os sujetos que la constituyen. Pues no hay educación sin sujeto, y con esto abrazo la afirmación que anterior al ser, está el otro (Dussel, 2018, p.42). Otro que construye conocimiento, que piensa, reflexiona y actúa. Esto no lo pude observar, mientras nuestra lejanía con el territorio agudizaba a su vez aquellas distinciones, en las cuales me y nos presentaba como foráneos y extraños. Como quien se presenta desde la pastoral y con

actitud condescendiente, se asume –incluso egoístamente- como portador de las únicas verdades.

Considero que mi investigación se presenta inconclusa. Estas categorías, preguntas y focos de tensión me abren muchas más interrogantes de las que he podido profundizar en estas palabras. Considero que mis alcances han quedado limitados en cuanto a la profundización del análisis de experiencias de pedagogía crítica. Si bien pensar estas tensiones no me garantiza “soluciones o respuestas”, como preceptos inamovibles, sino más bien como presencia latente y convocante.

Una invitación a no detenerme aquí, pues aún nada está resuelto (y quizás jamás lo esté). La posibilidad de entender mi historia como constitutiva del aprendizaje y, por consiguiente, de comprender como este se relaciona con mi cotidianidad, vivencia y abre las posibilidades de re/pensar constantemente el mundo. Actualmente las mismas preguntas que en aquellos años se gestaban en mí, hoy continúan presentes. ¿Cuál son los sentidos de la práctica educativa? ¿Desde dónde y con quienes se construyen conocimientos? ¿Cuáles son sus alcances y posibilidades ante, para y hacia el mundo? Y respecto a mis preocupaciones inmediatas, políticas me pregunto; ¿Es posible concebir prácticas que irruman la individualización, como forma relacional del neoliberalismo, y otorgar relevancia y trascendencia a nuestras historicidades como vías de construir formas alternativas de aprendizaje y enseñanza?

La invitación tanto para mí, como para quien lea este escrito, es la posibilidad de justificar y repensar nuestro accionar pedagógico y por, sobre todo, atender a las preguntas que desde allí emanan. Pues en estas se encuentran las inquietudes y contradicciones que van delineando nuestro que hacer. Al mismo tiempo, estas interrogantes también se encuentran latentes en las y los educandos. Es responsabilidad nuestra potenciar, buscar y fortalecer la erótica por aquellas interrogantes y la construcción de sus sentidos, pues desde allí se levantan los andamiajes del conocimiento y, quien sabe, de sus posibilidades de transformación. Insisto que muchas cosas se me quedan en el tintero.

Muchas experiencias quedaron pendientes por revisar. Sin embargo, y para finalizar, estas reflexiones se han mediado en lo que ha sido mi experiencia en la carrera de pedagogía, así como mi práctica profesional. Agradezco la apertura a formas y desafíos distintos, que no había vivenciado ni experimentado, para comprender y nutrir mi quehacer como docente.

Nada está pre/hecho, hay mucho más por donde avanzar de lo que se cree. Quizás en un tiempo más relea estos escritos y más acontecimientos y experiencias se irán sumando. Más reflexiones, y más puntos de tensión que analizar. Nada está total ni absolutamente dicho o hecho. O, como diría Freire (1997), “enseñar requiere de la conciencia del inacabamiento” (p.9).

## **Bibliografía**

Dussel, E. (2018). Filosofía de la liberación. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Figueroa, J.P. y Sullivan, J. (2009). Vivir y/o morir en una zona ocupada de Santiago. Ciper Chile. Recuperado de [www.ciperchile.cl](http://www.ciperchile.cl).

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Madrid, España: Editorial Siglo Veintiuno.

González, R. & Ramos, P. (2013). La otra educación: Red de escuelas libres en Chile. Tesis para optar al título profesional de Educadoras de Párvulos y Educación Básica Inicial. Universidad de Chile, Santiago. Chile.

González, L. (2016). Prácticas educativas emancipatorias: Un estudio de caso. Tesis para optar al grado de magister en educación mención currículum educacional. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago. Chile.

Ilustre Municipalidad de El Bosque. (2016). Plan anual de desarrollo educativo municipal. Recuperado de [www.municipalidadelbosque.cl](http://www.municipalidadelbosque.cl)

Leite, I. (2021). La educación popular, Paulo Freire y la “muerte” de la dialéctica. Rebelión. Recuperado de [www.rebellion.org](http://www.rebellion.org).

Osorio, J. (2015). Memorias y desafíos de la educación popular en Chile. Decisio. Valparaiso, Chile.

Trilla, y otros (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. España: Editorial Graó.

Vargas, V. (17 enero 2014), Siguiendo la pista de Paulo Freire. El Desconcierto. Recuperado de [www.eldesconcierto.cl](http://www.eldesconcierto.cl)

Ventura, M. & Contreras, P. & Pérez, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Barcelona, España: Editorial Morata.