



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Licenciatura en Historia

Seminario de grado:
Movimientos sociales y políticos populares en Chile contemporáneo (Siglos
XIX, XX y XXI)

Autoeducación popular en Santiago, Chile. La Escuela Pública Comunitaria del barrio Franklin y el control comunitario (2011-2019)

Informe para optar al Grado de Licenciatura en Historia presentado por:

Michael Salas Vásquez

Profesores guía: Pablo Artaza Barrios & Sergio Grez Toso

Santiago de Chile
2022

AGRADECIMIENTOS

En este espacio quisiera agradecer a todas las personas que me han acompañado en este largo y difícil proceso.

A mi madre, hermano y hermana quienes nunca dejaron de confiar en mí y en mis capacidades. Gracias a ustedes es que hoy estoy aquí y les debo todo.

A mis amistades por escucharme, prestarme un hombro y darme la contención necesaria en momentos que todo se ponía cuesta arriba. Gracias por sus eternos consejos y palabras de apoyo cuando más lo necesité.

A Diego, Vicky, Seba, Chicano, Miguel, Paula y a toda la Escuela Pública Comunitaria por abrirme sus puertas y permitir que esta investigación fuera posible. Un abrazo fraterno a todes ustedes.

A mis profesores Sergio y Pablo quienes me apoyaron y guiaron durante este proceso a pesar de las dificultades. Gracias por no dejar de confiar en mí y ayudarme a llevar a cabo este informe de grado.

Y a Daniela, mi compañera, amiga y amor, a quien le agradezco el constante apoyo, retroalimentación y eternas conversaciones sobre este y muchos otros asuntos. Gracias por ser parte de mi vida y por ayudarme con tus sinceros comentarios y correcciones que permitieron replantear y mejorar varios aspectos de este trabajo.

Gracias a todes ustedes por compartir su vida conmigo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1.Educación popular en perspectiva histórica	12
1.1 Educación popular en Chile: siglos XIX y XX.....	13
1.2 Educación popular en Chile: 1990 en adelante.....	18
2.Educación y autoeducación popular: alcances y diferencias	20
2.1 La Escuela Pública Comunitaria y su propuesta de Educación Popular	22
2.2 La Escuela Pública Comunitaria y el debate sobre autoeducación	24
2.3 Balance y propuesta historiográfica sobre la autoeducación popular	30
3.Movimiento educacional, politización y control comunitario	33
3.1 Experiencia de la Escuela Pública Comunitaria en tanto movilización y politización.....	33
3.2 Control comunitario y reconfiguración de los espacios.....	40
CONCLUSIONES.....	44
BIBLIOGRAFÍA	46

INTRODUCCIÓN

El presente informe se realizará desde el enfoque de Historia Social, entendiendo aquella como una entrada para el estudio de la Historia de Chile, donde se trabajará desde la perspectiva de los sujetos populares, los cuales están en constante diálogo con otros actores sociales que participan de la realidad social.

En esta misma línea, ahora desde la evolución teórica que se ha desarrollado en la Historia Social, la incorporación de la categoría *movimiento social*, trabajada ampliamente desde la sociología durante el siglo XX, ha enriquecido el análisis teórico de la historiografía, la cual ha notado la necesidad de utilizar nuevas categorías que permitan estudiar con mayor amplitud a los sectores populares en su desarrollo diacrónico. De esta manera según lo planteado por Salazar y Pinto: “se reconoció en los sectores populares un espacio donde se constituían sujetos sociales, con demandas, objetivos, organizaciones y una identidad propia que daban vida a los movimientos social-populares”¹. Sobre aquello, Raschke propone una definición afín, donde:

“(…) un movimiento social es un actor colectivo movilizador que, con cierta continuidad y sobre las bases de una alta integración simbólica y una escasa especificación de su papel, persigue una meta consistente en llevar a cabo, evitar o anular cambios sociales fundamentales, utilizando para ello formas organizativas y de acción variables.”²

Precisamente es en la idea de movimiento en la que radica la propuesta en cuestión, el cual puede estar orientado a resistir, evitar o cambiar algún componente de la realidad social en la cual se desenvuelven los sujetos populares. En conjugación con lo anterior, es necesario considerar el componente *historicidad* que poseen dichos sujetos al *moverse en y mover* la Historia, y es en base a esta capacidad movilizadora en la cual radica su historicidad. En palabras de Salazar y Pinto: “El concepto alude a “movimiento”, “acción”, “actividad”, supone que los actores históricos (en este caso, los sujetos populares) se movilizan con el objeto de transformar una realidad considerada adversa o, por lo menos, problemática”³.

Es esta actividad desarrollada por los sectores populares es lo que designaremos por acción *colectiva*, la cual es entendida en el presente informe en tanto transformación de la sociedad, es decir, acción en función del cambio social. Garcés plantea aquello como una relación entre acción y movimiento, donde la acción sería el medio por el cual los movimientos manifiestan

¹ (Salazar & Pinto, 1999, p. 97)

² (Raschke, 1994, p. 124)

³ (Salazar & Pinto, 1999, p. 97)

sus demandas: “Lo propio de los movimientos sociales es la acción colectiva de quienes buscan expresar al conjunto de la sociedad su malestar y sus proyectos de cambio social.”⁴

En esta línea, Tarrow plantea que “El acto irreductible que subyace a todos los movimientos sociales y revoluciones es la acción colectiva contenciosa”⁵, entendiendo lo *contencioso* como la disputa que existe entre los movimientos sociales y otros actores en situaciones de poder o el Estado, por ejemplo. En consecuencia, la acción colectiva:

“(…) se convierte en contenciosa cuando es utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de un modo que constituye una amenaza fundamental para otros. Da lugar a movimientos sociales cuando los actores sociales conciertan sus acciones en torno a aspiraciones comunes en secuencias mantenidas de interacción con sus oponentes o las autoridades…

La acción colectiva contenciosa es la base de los movimientos sociales.”⁶

En base a lo anterior, en conjugación con una lectura de Charles Tilly, Tarrow propone que hay cuatro características empíricas (propiedades básicas evidenciables en su comportamiento) de los movimientos sociales: El desafío colectivo, el objetivo común, la solidaridad y el mantenimiento de la acción colectiva. De aquellas, resulta al menos necesario enunciar el desafío colectivo, el objetivo común y el mantenimiento de la acción colectiva ya que se realizará el análisis de la presente investigación en base a dichas características.

Brevemente destacaremos que: el desafío colectivo consiste en que “los movimientos plantean sus desafíos a través de una acción directa disruptiva contra las élites, las autoridades u otros grupos o códigos culturales (...) también puede adoptar la forma de resistencia personal coordinada o de reafirmación colectiva de nuevos valores”⁷, en consecuencia, colectivamente se organizan y se manifiestan en contra del/los enemigos políticos o estructurales. El objetivo común, por su parte, consiste en “plantear exigencias comunes a sus adversarios, a los gobernantes o a las élites. (...) en la base de las acciones colectivas se encuentran intereses y valores comunes o solapados entre sí.”⁸, este punto tiene más que ver con el reconocimiento de las problemáticas y la conjugación de actores en torno a aquellas, más que el accionar como tal. El accionar tiene estrecha relación con el desafío colectivo, siendo ésta una esfera material y la segunda intelectual. Finalmente, el mantenimiento de la acción colectiva es la característica fundamental de un movimiento social, ya que la mantención de su accionar durante el tiempo permite acercarse progresivamente a sus objetivos o, al menos, intentarlo. Según Tarrow:

⁴ (M. Garcés, 2012, p. 7)

⁵ (Tarrow, 1997, p. 19)

⁶ (*Ibid. Op. Cit.*)

⁷ (*Ibid.*, p. 22)

⁸ (*Ibid.*, p. 23)

“Un episodio de confrontación sólo se convierte en un movimiento social merced al mantenimiento de la actividad colectiva frente a los antagonistas. Los objetivos comunes, la identidad colectiva y un desafío identificable contribuyen a ello, pero a menos que consiga mantener dicho desafío contra su oponente, el movimiento social se desvanecerá en ese tipo de resentimiento individualista que James Scott llama «resistencia», se estabilizará en oposición intelectual o retrocederá hasta el aislamiento.”⁹

Es en base a lo anterior, que resulta clave analizar el contexto en el cual se desenvuelven los sujetos populares para identificar las razones de su organización y constitución como movimientos sociales populares, de manera tal que sea posible observar una línea de acción y el horizonte que éstos pretenden alcanzar. Sin embargo, la constitución de estos movimientos no nace del vacío. Tal como se ha mencionado antes, existe una realidad problemática que los motiva a luchar y movilizarse para alterar las condiciones en las que se desenvuelven y así acercarse a la humanización de aquéllos y de la sociedad en su conjunto, aunque, es necesario aclarar que, los objetivos dependen particularmente de cada movimiento y de las diversas organizaciones que participan en la lucha. En relación con lo anterior, y con el componente humanizador, Salazar plantea que:

(...) “Quienes sí asumieron ese rol fueron las organizaciones que nacieron en la base, al interior de los denominados sectores populares. Los movimientos en pro de la subsistencia en las poblaciones, o de defensa de los derechos humanos, crearon un acervo de experiencias que dio vida a una conciencia identitaria y a organizaciones locales que desplegaron un proyecto de autonomía social.”¹⁰

Ahora bien, enfocándonos en el caso chileno, específicamente en el movimiento educacional, es necesario mencionar un par de consideraciones iniciales para facilitar la comprensión del desarrollo histórico que ha experimentado dicho movimiento. En primera instancia, es clave destacar la larga data de este movimiento, el cual podemos observar claramente desde la primera mitad del siglo XX ante la reforma educacional de 1928, donde los docentes, principalmente, fueron quienes se movilizaron. Es menester mencionar, además, que la problemática educativa no comienza aquí, sino que ya hay experiencias educativas populares en la segunda mitad del siglo XIX, por lo que la problemática existe y ha existido desde mucho antes, la diferencia radica en la articulación como un movimiento social. En segunda instancia, como todos los movimientos sociales, ha tenido momentos de radicalización y de latencia y la dictadura cívico-militar de 1973 desarticuló y reprimió severamente a este movimiento casi haciéndolo desaparecer, al menos del espacio público. En los 80’ ya es posible ver los comienzos de una resistencia. En los 90’ la rearticulación comienza a gestarse, pero los sujetos (actores) son distintos, ahora es la juventud urbana

⁹ (Tarrow, 1997, pp. 24-25)

¹⁰ (Salazar & Pinto, 1999, p. 96)

principalmente la que se manifiesta y se organiza en base a la problemática educativa, lo cual genera un diferencial interesante que se analizará posteriormente en la presente investigación. En tercera instancia, ahora desde un nivel teórico, es necesario destacar el diferencial que realiza Garcés entre los movimientos sociales tradicionales (entendidos principalmente por la experiencia obrera industrial) y los nuevos movimientos sociales (NMS) los cuales vendrían a ser todos aquellos movimientos que no cumplan con la condición clasista de organización:

“Más tarde, en América Latina, en medio de las dictaduras, surgieron otros actores colectivos: los movimientos de Derechos Humanos, los movimientos de mujeres, los movimientos juveniles o los ecologistas. Con mayor razón, esta asociación entre lo social y lo obrero terminó de romperse. Para facilitar la comprensión de esta nueva realidad, se empezó a distinguir en las ciencias sociales entre “movimientos sociales tradicionales” (obreros y campesinos y los “nuevos movimientos sociales”, para nombrar todas esas formas de acción colectiva que no tenían una base clasista.”¹¹

Actualmente, el movimiento educacional es notablemente juvenil ya que involucra la participación de secundarios/as/es y universitarios/as/es principalmente, en conjugación con docentes, padres o pobladores que tengan algún relativo en el sistema educativo. Sobre lo anterior, Garcés plantea que en Chile:

“(…) podríamos decir que el movimiento social ha tenido dos vertientes: la de los estudiantes, que en rigor podríamos definir como un movimiento social, en sentido estricto; y, la del apoyo de la sociedad, que podríamos definir como un movimiento social en sentido amplio.”¹²

Considerando lo anterior es que precisamos analizar aquí una crítica realizada por Thielemann a la propuesta de los NMS, donde plantea que este marco analítico ignoraría procesos históricos como la politización o la relación que existe entre la superestructura y las demandas estudiantiles, en lo referido al movimiento estudiantil. De esta manera, plantea que:

“La vertiente más conocida de la teoría de los nuevos movimientos sociales no tiene lugar para la izquierda organizada ni para la politización en términos históricos que efectivamente ocurrieron en el movimiento estudiantil. Tampoco ha puesto atención a la relación evidente entre la modificación histórica de la base material del sistema de educación superior y la lucha estudiantil, o lo que es lo mismo, entre

¹¹ (M. Garcés, 2012, pp. 6-7)

¹² (*Ibid.*, p. 6)

endeudamiento y frustración juvenil y la movilización y radicalización de esos mismos jóvenes.”¹³

En adición con lo anterior, ahora más enfocado en el fondo y no tanto en la propuesta de los NMS (aunque la reflexión está construida en base dicha propuesta), Thielemann se distancia por lo estructural que parecen ser los resultados al utilizar el “molde” de los NMS, en detrimento de la casuística que posee cada movimiento en sí. Dicho de otra manera, critica que la teoría quiera incluir a todos los movimientos bajo el mismo marco, siendo que son los movimientos sociales quienes rayan la cancha y, en base a aquello, es que debiesen estudiarse según sus particularidades:

“Muchos movimientos sociales, especialmente en períodos de crisis o politización, no llenan el molde predefinido de la teoría, sino que lo rompen en cada ciclo de luchas y prueban nuevas formas. En otras palabras, son parte del movimiento histórico y no sólo un estadio particular y estable. Su historicidad es un elemento constituyente (...) y por tanto es de esperar que su comportamiento se politice y salte la valla de lo estrictamente social para modificar lo político. En el fondo, la transformación de los elementos supuestamente estables del movimiento es también el objeto del estudio de la historia del movimiento social estudiantil y de cualquier movimiento social.”¹⁴

Es precisamente en este último punto en el que se posicionará la investigación, entendiendo al movimiento estudiantil del tiempo presente como un movimiento complejo, que constantemente va evolucionando y que incluye sujetos populares que, al participar en él, se politizan, se organizan y construyen experiencias educativas según sus necesidades y la problemática educativa del presente. Por supuesto, tal como lo plantea Thielemann, proponemos que:

“El movimiento social no es un tipo ideal a definir en la medida que cumple determinados criterios, como ya se explicó más arriba. El movimiento social encuentra prueba última en la historia. El concepto se conforma (y renueva) a partir del establecimiento probado de ciertas generalidades en los acontecimientos del pasado que protagonizan colectivos humanos. La historia concreta de esos colectivos pone los límites teóricos, no al revés.”¹⁵

Es en este marco en el cual se encuentra la presente investigación, la cual tiene por sujeto a la juventud urbano-popular¹⁶ de Santiago, Chile; por movimiento al movimiento educacional, observado en las manifestaciones de 2001 (Mochilazo), 2006 (Pingüinos o revolución pingüina) y 2011; y por crisis (o realidad problemática) a la crisis general del sistema político-

¹³ (Thielemann, 2016, p. 41)

¹⁴ (*Ibid.*, p. 42)

¹⁵ (*Ibid.*, p. 44)

¹⁶ Categoría propuesta por Fauré en su tesis doctoral.

económico neoliberal impuesto en dictadura y vigente hasta la actualidad. Es necesario precisar que el análisis se enfocará en lo pertinente a la crisis del sistema neoliberal en su vertiente educativa y las propuestas que eleva la juventud urbano-popular para suplir las carencias de éste, en específico la propuesta de la Escuela Pública Comunitaria del barrio Franklin, la cual será el objeto de estudio principal de esta investigación.

En relación con lo último, Reyes, Núñez y Cabaluz evidencian esta crisis del sistema neoliberal y la respuesta que surge desde la juventud urbano popular y el profesorado. De esta manera, describen que:

“En Chile, la introducción del modelo económico y educacional importado por los Chicago Boys, desde fines de la década de 1970, generó políticas regresivas, echando por tierra los esfuerzos y avances realizados desde 1860 en adelante en materia de igualdad educativa. El modelo de desarrollo educacional bajo la Constitución de 1980 ha sido denunciado por el profesorado desde 1997, y luego por las movilizaciones estudiantiles de 2001, 2006 y 2011. Desde entonces, se han demandado una serie de cambios legales para hacer retroceder el modelo educacional privatizador y la desigualdad educativa promovida por este.”¹⁷

En esta misma línea, Salazar visualiza este problema y lo plantea de manera tal que el grupo con las riendas del poder es incapaz de solucionar los problemas en torno a la educación y los sectores populares se organizan y articulan para suplir las carencias del sistema:

“No debería ser un misterio para nadie -para nadie, al menos, que tenga un mínimo de sensibilidad histórica y social- que el problema de la ‘auto-educación popular’ forma parte viva del problema estratégico de la sociedad chilena. Es la contraparte dinámica del problema educativo-lideral que tantas veces ha intentado resolver -no óptimamente- la élite dirigente chilena.”¹⁸

En síntesis, es claro que existe una crisis en el sistema de educación chileno: “la crisis de la educación neoliberal -lo demuestra así el proceso social y político en el que nos encontramos-, se corresponde con una más profunda: la del modelo de desarrollo neoliberal global.”¹⁹ La revuelta del 18 de octubre de 2019 evidencia notoriamente el descontento del pueblo chileno en general con el sistema y se manifiesta en contra de éste:

“La crisis política y social, expresada con claridad a partir del 18 de octubre de 2019, representa la constatación de que el malestar expresado en las diversas manifestaciones de las últimas décadas no era solo un síntoma, sino un proceso de toma de conciencia respecto de un modelo que produce estructuralmente problemas bajo una misma lógica, la de maximizar -mediante todas las formas posibles- el

¹⁷ (Reyes et al., 2020, p. 65)

¹⁸ (Salazar, 1987, p. 86)

¹⁹ (Reyes et al., 2020, p. 64)

interés privado de minorías con altos niveles de concentración de poder, en detrimento del interés público y de la dignidad en las condiciones de vida de las mayorías.”²⁰

Por último, destacamos al movimiento social estudiantil por la educación, ya que en estos espacios de manifestación en las calles o de control de un espacio (como las tomas de liceos, centros de formación técnica, universidades, etc.) se ha desarrollado un proceso de politización por parte de la juventud urbano popular en su vertiente educativa. Politización en clave de consciencia para sí (y su posterior articulación en base a aquello) mas no en función de la adscripción a algún partido político, siendo clave la creación autónoma de experiencias y espacios por parte de los sectores populares:

“Generaciones de estudiantes secundarios vivieron sus primeros procesos de politización entre tomas de colegios, marchas, asambleas, levantamiento de barricadas y enfrentamientos con las fuerzas represivas. Miles de estudiantes aprendieron el proceso de transformar necesidades en demandas, levantaron petitorios, identificaron problemas y sus responsables, pero también propusieron salidas y se dotaron de numerosas formas organizativas. Las asambleas y la lucha callejera fueron los principales escenarios de politización. Lograron mirar más allá de su propio espacio de conflicto y se articularon en zonales. Del mismo modo, desarrollaron encuentros metropolitanos y nacionales donde consiguieron poner el problema de la educación como una de las demandas más importantes de la sociedad chilena. Es justamente este sector numeroso y dinámico de la población, que con los años se desenvuelve como estudiante universitario o en centros de formación técnico-profesional, que vive la experiencia del trabajo precarizado y el endeudamiento cotidiano, o como poblador hacinado o sin vivienda, el que salta el torniquete y arroja la primera piedra de la revuelta.”²¹

En consecuencia, es en este marco problemático que el presente informe tiene por objetivo analizar el proyecto educativo popular de la Escuela Pública Comunitaria del barrio Franklin con el fin de establecer cuál es su discurso teórico político, su propuesta educativa en respuesta a la crisis de la educación formal, la articulación que existe entre la escuela y otros espacios educativos populares y la relación que existe entre el movimiento estudiantil y la creación y desarrollo del espacio, entendiendo tanto al movimiento como a la escuela por un espacio de politización en el cual se configura y reconfigura una experiencia autoeducativa popular en constante desarrollo. Lo anterior junto con problematizar de qué manera esta escuela levanta un proyecto educativo popular que modifique, sustituya o asista al sistema educativo formal actual. En esta línea, surgen algunas dudas con respecto al problema señalado: ¿por qué los sectores populares del barrio Franklin recurren a otros espacios para

²⁰ (Reyes et al., 2020, p. 82)

²¹ (Bravo & Pérez, 2022, p. 443)

la consecución de su escolarización? ¿únicamente los habitantes de dicho barrio asisten a aquella escuela? ¿cuál es el rol que cumple la escuela en el escenario público de la educación? Y ¿cuál es la dimensión real del proyecto educativo popular en función de cambio social de los educadores y los educandos? Salazar prontamente evidenció estas cuestiones y las puso sobre la palestra en la década de los 80’:

“La afirmación de que en los sectores populares también se genera movimiento social provoca una serie de interrogantes: ¿cuál ha sido el grado de consciencia de los sujetos populares al encarar o resistir la pobreza y la subordinación? ¿Las estrategias utilizadas han buscado solucionar el problema inmediato o responden a proyectos históricos, enraizados en la base social? Las respuestas a estas interrogantes han abierto un debate que ha permitido observar con otros prismas el desarrollo histórico social de la Nación.”²²

Por último, se fundará la propuesta en la categoría propuesta por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y trabajada por Fauré denominada *control comunitario*²³, en la cual se enmarcan las organizaciones que pretenden desde la autogestión controlar la práctica y la autonomía de la experiencia educativa. Según lo expuesto su propuesta: “Se debe implementar la participación efectiva de la comunidad escolar y territorial en la gestión y la definición de contenidos curriculares, por medio de instancias resolutorias y vinculantes. Consejos escolares y territoriales de educación. Potenciar las capacidades profesionales y técnicas de los actores de la comunidad y terminar con la lógica de externalización de servicios”²⁴. Es clave considerar, además, el marco en el que se encuentra la ACES, la cual genera su propuesta considerando como objeto la educación formal, es por ello por lo que se busca el control comunitario de instituciones, por lo general públicas, donde el Estado participe patrocinando económicamente dichas experiencias. Dicho de otra forma, se busca una “democratización real de la educación pública. Las escuelas del Estado deben estar bajo el control de las comunidades (estudiantes, docentes, asistentes de educación, apoderados, organizaciones territoriales)”²⁵. Sin embargo, existen otras experiencias que realizan efectivamente control comunitario sobre un espacio sin la necesidad de solicitar o buscar amparo directo del Estado, sino que, bajo las mismas lógicas, autogestionan sus recursos de manera tal que satisfacen sus necesidades desde sí.

De esta manera, existen dos vertientes claras en cuanto al control comunitario y en esta última se enfocará este estudio debido a que la Escuela Pública Comunitaria se posiciona desde la autogestión con un proyecto educativo popular que pretende dar una opción real a las/los/les pobladores del barrio Franklin para participar en la configuración de la educación que desean y, posteriormente, educarse. Ahora bien, la integración de los pobladores del

²² (Salazar & Pinto, 1999, p. 98)

²³ (Fauré, 2016, p. 6)

²⁴ (ACES, 2012, p. 12)

²⁵ (*Ibid. Op. cit.*)

barrio en la toma de decisiones, el control comunitario, reconfiguraría la tendencia de izquierda que Thielemann observa en el movimiento educacional, donde la participación se vería determinada (o altamente influenciada) por el territorio en el cual se desenvuelven los actores. En consecuencia, la hipótesis que aquí proponemos es que el control comunitario, como propuesta territorial, reconfiguraría espacios generalmente de izquierda al incluir a la población del barrio en la toma de decisiones y la articulación una propuesta educativa popular. Expresado ahora en función de nuestro objeto de estudio: al incluir la propuesta territorial del control comunitario, la Escuela Pública Comunitaria integraría a los pobladores del barrio en su conjunto, generan un proyecto autoeducativo integral que busca dar una solución a la crisis de la educación formal.

Consideramos que la hipótesis tiene altas probabilidades de ser confirmada ya que la utilización de técnicas de la Historia Oral, tales como la entrevista, permitirían observar las dinámicas orgánicas que tiene la Escuela Pública Comunitaria y como se ha transformado desde su creación hasta la creación de su proyecto: Barrio digno intercultural.

Finalmente, para la resolución del problema y las interrogantes se analizarán los testimonios de educadores/as/es de la escuela pública comunitaria, a través de entrevistas semi estructuradas con la finalidad de determinar las lógicas educacionales, organizacionales y políticas que operan dentro de la organización, junto con sus referentes, integrantes y proyecciones a futuro. Además, se recurrirá a bibliografía y tesis que trabajen los procesos autoeducativos durante la historia del Chile republicano, con el fin de realizar un paralelo entre las experiencias y enriquecer el análisis.

1. Educación popular en perspectiva histórica

Para comenzar, es necesario situar una definición preliminar que nos permita acercarnos a la idea de educación popular, con el fin de enmarcar y diferenciar la actividad educativa popular de la educación formal. De esta manera, Jara, tras una lectura de Freire, plantea que existen ciertas características propias de estos procesos:

“(…) los procesos de Educación Popular se han situado en la perspectiva de ser incentivadores de procesos de aprendizaje a través de relaciones horizontales y dialógicas. Siguiendo la afirmación de Freire (1996) que dice: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su propia producción o construcción” se han situado diferenciando una educación “bancaria”, de una educación liberadora, emancipadora: en lugar de una educación vertical, en que el educador o educadora “deposita” en la mente del educando, como si fuera un “objeto”, los conocimientos previamente elaborados, para ser memorizados, se propone una educación horizontal, problematizadora, dialógica, en la que ambos son

sujetos generadores de aprendizajes, lo que permite liberar las capacidades y potencialidades de las personas, liberándose asimismo de las diversas ataduras que les impiden ser plenamente personas.”²⁶

En base a lo anterior es que destacamos la horizontalidad, la educación problematizadora que pretende afectar su entorno, el carácter dialógico que existe entre los educadores y educandos y, a modo de proposición, la relación que existe entre las experiencias de educación popular y la estructura en la cual se desenvuelven. Lo anterior debido a que, por lo general, dichas experiencias nacen como una respuesta a un problema tangible que afecta a los sectores populares y que ellos mismos pretenden resolver a través de la autoeducación. Por consiguiente, la actividad educativa popular se posiciona como una respuesta y un proyecto de cambio social que, para alcanzar sus objetivos, se articula con otras experiencias y, al menos en el caso chileno, dialoga constantemente con el Estado, en una especie de “tira y afloja” según el tiempo histórico en el cual se encuentren.

Considerando aquello es que en este primer apartado se presentarán y analizarán las experiencias de educación popular que se han desarrollado en Chile durante su experiencia republicana, de manera tal que podamos observar sus tendencias y propuestas, con el fin de analizar sus proyectos para así comprender cabalmente el presente de la educación popular en Chile.

1.1 Educación popular en Chile: siglos XIX y XX

La educación popular en Chile se remonta aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XIX, en la cual el movimiento mutualista, que “tuvo un alcance nacional y presentó una respuesta popular frente a un Estado Ausente”²⁷, practicó principalmente este tipo de educación junto a otros actores liberales y/o masones, los cuales convergieron en este proyecto educativo. De esta manera, las sociedades de artesanos y las escuelas nocturnas fueron los espacios donde se practicó no sólo la autoeducación de obreros, artesanos y otros trabajadores (cabe decir, además, funcionarios públicos e intelectuales) sino también actividades recreacionales como bailes, teatro, canto, conferencias públicas, entre otras.²⁸

Dentro de estas escuelas cabe destacar el constante diálogo de personalidades liberales con los trabajadores organizados, en donde pudieron existir disputas en cuanto a la autonomía, por ejemplo, en la escuela parte de “La Unión de Artesanos”, en la cual “el cuerpo docente pretende acceder a una independencia completa, reconociendo La Unión sólo como

²⁶ (Jara, 2020, pp. 58-59)

²⁷ (Godoy, 1994, p. 1)

²⁸ (Reyes, 2005, p. 9)

fundadora y protectora del establecimiento educacional”²⁹. Este conflicto de intereses y aspiraciones es relevante en el marco de qué tipo de educación y organización se practicaba en estas escuelas, donde lo que comenzó como una educación de artesanos se conjugó con una para artesanos. La diferencia entre ambos tipos de educación no radica en la base social que participa en dicho espacio, que vendría a ser la misma en ambas, sino en la relación que existe entre educadores y educandos. Por una parte, la educación de artesanos se caracteriza por la horizontalidad, el apoyo mutuo y la autonomía, mientras que la educación para artesanos ya obedece lógicas verticales en cuanto a la docencia, la creación de conocimiento y los objetivos finales de las escuelas, los cuales estarían definidos por los educadores liberales más instruidos en las materias académicas.

Más adelante, ya en el primer cuarto del siglo XX, podemos encontrar otras organizaciones donde se practica educación popular, las cuales “fueron montadas sobre los cimientos legados por la tradición de las escuelas mutuales y mancomunales (...) combinando la acción cultural con una formación más sistemática (alfabetización, aprendizaje de las ideas de pensadores anarquistas y socialistas europeos, elaboración de reflexiones críticas sobre la actualidad política)”³⁰. De esta manera, se desarrolló visiblemente una educación que partía desde el principio de la autogestión, la cual destaca por ser crítica con su entorno social y político, siendo las más relevantes durante la década del 20 las Escuelas Federales Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCh)³¹.

Sobre estas escuelas, Rojas plantea que “la FOCh (...) avanzó en elaborar un proyecto orgánico que diera sustento material a un esfuerzo de este tipo. Su base doctrinaria la tomó de la pedagogía libertaria. De hecho, sus escuelas federales también fueron conocidas como escuelas racionalistas”³². Es interesante que los principios libertarios estén presentes en este proyecto educativo ya que indica, a priori, una tendencia en contra del Estado y la educación formal. En esta línea, Reyes plantea que:

“Las Escuelas Federales Racionalistas se plantearon como espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían; basados en una concepción pedagógica de base científica, anti clerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad.”³³

²⁹ (Grez Toso, 2007, p. 559)

³⁰ (Reyes, 2005, p. 9)

³¹ (*ibid. Op. cit.*)

³² (Rojas Flores, 2004, p. 250)

³³ (Reyes, 2010, p. 44)

No obstante, estas escuelas comenzaron a mermar cuando la Reforma Educacional de 1928 entro en acción, ya que el sistema formal comenzó a absorber a estos espacios y a eliminarlos paulatinamente.

“El proyecto comenzó a debilitarse cuando se comenzó a imponer la doctrina del Estado Docente, que tuvo su sustento en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) y posteriormente en la Reforma Educacional de 1928. El gremio de los profesores fue uno de sus pilares, a pesar de que muchos de ellos habían participado antes en posturas bastante radicales por su contenido clasista. Un ejemplo de este giro lo representó la Asociación General de Profesores, que en sus orígenes tuvo afinidad con grupos anarquistas, para luego derivar en una orientación funcionalista y proclive al proyecto educacional de Ibáñez. Aunque también hubo desconfianza y decepción por la lentitud en su aplicación, la ley de 1920 fue apreciada como un paso positivo, en términos generales”³⁴

Otra experiencia por considerar en este periodo es la creación de una Universidad popular por parte del movimiento estudiantil de la primera mitad del siglo XX, el cual realiza una crítica a la Universidad de Chile por el bajo acceso de los sectores populares, proponiendo una ampliación de la base social que se integraba a este espacio. Al no prosperar sus demandas levantaron este proyecto educativo popular:

“Desde la experiencia estudiantil (como movimiento estudiantil), además, se perfilaron críticas ante la educación formal, y al ver frustrados sus deseos de cambiar la Universidad de Chile en lo relativo a su pluralización, “crearon en 1918 la Universidad Popular José Victorino Lastarria [en la cual] además de contribuir al reforzamiento de los ideales, que según ellos debían inspirar las actitudes de las colectividades de trabajadores organizados, se promovió, a partir de 1921, la libertad de cátedra y la intervención directa de los estudiantes obreros en la dirección del establecimiento”³⁵.

Ahora bien, Reyes enuncia que, durante el segundo cuarto del siglo XX, la educación popular fue en detrimento y que la crisis educacional de ese momento fue resuelta más bien dentro de los parámetros legalistas o institucionales de la educación formal y no fuera de ésta. Rojas expone el desarrollo de la Ley de educación primaria obligatoria, su evolución hacia la Escuela Nueva y las reformas aplicadas a ambas propuestas, sin embargo: “a pesar de estos cambios, las críticas prosiguieron. En 1958 los profesores agrupados en la FEDECh hicieron un balance lapidario de las insuficiencias del sistema educacional. Además de las falencias administrativas, se criticaba la escasez de presupuesto, los vicios en el nombramiento de cargos y que la educación particular estuviera creciendo, en desmedro de

³⁴ (Rojas Flores, 2004, pp. 259-260)

³⁵ (Reyes, 2005, p. 9)

la fiscal”³⁶, lo cual evidencia las falencias existentes en la educación formal que pretendía mejorar notoriamente la escolarización de las infancias. Por otra parte, en los lineamientos de la educación popular, Godoy enuncia que las escuelas de artesanos fueron la base de las nuevas escuelas industriales, lo cual tendría sentido en este registro, resultando una baja en este tipo de experiencias, las cuales, en la dictadura cívico militar fueron desarticuladas no por ser educativas populares, sino por la represión a toda organización de carácter popular que no encajase con el modelo.

Posteriormente, podemos destacar la experiencia de las Escuelas Consolidadas, las cuales practican educación popular estatal, en un registro educacional que apunta a alfabetizar al pueblo y sectores marginados de la sociedad. Estas escuelas nacen alrededor de los años 50 y duran aproximadamente 13 años. Estas escuelas “Fueron definidas como instituciones escolares poseedoras de tres condiciones básicas: Integralidad, Investigación y Vinculación Comunitaria”³⁷. Destacamos especialmente el último punto como el factor que más le relacionaría con las experiencias de educación popular que hemos revisado hasta el momento, donde esta vinculación comunitaria permitiría acceder a los sectores populares a la escuela e incidir en ella a modo de participación colectiva y decisión en los problemas que pudiesen surgir. En esta línea, además:

“fueron reconocidas por ofrecer una atención integral del alumnado (científica, humanista, artística y técnica); por impulsar y orientar la investigación educacional en su concepción más amplia y, por último, por encontrarse capacitadas para interpretar las necesidades de la comunidad en la que se encontraban insertas. Además, todas las Escuelas Consolidadas se caracterizan por fundarse en “...respuesta a la necesidad de elevar los niveles culturales de la comunidad...””³⁸

Recalamos la importancia de la participación colectiva de los sectores populares, el profesorado y otros actores que formaban estas escuelas, donde “esta experiencia educativa evidencia la posibilidad de construir el sistema escolar desde otro paradigma que el de la exclusión de sus principales actores en las instancias de decisión.”³⁹

También es necesario mencionar la experiencia de la Escuela Nacional Unificada en el gobierno de la Unidad Popular, que, si bien no fue implementada en su totalidad, se dieron las primeras directrices y lineamientos a través de un documento elaborado por el Ministerio de Educación, titulado “Informe sobre Escuela Nacional Unificada”⁴⁰. En cuanto a sus principales objetivos Cancino y Cancino realiza un listado sobre los principales. Si bien dejan

³⁶ (Rojas Flores, 2010, p. 529)

³⁷ (Reyes et al., 2013, p. 98)

³⁸ (*Ibid. Op. Cit.*)

³⁹ (*Ibid.*, p. 99)

⁴⁰ (Ministerio de Educación, 1973)

de lado el carácter ideológico de la propuesta, la siguiente cita permite observar al menos el aspecto técnico que presentó el informe:

a) La democratización del sistema educacional creando igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes de Chile; b) Crear condiciones para el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas; c) Constituir un sistema regular y unificado y vinculado a las necesidades del desarrollo económico y cultural del país; d) Descentralización administrativa y presupuestaria del sistema educacional; e) Garantizar las mejores condiciones laborales de los trabajadores del país y como último punto f) Promover la participación democrática, directa y responsable de toda la comunidad educativa.”⁴¹

Una vez más podemos observar un antecedente sobre la inclusión de los sectores populares en la escuela, la cual a esta altura pareciera ser una tendencia en las experiencias de educación popular del siglo XX. Además, podemos destacar que, si bien esta propuesta emana del Estado, aún podría catalogarse como una propuesta en miras del cambio social ya que parte de la base de que, a esa altura (enero, 1973), el país se encontraba en transición al socialismo. A modo de resumen de la propuesta, Hernández plantea que:

“en el proyecto ENU se aprecia al sujeto como un actor fundamental de un nuevo sistema educativo. Este nuevo sistema de enseñanza debía apreciar los conocimientos previos y la vida cotidiana de los sujetos como elemento esencial de un proceso democratizador de la educación que debía reflejarse en un proceso similar dentro de la sociedad que formaba parte.”⁴²

Ese mismo año se desencadenó el golpe de Estado por parte de las fuerzas armadas y parte de la ciudadanía, lo cual desarticuló esta y muchas experiencias de izquierda que se organizaban en función del cambio social. La dictadura, además, torturó, exilió y asesinó a todas las personas que fueran consideradas comunistas, marxistas o de izquierda (principalmente militantes del PC, PS, profesores, músicos/as, escritores, etc., aunque gran parte de la sociedad civil también sufrió la represión). En consecuencia, gran parte de la actividad popular fue vetada del espacio público, perseguida y prohibida por la DINA y la CNI y así se mantuvo por gran parte de la década del 70’.

Ya en la década de los 80’ podemos observar el comienzo de una rearticulación y reorganización de manifestaciones públicas, protestas y, en nuestro caso específico, de experiencias de educación popular. En base a esta pausa dictatorial y posterior rearticulación que en el siguiente apartado se analizará, este nuevo ciclo de educación popular en el cual

⁴¹ (Cancino & Cancino, 2015, p. 87)

⁴² (Hernández, 2011, p. 65)

está inserta la Escuela Pública Comunitaria del barrio Franklin, con el fin de observar el panorama actual y sentar las bases materiales del posterior análisis.

“A manera de resumen, podríamos decir que la historia de la EP ochentera es inseparable de las dinámicas de acción y represión de la Dictadura. Se constituyó como una práctica *reactiva* que, si bien facilitó la redefinición práctica de una gran cantidad de profesionales, no necesariamente cuajó en la perspectiva de su finalidad última: la construcción de un proyecto popular, concentrando sus esfuerzos en una etapa previa, definida por la reconstrucción del tejido social”⁴³

1.2 Educación popular en Chile: 1990 en adelante

Si bien a finales de 1980 y en la década posterior existió un movimiento internacionalista en cuanto a la educación popular, con la inserción de ONG's y el desarrollo de congresos internacionales, nos centraremos en este acápite en la rearticulación popular que se gestó en Chile con la vuelta a la democracia. Lo anterior en base al recambio existente entre las generaciones que se organizaron en dictadura y que ya “venían de vuelta” y la nueva juventud urbana popular que comenzó a tomarse ese espacio. La lucha armada ya no era una opción (al menos no como se planteaba desde el FPMR, por ejemplo), el capitalismo en su vertiente neoliberal ya se había instalado y los políticos ya habían negociado una transición pacífica hacia la democracia. Es aquí donde, ante un nuevo contexto, las formas de articularse cambian y por ello las dinámicas también.

Actualmente, desde fines de los 90 y las primeras décadas del nuevo siglo, ha existido una proliferación de nuevas iniciativas educativas populares “la mayoría de ellas lideradas por sectores juveniles, organizados bajo lógica asamblearia y con carácter autogestionado”⁴⁴, en la que se enmarcan los preuniversitarios populares o las escuelas de nivelación de estudios, a la par de otras organizaciones no tan formales (fuera del marco de lo que Fauré denomina Educación popular formal) como el Cordón Popular de Educación el cual tenía por discurso “fomentar la capacidad de los sectores populares de controlar y gestionar su propia educación, como estrategia de fortalecimiento de clase”⁴⁵. Estas experiencias y otras tienen en común que, desde una base popular, autogestionada y dándole “la espalda al sistema educativo formal”⁴⁶, pretenden generar proyectos de cambios social, los cuales están insertos desde lo formal o desde la informalidad educativa. La cantidad actual de experiencias ha ido en aumento y se han organizado a lo largo de todo el país. Fauré en su tesis doctoral sondea

⁴³ (Fauré, 2007, p. 19)

⁴⁴ (*Ibid. Op. Cit.*)

⁴⁵ (Fauré, 2016, p. 3)

⁴⁶ (*Ibid.*, p. 4)

alrededor de 30 experiencias educativas populares, en base a aquellas propone que este periodo viene a ser un nuevo ciclo de educación popular:

“esta pequeña muestra de experiencias auto educativas son las que dan inicio al tercer ciclo auto educativo popular experiencias que, solas o enredadas en coordinadoras o cordones, daban cuenta de un nuevo movimiento, uno que MOVER, sin proponérselo hizo visible el 2005.”⁴⁷

Ahora bien, es necesario destacar que actualmente existe una crisis en la educación formal⁴⁸, donde la privatización en lógica neoliberal ha excluido a los sectores populares ya que, actualmente, la educación es vista como un bien de consumo. Es por ello que el dinero es el que determina la “calidad” del establecimiento educativo, quedando relegados los sectores populares a la educación pública o a colegios particulares subvencionados que no son comparables con la infraestructura y los espacios que ofrecen los privados. Ante esta crisis existe una respuesta, la cual se ha mencionado en el párrafo anterior, en torno a la articulación de múltiples experiencias de educación popular:

“(…) Prácticas en las que sectores organizados de la juventud urbano popular encararon la doble crisis del sistema educativo formal a partir de ejercer su control en espacios locales, más allá de la apariencia de acciones complementarias, funcionales, sustitutivas o asistenciales a dicho sistema, alimentando subterráneamente la crítica sistémica general que floreció el 2006 y en las movilizaciones siguientes.”⁴⁹

Sin embargo, esta multiplicidad de experiencias se posiciona desde veredas diferentes, algunas incluso son funcionales al sistema, como los preuniversitarios populares que practican educación popular en función del acceso de los sectores populares a la universidad. Otras, desde la territorialidad plantean una opción en clave comunitaria para solucionar la crisis del sistema formal, desplegando un espacio educativo popular donde los sectores populares puedan escolarizarse y desarrollarse hacia la humanización. Tal es el caso de la Escuela Pública Comunitaria del barrio Franklin (en adelante EPC), la cual se posiciona y construye un proyecto educativo desde el territorio y en conjunción con los pobladores de dicho espacio.

Lo anterior genera, por lo pronto, dos problemáticas centrales. En cuanto a esta multiplicidad de experiencias, hemos notado tras esta revisión bibliográfica que los términos educación popular y autoeducación (en ocasiones autoeducación popular) son usados casi como sinónimos tanto por los espacios educativos como por la historiografía. Si bien existe cierto diferencial entre las experiencias que negocian con el Estado y las que rechazan su

⁴⁷ (Fauré, 2015, p. 265)

⁴⁸ (Reyes et al., 2020, p. 65)

⁴⁹ (Fauré, 2016, p. 4)

intervención y/o relación, consideramos que no basta con simplificar el debate a ese diferencial, sino que es necesario consultar con las mismas experiencias qué entienden por educación popular y si existe alguna diferencia con la autoeducación ya que, al final, son las experiencias las que encarnan y llevan a cabo los procesos de educación popular. Es en base a lo anterior que en el siguiente apartado se realizará un balance sobre qué entiende la EPC por educación popular y por autoeducación. Posteriormente se analizará y sintetizará la discusión y, además, se elevará una propuesta por parte del presente informe, a modo de generar una categoría que sea útil a la historiografía.

Ahora bien, en cuanto a la territorialización y el control comunitario surge otra problemática, la cual consiste en la integración en clave comunitaria de los sectores populares del barrio Franklin a la EPC, lo que reconfiguraría el espacio en función de las problemáticas zonales del barrio en conjunción con la crisis educacional del sistema educativo formal. Considerando que la EPC surge al calor de las movilizaciones y manifestaciones del movimiento estudiantil, es claro que tiene una intencionalidad política en función del cambio social y un sustento teórico en clave de teoría educativa popular. Sin embargo, al incluir a los/los/les pobladores del barrio, el espacio se vería reconfigurado por las necesidades de aquellos y lo que comenzó al calor de la movilización se ha transformado en función de aquello. Es por ello que el apartado tercero se analizará la relación que existe entre el movimiento educacional, la EPC y el control comunitario.

2. Educación y autoeducación popular: alcances y diferencias

Considerando lo expuesto en el apartado anterior, aquí desarrollaremos una discusión en torno al debate que existe entre educación popular y autoeducación. Si bien en la práctica muchas personas utilizan ambos términos como sinónimos, existe una discusión teórica al respecto, en la cual la autoeducación posee diferentes definiciones según el enfoque con el cual se trabaje. Preliminarmente destacaremos que existe un diferencial entre las experiencias educativas populares en cuanto a su composición y sus objetivos a corto y largo plazo. Además, existe una diferencia en la base y la intencionalidad política de la educación popular y la autoeducación, siendo esta última de carácter autogestionado por y para los sectores populares.

“Así, hay una diferencia fundamental entre lo que es la Educación Popular, en un sentido histórico, entregada normalmente por el sistema y la auto-educación Popular, que ha sido siempre un intento desde la base, por mantener su identidad y por luchar por su propio proyecto de liberación.”⁵⁰

⁵⁰ (Salazar, 1989, p. 5)

Otra propuesta observable es la que plantea que autoeducación es una práctica específica que realizan las organizaciones educativas populares, donde la autoeducación se encontraría en la producción colectiva de saberes y posterior socialización (o “tráfico” de saberes) por parte de la comunidad con otras similares, aunque este tráfico se plantea, generalmente, desde la academia hacia los sectores populares, donde los militantes con acceso a contenido universitario, ya sea porque estudian ahí o porque tienen acceso a estos espacios, bajan el conocimiento, lo sistematizan y lo socializan con el fin de aportar a las discusiones que surgen en los diferentes espacios de autoeducación. Salazar realiza una propuesta en torno al primer diferencial, destacando las diferencias entre ambas experiencias educativas, pero prontamente concluye que la diferencia radica en los roles históricos que poseen los educandos al momento de practicar la autoeducación:

“En este sentido, la ‘autoeducación popular’ apunta a objetivos históricos diferentes y aun opuestos a los de la “educación popular” que las élites nacionales, a través del ‘sistema’, han tratado de impartir a los sectores postergados. De manera dominante, la segunda ha apuntado, no a la liberación o al desarrollo del proyecto histórico específico de esos sectores, sino al afianzamiento de su ‘integración’ al sistema y de sus actitudes conformistas. La ‘autoeducación popular’, por el contrario, no se define por un intento de afianzar un determinado orden social, sino por promover un determinado *proceso histórico*: el desarrollo pleno de las implicancias sistémicas y sectoriales del movimiento social del “bajo pueblo” chileno.”⁵¹

En base a lo planteado por la cita, incluso podríamos hacer un tercer diferencial separando lo que Salazar enuncia por una educación de tipo estatal que pretende absorber a la masa popular e incluirla en el sistema a través de la educación. Mientras que autoeducación, posicionándose desde fuera del sistema educativo formal, propone una ruta alterna y un proceso histórico diferente, en función de los proyectos y propuestas autoeducativas de los espacios donde se practique este tipo de educación:

“Por lo tanto, la ‘auto-educación popular’ ha de ser definida, básicamente, como ese conjunto de procesos educativos suplementarios que, sobre el margen del sistema dominante, prepara a las generaciones pobres para desempeñar adecuadamente, no roles estructurados, sino *roles históricos*, atingentes a su propia liberación y a la refundación por abajo de la sociedad chilena.”⁵²

En definitiva, es evidente que el concepto posee diferentes definiciones o bien puede tener variadas lecturas. Considerando aquello, en conjunción con que el presente informe es un estudio de caso, es que en el siguiente apartado se analizará esta discusión a la luz de las reflexiones de los educandos de la EPC con el fin de obtener un balance actual del debate y, a través de la experiencia material, de carne y hueso, materializar la discusión, “bajarla”

⁵¹ (Salazar, 1987, p. 86)

⁵² (*Ibid.*, p. 87)

desde la nube académica-teórica y observarla a través de personas que cotidianamente luchan en un espacio donde se practica educación popular y se llevan a cabo procesos de resistencia y lucha en miras del cambio social.

2.1 La Escuela Pública Comunitaria y su propuesta de Educación Popular

Para el levantamiento de información que se utilizará en este apartado se realizaron entrevistas semiestructuradas con la táctica de preguntar por educación popular y posteriormente por autoeducación. De esta manera es posible observar dos definiciones y el diferencial entre ambas. En consecuencia, se expondrá primeramente que entienden y proponen las/los/les educadores de la EPC en tanto educación popular y, posteriormente, las diferencias que existen con la autoeducación. Finalmente se realizará un balance de las definiciones con el fin de proponer una categoría de análisis en tanto autoeducación popular.

Para comenzar, enunciaremos una de las respuestas más breves en lo referido a la educación popular. De esta manera, Diego plantea que: “Como a grandes rasgos, como que... podría decir que la educación popular es el pueblo organizado tomando por sus propias manos su propia educación po, de, para y por el pueblo. Muy a grandes rasgos...”⁵³. Aquí se destaca primeramente el rol de los sujetos populares, en clave “pueblo organizado”, quienes se hacen cargo de sus procesos educativos por ellos y para ellos. Resulta fundamental los sujetos y su enfoque en miras de las necesidades del colectivo. Ahora bien, Sebastián añade un factor interesante en lo relativo a los objetivos de la educación popular:

“Eh, sobre la educación popular es... bueno, sí la conozco, es como escuela que trabajamos desde ahí. Quizás como... como un elemento central, en torno a lo que hemos trabajado de la educación popular, tendría que ver con los procesos educativos que desarrolla el pueblo para su propia emancipación.”⁵⁴

Podemos observar, entonces, que las metas, al menos de la EPC, van hacia la emancipación del pueblo a través de los procesos educativos, siendo aquellos la vía para el cambio social. Sobre esta línea Miguel coincide en el aspecto transformador de la educación popular y la práctica educativa como una “herramienta” para la consecución de la “transformación social”

“Ya, entonces, la EPC, por ejemplo: educación popular para nosotros es transformación ¿cachai? básicamente transformación de la sociedad y la educación se torna una herramienta. La educación popular es una herramienta para la transformación social y en ese sentido tiene o necesita de características determinadas, que es horizontalidad, que la escuela le llama interdisciplinariedad. Pero que nosotros lo que buscamos es eliminar, digamos, las áreas de conocimiento

⁵³ (D. Cabezas, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

⁵⁴ (Sebastián, comunicación personal, 30 de octubre de 2022)

parceladas por un conocimiento total. Pues yo creo que como que esos son los elementos que. De los que podría dar cuenta yo de educación popular y de lo que he aprendido en este espacio.”⁵⁵

Sobre la transformación social, Cristian propone que el componente material debe primar por sobre el plano de lo subjetivo, es decir, que la transformación debe llevarse al plano de lo tangible y trabajar en función de ello:

“Entonces cuando hablo de transformación social desde la educación popular, entiendo la clave, no de la transformación por la transformación y tampoco encerrado en el ámbito de lo subjetivo. Sino que la transformación en un sentido emancipatorio en cuanto a ir superando condiciones de opresión, pero a la vez avanzando en condiciones de dignificación de la vida como que tiene una lógica negativa en contra de, pero también una lógica afirmativa en función de la humanización, lo que nos está pasando de las condiciones de vida y todo eso. Para la educación popular, para mí es eso. No basta con que tú te llames educador popular o a tu escuela, le pongas educación popular, lo importante es cuál es el impacto que eso genera en la realidad y la dignificación de la vida, a partir de procesos de auto emancipación. Así lo entendería yo.”⁵⁶

Aquí destacamos el componente humanizador en el cual se dirige la transformación social, en función de un sentido emancipatorio que permita alcanzar lo primero, pero no sólo en un plano mental sino en la realidad. Sobre esta línea de la humanización, Paula enuncia que la educación popular, al menos en la EPC, va en función de un proyecto popular que va en camino de la humanización:

“Ya bueno, en estricto rigor, claro, nosotros, como escuela pública comunitaria reconocemos que la educación popular es una educación orientada en función de un proyecto, que es el proyecto popular, creemos en la idea de un proyecto popular y que hay que desarrollar un proyecto que dignifique la vida, un proyecto que persiga mayor justicia social, un proyecto asociado a la idea de fomentar los derechos sociales un proyecto orientado a mejorar las condiciones de vida de los trabajadores, trabajadoras, de las mujeres, de los niños, de las niñas, de todos ¿no cierto? del sujeto que ha sido violentado, explotado y desde ahí creemos que hay que crear un proyecto (...) proyecto popular que busca humanizar y dignificar a los sujetos populares y a las sujetas populares.”⁵⁷

En este testimonio también podemos observar el proyecto de educación popular como una herramienta para el avance hacia la humanización no sólo de los/las/les integrantes de la EPC, sino de la sociedad en su conjunto, desde la clase trabajadora hasta las niñas. Ahora bien,

⁵⁵ (Miguel, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

⁵⁶ (C. Olivares, comunicación personal, 27 de octubre de 2022)

⁵⁷ (Paula, comunicación personal, 29 de octubre de 2011)

en cuanto a la condición de opresión en la que se encuentra las personas trabajadoras, Victoria destaca que:

“En el 2018 ya entro a la escuela y ahí ya me puedo ir posicionando y veo que la educación popular tiene que ver con la educación que hacen las personas oprimidas dentro de nuestra sociedad, eh... para, o sea, la hacen personas oprimidas para personas oprimidas ¿cierto? como es una educación de las clases populares con el objetivo de emanciparse de, ya sea de manera individual o de manera colectiva. (...) Entonces nosotros estamos haciendo, por ejemplo, ahí en la escuela, una disputa por tener nuestro propio medio de producción de subjetividades, en este caso, que es poder lograr el reconocimiento oficial de la escuela para poder trabajar y de nuestro trabajo, vivir de nuestro trabajo y así mismo como educadores, también ahí avanzando en esos procesos de emancipación.”⁵⁸

En síntesis, en cuanto a la educación popular podemos sistematizar que, según las entrevistas, la educación popular para estos/as/es integrantes de la EPC consiste en: Una experiencia educativa de carácter popular (tal como dice el nombre) en la cual existe un pueblo oprimido que se organiza y, desde la horizontalidad, plantea una educación por y para ellos/as/es. Además, llevan a cabo un proyecto popular que busca la emancipación, superar condiciones de opresión y, a través de la educación, luchar por la transformación social que los acerque hacia la humanización.

2.2 La Escuela Pública Comunitaria y el debate sobre autoeducación

Preliminarmente mencionaremos que la categoría de autoeducación popular por lo general tiene muchas acepciones, tal como se mencionó a comienzo del segundo acápite, y es en base a la existencia de los variados significados que aquí pretendemos sistematizar el debate existente sobre la autoeducación popular a la luz de los planteamientos de los educandos de la EPC, quienes materialmente sostienen una experiencia de educación popular. Fauré rastrea preliminarmente la génesis de la autoeducación desde una perspectiva política prefigurativa de los sectores populares, donde éstos “anticipan” la realidad hacia la cual va encaminada su acción colectiva:

“sin embargo, la adopción de esta nueva categoría pasó primero por un proceso donde comenzaron a relevarse los componentes políticos de la práctica educativa, sea considerándola como práctica prefigurativa, que “anticipa la sociedad en que se quiere vivir” o coma en forma más reducida, como “herramienta” o “instrumento” que permite la creación de espacios de poder desde y para la comunidad. es sobre esa base -más proyectiva- que Empieza a aparecer el concepto de “autoeducación

⁵⁸ (V. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2022)

popular”, al comenzar a colocar en valor la necesidad de que esas prácticas “prefigurativas” o aquellos ejercicios de “poder comunitario” fueran ejercidos por los sectores populares. Para ello era necesario que estos sectores populares se autoeducaran, tomando la educación popular como una herramienta que permite a las comunidades desarrollar el ejercicio de “lograr ver sus problemáticas y actuar en conjunto para su resolución de manera de asumir su realidad y crear en función de su propio bienestar”, lo que sería una manifestación de “creación de poder popular”.⁵⁹

A partir de la cita anterior es que desarrollaremos una discusión en torno a las diferencias que existen entre la educación popular y la autoeducación popular. Comenzando con la siguiente idea que se posiciona desde una perspectiva política, donde la intencionalidad sería clave para diferenciar la educación popular de la autoeducación a secas:

“Mira, en verdad, claro po, a nivel teórico se abre la idea de los sujetos que se autoeducan, pero para mí eso es educación popular, o sea, si la educación popular no es autoeducación no es educación popular, porque estai educando pa otros... Entonces digo, cuando uno dice, “no que el pueblo ayuda a el pueblo... La universidad al servicio del pueblo” eso no es educación popular po, es porque no, no estai comprendiendo de qué, de qué clase social eres. O a lo mejor si tú vienes de otra clase social y quieres hacer eso, es importante que partas renunciando a tus privilegios de la condición de vida en la que estás, involucrarte realmente en las problemáticas reales que están viviendo los sectores populares. Por ejemplo, lo hizo el Che, lo hicieron varies compañeros y compañeras en América Latina. Entonces, para mí la educación popular es autoeducación, pero esa autoeducación en la perspectiva de la autoemancipación. (...) es por eso que tiene un sentido político, la autoeducación de por sí así, planteada en esos términos amplios de construcción colectiva, así, es acotada. Eso también te lo hacen los scouts, lo hacen las fundaciones, lo hacen un montón de empresas privadas ¿cachai? pero la... entonces yo le agregaría que la educación popular es autoeducación, en la medida en que contribuye a procesos de emancipación, y eso implica transformaciones materiales y subjetivas de la realidad.⁶⁰

Aquí la discusión parte desde un símil entre los dos conceptos, pero ya asoma la idea de que una está supeditada a la otra de manera tal que la autoeducación se construye dentro de los espacios de educación popular y el mayor diferencial radica en la intencionalidad política de la autoeducación, la cual debe estar enfocada hacia la autoemancipación. En caso contrario, deja de ser parte de la educación popular y sólo es autoeducación. En esta misma línea

⁵⁹ (Fauré, 2015, pp. 467-468)

⁶⁰ (C. Olivares, comunicación personal, 27 de octubre de 2022)

Victoria comenta que en base a su formación en la EPC es que el trato es bastante similar entre los dos conceptos:

“Yo la verdad no la... yo la trataría como igual, al menos como desde la formación que vamos teniendo ahí. Quizá haría un matiz en el sentido de que los educadores nos autoformamos para poder educar a otros, quizás. Si bien hay un proceso todo el tiempo de educación intencionada desde nosotros hacia, no sé, hacia nuestros estudiantes o hacia nuestros vecinos con los que trabajamos en el barrio, antes de ese proceso, también nosotros como educadores tenemos un proceso entre nosotros de formación. Entonces, respecto a los temas que encontramos que sean pertinentes para poder abordar las problemáticas que se van presentando, entonces me imagino ahí que ese matiz como de auto educación tiene que ver un poco con eso, como con ese, al menos nuestro espacio, como con ese espacio de autoformación a la interna.”⁶¹

Ahora bien, Victoria ya realiza el diferencial antes mencionado sobre un proceso autoeducativo dentro de la EPC, donde este proceso sería una práctica inicial de autoformación con el fin de socializar los saberes y trabajar desde ahí.

“Yo creo que, como en nuestra concepción, como que no es tanta la diferencia como más allá del nombre, entendiéndolo que es como... busca quizás demarcar más la noción de que sería el pueblo quien se está educando a sí mismo ¿no? la verdad que no es como, al menos en mi concepción o en la que hemos discutido ahí en la escuela... puede haber diferencia, obviamente eh... no es tanta la diferencia como en términos sustantivos de las dos dimensiones, como de la educación popular o de la auto educación. Aunque sí, quizás podría haber ciertos como, otros énfasis en torno a eso. Hay otras líneas que generan cierta diferenciación. ¿Puedo profundizar en eso? (...) Por otro lado, yo creo que es como una reivindicación como de la auto educación. Principalmente separándola de como del Estado, no e incluso a veces de la escuela. Entendiendo que los procesos educativos, obviamente, o sea, no sé si obviamente, pero no solo se desarrollan a nivel escolar, em, ahí también creo que ese suele generar esa diferenciación, como que la escuela es... implica una heteroeducación, una educación de un otro sujeto social que quizás pase a ser el Estado, aunque en ese momento no se reconoce el profesorado como parte del pueblo y que de cierta forma busca demarcar eso no que está fuera de y una perspectiva más quizás como que se entiende más propia. Eso creo. Pero en nuestra concepción, o al menos la mía, es como que las complejidades de la realidad terminan implicando que la auto educación tampoco sea tan auto en la medida que

⁶¹ (V. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2022)

estai dentro de un sistema de dominación que igual te incide, te influye y también acote tus capacidades de como de generar procesos educativos.”⁶²

Sobre la cita anterior podemos observar que, en la práctica, al menos en la EPC, ambos términos son usados casi como sinónimos. Se realiza una distinción entre la educación del Estado y la educación popular donde la autoeducación se encontraría en la práctica popular. Además, Sebastián destaca que lo autoeducativo no vendría a ser tan “auto” ya que todos estamos insertos en un sistema de dominación y opresión que mermaría las oportunidades de llevar a cabo estas prácticas. En la siguiente cita, Miguel plantea una posición notablemente diferente a lo expuesto hasta el momento, donde la práctica autoeducativa vendría a ser de carácter personal e individual:

“La verdad es que el término autoeducación popular no lo conozco. Sí conozco el término autoeducación y en ese sentido, yo creo que antes de formarme como educador popular, em, “la consigna”, por decirlo entre comillas. Era el tema de la autoeducación, porque como te dije antes, la Universidad a mí no me sirvió para saber de educación popular, ¿cachai? no me lo enseñó, por lo tanto, tenía que aprender yo solo. En otro sentido, por ejemplo, en el liceo, yo quería saber de anarquía, quería saber de filosofía política. Tampoco tenía acceso, incluso no había librería, el material era muy poco cuando ahora hay Internet y cosas por el estilo, pero antes, cuando no había redes, digamos redes, digamos de internet, la autoeducación era necesaria po, ¿cachai? y era una consigna. Ahora en la actualidad yo me cuestiono harto el término de autoeducación. Sobre todo, en el contexto de educación popular. Porque la autoeducación hace referencia a una educación individual y, o sea, desde y hacia sí mismo ¿cachai? Soy yo leyendo un libro educándome y la educación popular necesariamente tiene que tener un contexto social. Por lo tanto, creo que ahí no entra en la autoeducación, creo que entra la educación comunitaria, la... una educación, que no necesariamente es autoeducación, sino que es educación entre nosotros, ¿cachai? la autoeducación hace referencia de un ir y venir hacia sí mismo y la educación popular es un ir y venir hacia otro ¿cachai? entonces, como que creo que ahí hay una distinción entre autoeducación o autoformación y educación popular.”⁶³

En consecuencia, se plantea que autoeducación es un proceso netamente individual como leer un libro o buscar información en algún sitio, de manera tal que el aprendizaje sea de uno para uno. Sin embargo, educación popular es un ir y venir hacia otro, es por ello que no puede haber autoeducación popular, ya que la autoeducación es un proceso de formación personal y no colectivo.

⁶² (Sebastián, comunicación personal, 30 de octubre de 2022)

⁶³ (Miguel, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

“Sí, bueno, en el debate, en el debate bueno, Adriana Puiggrós lo planteó, también Gabriel Salazar, que ha acuñado el término de autoeducación popular, también lo ha planteado, hacen una distinción en torno a la idea de educación popular como el concepto asociado a la idea de que la educación popular era una educación que en la década del... de principio del siglo 20 se planteaba para los sectores populares. Entonces claramente es una educación orientada de un Estado que pensaba cómo educar a esas, a ese sujeto que era necesario educarlo para la construcción de una sociedad republicana. Pero hay otro, y el concepto de autoeducación que plasma Gabriel Salazar lo plantea más en una orientación a la educación que se da las clases populares, que se dan las propias clases populares en función de sus necesidades y sus materialidades, o sea ahí hay una distinción que se plantea. Pero claramente también va a haber una distinción en torno a la idea de educación popular no necesariamente en la educación estatal que ofrece el Estado hacía, hacia el pueblo, sino esta idea de una educación en función de un proyecto societal, que es el proyecto de la humanización que es un proyecto asociado más a un proyecto popular que, que busca darle más justicia, valor a los sectores populares.”⁶⁴

En esta cita, Paula plantea dos líneas en el desarrollo de la educación popular. Una impulsada desde el Estado para incluir a un grupo humano masivo, popular, al sistema de educación formal, he ahí la idea de educación popular o educación para los sectores populares. Mientras que la otra, la autoeducación vendría a ser la educación que practican los sectores populares desde su base social y en función de sus necesidades y sus proyectos. Sobre lo que se menciona en cuanto a la propuesta salazariana en tanto educación popular y auto educación podemos destacar:

“Por eso, es muy importante distinguir entre lo que el sistema imperante entendió por educación popular, que no es más que el intento por educar a las masas en este país, a efectos de mantener el sistema de dominación y todo lo que eso involucra, de lo que podríamos llamar en cambio la auto-educación popular. Porque el pueblo, a lo largo de todo este tiempo, se encontró con que no sólo estaba excluido económicamente del sistema, sino que además pudo constatar que la educación que se le intentaba entregar no le servía realmente..., porque ¿para qué aprender a leer y escribir, si los cosecheros, los inquilinos, no podían vender su producción de trigo directamente en los puertos, ya que los mercaderes se la quitaban antes? En consecuencia, ante la inutilidad de la educación popular ofrecida por el sistema, muchos grupos populares buscaron fórmulas autónomas de la escuela, autónomas del sistema y del Estado, para auto-educarse. ¿En qué? Primero, en cómo subsistir en situación de exclusión, en cómo crear vida donde ellos no encontraban vida.”⁶⁵

⁶⁴ (Paula, comunicación personal, 29 de octubre de 2011)

⁶⁵ (Salazar, 1989, p. 3)

Es clave considerar aquí el diferencial que se expuso al principio de este acápite, donde la educación popular vendría a ser la oferta estatal para los sectores populares. De esta manera, al educarse serían funcionales al sistema, pero aquella educación no aportaría nada en sus realidades laborales o sociales. A consecuencia de aquello, los grupos populares se organizan y buscan formas alternativas para autoeducarse.

No obstante, lo anterior, Diego plantea un punto interesante en cuanto a la denominación de lo auto en el contexto chileno:

“Sí, también conozco el término autoeducación popular, creo que dentro del desarrollo latinoamericano es como mucho más dentro de la concepción chilena que desde otra parte. De hecho, hay que explicar, cuando nos juntamos, nos articulamos con organizaciones del resto de Latinoamérica. Es muy particular de la realidad chilena. Fuera de los círculos de educación popular no se conoce mucho afuera y, creo, el término de autoeducación, cuando le hablamos de educación, te digo, como que reconoce a chileno. Porque creo que es lo que le explicamos, por lo menos como se ve actualmente, es como una forma de diferenciarnos de la orgánica tradicionales-política. Por la destrucción de la confianza de estos organismos tradicionales de la política. Como que fuera de Chile como que no hay mucho arraigamiento del concepto auto educación popular, se ocupa... muy poco, se entiende... mucho menos. Pero yo creo que en Chile lo entendemos como ¿un sinónimo de educación popular? Pero cuando este término de educación popular, se quiere acentuar la diferencia con las orgánicas tradicionales de la izquierda, por último, tradicional, es como que, así como muy a grandes rasgos. De hecho, cuando estábamos trabajando... texto que trabajamos en él algunos, nosotros, la escuela... trabajamos en el GT educación popular y pedagogía crítica de CLACSO. Y nuestra labor en uno de los espacios de autoformación era precisamente “lo auto”, por qué en Chile ocupamos tanto el auto: Asamblea autoconvocada, espacio de autoformación, autoeducación popular. Como que darle a entender el contexto chileno de por qué lo auto dentro de este mundillo, de lo educativo y lo popular.”⁶⁶

Por último, existen dos ideas clave en el anterior relato donde se propone que lo “auto” es un prefijo con “denominación de origen” que demostraría, o se subentendería, que se trata de un proceso chileno, en el cual se desarrolla la práctica autoeducativa en un espacio de educación popular. Según la cita anterior, ambos términos se entenderían como sinónimos en la práctica material de otras experiencias a nivel latinoamericano.

“Bien yo creo que, como por ejemplo el tema de la auto educación y la educación popular es algo que de repente... yo creo que hay instancias en las que se ha discutido, pero no necesariamente se ha sistematizado la diferenciación o si realmente existe diferenciación como por lo menos para saber si es importante como

⁶⁶ (D. Cabezas, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

la diferenciación, o si cuando estamos hablando de esto estamos hablando de lo mismo. O estamos hablando de lo mismo en esta dimensión, pero no en esta otra. (...) de repente hay discusiones que se dan eternamente en torno a la autoeducación, a la educación popular... es, al menos no en nuestra experiencia, pero si por ejemplo en el momento en que se levanta las asambleas territoriales o asambleas populares, en general las asambleas tenían una comisión de auto Educación o de Educación Popular ¿Cuánta diferencia había entre una y otra? En general, como que no... En la práctica, como poca, pero sí se generan estos dos nombres que, a mi parecer, no es un problema, pero sí entiendo que han habido discusiones en entorno cómo, cómo a esa diferenciación, Eso.”⁶⁷

Finalmente, con el testimonio de Sebastián pretendemos enunciar dos puntos centrales en el debate sobre la autoeducación. En primera instancia, conocer en qué dimensión se relaciona la educación popular con la autoeducación al menos en la discusión teórica sobre el tema. Y, en segunda instancia, que, en la práctica, por lo general, no se visibiliza notablemente diferencia alguna entre los espacios denominados por educación popular o autoeducación. Ahora bien, en el siguiente apartado se realizará una síntesis del debate y una propuesta a modo de diferencial entre los 2 conceptos.

2.3 Balance y propuesta historiográfica sobre la autoeducación popular

En base a lo planteado en los apartados 2.1 y 2.2 es que aquí realizaremos un balance del debate y posteriormente plantearemos una propuesta que categorice y diferencie la autoeducación popular de la educación popular y la autoeducación.

Comenzaremos enunciando que según lo planteado por Salazar⁶⁸, educación popular en perspectiva histórica del caso chileno, al menos en la primera mitad del siglo XIX, se entendería por una educación que emana del Estado y que pretende educar, moralizar y moldear individuos que sean funcionales al sistema y que sigan la “moral y las buenas costumbres”. Hay que considerar que cuando Salazar se refiere a este periodo específico hace referencia a Prieto y a Portales, los cuales destacan por su estilo draconiano. De esta manera, educación popular sería entendida en clave educación estatal para los sectores populares, donde esta educación no emanaría de su base, sino del Estado. Lo anterior implica que también existe una educación que no es para los sectores populares y pertenecería a círculos más elevados de la élite política y económica de Chile.

Posteriormente, durante el siglo XX podemos observar también que muchas experiencias, como la ENU o las Escuelas Consolidadas nacen como propuestas del Estado, pero ya se han

⁶⁷ (Sebastián, comunicación personal, 30 de octubre de 2022)

⁶⁸ (Salazar, 1989, p. 3)

alejado en cierta medida de esta visión horizontal estricta de la relación entre educadores y la comunidad educativa. Las Escuelas Consolidadas destacaron por incluir a la comunidad en los espacios y escuchar sus necesidades para plantear un currículum, aunque la actividad aquí aún perpetúa las lógicas de la educación bancaria que plantea Paulo Freire.

Como se mencionó en el apartado anterior, hay una lectura de la autoeducación popular que entiende esta práctica más bien desde la autonomía y en rechazo del Estado por ser una estructura opresora que funciona de manera que se mantenga el *status quo*. Hoy en día hay experiencias de autoeducación popular anarquistas que comparten lógicas horizontales, solidarias y políticas con otras organizaciones del mismo tipo pero que sí negocian con el Estado o le exigen que se haga cargo de situaciones como el financiamiento o la infraestructura.

Sin embargo, consideramos que el rol del Estado no debiese ser determinante a la hora de hablar de autoeducación popular. La mayoría de las experiencias aquí examinadas han tenido alguna relación con el Estado, ya sea que emanen de éste o que se negocie con aquel. Si bien en este tercer ciclo de autoeducación popular⁶⁹ hay experiencias que se plantean desde posiciones anarquistas⁷⁰ y antisistema, en conjunción con experiencias territoriales que se enmarcan en la autogestión, como el caso de la EPC, podríamos mencionar que todos los espacios pueden llegar a realizar procesos de autoeducación popular. Entonces ¿desde qué línea planteamos la autoeducación popular?

Antes de resolver la interrogante, a modo de insumo, colocaremos la siguiente cita con el fin de observar el diferencial planteado por Fauré en lo relativo a la creación de las experiencias de educación popular:

“Como se ve, una serie de prácticas donde la juventud urbano popular ha dado la espalda al sistema educativo formal buscando abastecerse autónomamente de saberes transformadores, lo que explica la aparición, en esta etapa, de la categoría de autoeducación popular para nombrar sus prácticas.”⁷¹

Ahora bien, en su tesis doctoral, tras la revisión de diferentes experiencias de educación popular concluye que la autoeducación popular es una práctica que ya se instaló en el debate en la actualidad y que existe cierta concordancia en las experiencias que revisa:

“Con todo, la lectura de las y los educadores populares parece concordar en que si bien pareciera que la categoría autoeducativa ya se instaló con fuerza en el debate educativo actual -al menos de sus actores organizados y movilizados- de todas maneras, la “Educación Popular contiene a la autoeducación popular. O, dicho de

⁶⁹ (Fauré, 2015)

⁷⁰ (Rojo, 2021, p. 33)

⁷¹ (Fauré, 2016, p. 4)

otro modo, la autoeducación es la práctica de Educación Popular por antonomasia.”⁷²

En base a lo anterior, y a todo lo revisado hasta este momento, proponemos en este informe que la categoría de autoeducación popular sea utilizada para referirse a la práctica educativa que se desarrolla al interior de las organizaciones de educación popular, en estrecha y profunda relación con sus saberes, su contexto social/político y con el aporte y participación de sus miembros. En consecuencia, los conocimientos y saberes que emanen del interior de estos espacios vendrían a ser el resultado de la discusión en clave comunitaria y por lo tanto se gestarían desde y para ellos. La diferencia con la educación popular, en clave educación pública-Estatal, radicaría en la intencionalidad política que existe en estas discusiones. Y la diferencia con la autoeducación (sin lo popular) se hallaría en el componente colectivo de estos espacios, ya no desde uno mismo buscar el conocimiento, sino entre todas las personas integrantes discutirlo y socializarlo. Autoeducación popular, en definitiva, es la práctica educativa que se desarrolla al interior de estos espacios y, en consecuencia, cualquier colectivo de educación popular, desde la vereda que se posicione, puede llegar a desarrollar experiencias de autoeducación popular siempre y cuando contenga una intencionalidad política de transformación social y un componente colectivo que desarrolle esta práctica.

Finalmente, queremos destacar dos ideas fundamentales en lo relativo a la autonomía purista desde donde se enuncia en ocasiones a la autoeducación popular. Entendiendo lo anterior como una práctica desde fuera del Estado y en autonomía total:

“(…) quizás que puede ser como a entrar un poquito más, también como desde que perspectiva estai viendo la auto educación popular. Como si es que es desde esta autonomía pura que incluso podría encontrar ejemplo como en el... no sé, pongo... lo que están haciendo los zapatistas⁷³, pero desde contexto, mucho más ajeno al capitalismo descarnado de una urbe santiaguina. Donde espacios autónomos. Como puros o blancos, como habla Zibechi es casi imposible. ¿Y cómo levantar esa esa bandera de la autonomía pura? Tiene que ver más como competencia de egos que con una práctica concreta po, como que desde la práctica concreta tenís que trabajar, o quienes queremos trabajar como con comunidades complejas, con comunidades que, si tienen relación con el Estado y que no podís verlas como el enemigo, como con niñeces abandonadas con adúlteros que viven en la calle, que son maltratadas como sus propias casas, como, eso, tomado desde el purismo autonomista, creo que no contribuye a la... Quizá a la organización de un movimiento popular mucho más

⁷² (Fauré, 2015, p. 472) Es necesario mencionar que esta cita incluye otra cita la cual es recogida del testimonio de Lorena González, la cual comienza desde la comilla de la penúltima línea.

⁷³ A modo de aclaración enunciamos que la alusión a los Zapatistas tiene que ver con la Escuela Zapatista (organización de educación popular) y no con el movimiento zapatista del siglo XX. Aunque, de todas formas, están estrechamente relacionados.

cohesionado, sino que solo a la lucha... lucha de egos puristas que de alguna forma se va más para lo sectarismo que a la disputa política.”⁷⁴

Y, además, en segunda instancia, lo que menciona Paula en cuanto al diferencial planteado en su momento por Salazar en lo relativo a la educación popular en clave educación bancaria:

“Sí, nos reconocemos como un espacio de educación popular, pero no orientado a dar, y eso es lo importante, no es bajo el concepto de que lo que entendieron no cierto, las primeras repúblicas, aquel Estado de educación al pueblo para formarlo y crear un ciudadano, sino que, bajo la lógica de entender, que, bajo la lógica del proyecto, nosotros nos reconocemos como un espacio de educación popular porque creemos que hay que nutrir un proyecto, un proyecto popular asociado a dignificar la vida. Desde ahí creemos que es, nos sentimos y el profesorado tiene una raíz claramente de identidad con los sectores populares, venimos de ahí muchos educadores populares, y también nos posicionamos desde ese lugar, hacemos educación popular porque no solamente porque nutrimos con el proyecto, sino que nos sentimos sujeto también porque creemos que hay que trabajar los temas que, buscan que son necesarios, abordar las problemáticas de los sectores populares y desde ahí también sentimos que somos, hacemos educación popular porque buscamos abordar esas problemáticas, buscamos abordar esa temática, buscamos problematizar nuestras realidades populares.”⁷⁵

3. Movimiento educacional, politización y control comunitario

En el presente apartado se analizará la relación que existe entre el movimiento estudiantil como espacio de concientización política y la EPC, entendido también como un espacio de politización, en el cual se incluye a toda la comunidad educativa dentro de la toma de decisiones en cuando a qué aprender, por qué, para qué y cómo. Lo anterior, en definitiva, es la expresión material del control comunitario. Es la relación entre movimiento, politización y control comunitario la que se analizará en los siguientes acápites.

3.1 Experiencia de la Escuela Pública Comunitaria en tanto movilización y politización

Desde la vuelta de la democracia, como se mencionó anteriormente, podemos observar el ascenso del movimiento educacional desde la experiencia estudiantil-juvenil. Sobre este movimiento podemos destacar que existe un conflicto con la educación de mercado, inserta

⁷⁴ (D. Cabezas, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

⁷⁵ (Paula, comunicación personal, 29 de octubre de 2011)

en el modelo neoliberal, en conjunción con un conflicto con los partidos tradicionales, generándose una despolitización en cuanto a éstos y una reorganización en función de nuevos espacios generalmente en clave territorial. Rojo plantea lo anterior de la siguiente manera:

Por tanto, en el movimiento estudiantil los antagonismos se presentaron de dos formas paralelas: (1) como un conflicto con la educación de mercado, entendida en primer momento como una continuación de la lucha dictatorial y luego como una recuperación de la educación como derecho, y (2) como un conflicto con los partidos tradicionales¹⁹¹, pues a través de estos se expresó la mantención del status quo en el gremio estudiantil, de ahí que las primeras configuraciones del movimiento al despuntar el presente siglo tengan que ver con una reformulación de las orgánicas y un recambio en las conducciones partidarias dentro del movimiento”⁷⁶

Lo anterior se ve reflejado, por ejemplo, en el cierre de la FECES y posterior ascenso de la ACES como una nueva federación, la cual ocupa el lugar de la anterior, aunque con una perspectiva diferente:

Por otra parte, durante el 2000 hay un gran cambio en la organización del movimiento estudiantil secundario. En octubre de dicho año, desaparece la Federación de Estudiantes Secundarios (FECES) que estaba compuesta principalmente por militantes de partidos de la Concertación y de las JJCC, y aparece en su lugar la Asamblea Coordinación de Estudiantes Secundarios (ACES)¹⁷⁹. En dicha orgánica, tendrán mayor cabida corrientes antes relegadas de las orgánicas secundarias, como lo fueron los anarquistas y de otras vertientes de izquierda”⁷⁷

Considerando aquello es que en este apartado analizaremos la relación que existe entre el movimiento estudiantil (o en su vertiente general, el movimiento social por la educación) y la EPC, de manera tal que podamos observar la creación de esta escuela como resultado de un proceso de politización/concientización generado en este movimiento. Lo anterior en conjunción, además, con la posterior politización que se desarrolla en la EPC, la cual, al incluir el control comunitario en clave territorial, se transforma e incluye no sólo las demandas que surgieron desde el primer proceso de politización, sino que construye colectivamente un nuevo proceso en miras del cambio social.

Para comenzar, analizaremos la relación que existe entre el movimiento estudiantil y la EPC. Sobre el surgimiento de la Escuela Miguel enuncia que:

“(…) Ahora, desde esta otra perspectiva, la EPC nace al calor de las manifestaciones estudiantiles. ¿ya? La EPC nace con a partir de un movimiento que se llama

⁷⁶ (Rojo, 2021, p. 36)

⁷⁷ (*Ibid.*, p. 33)

movimiento diatriba, de estudiantes y profesores que querían generar conocimiento crítico. Para la mantención de la protesta estudiantil y para el incremento de los conocimientos que esas manifestaciones prestaban ¿ya? entonces la escuela tiene directa relación con el movimiento estudiantil y con todas sus protestas. Somos participantes de toda manifestación estudiantil que nos valga la pena, creemos que el profe luchando también está educando, entonces la escuela nace con el movimiento de educación, nace para el movimiento de educación porque nace pensando que también.”⁷⁸

Gracias al testimonio anterior podemos observar que en sus comienzos la EPC nace de una organización denominada Colectivo Diatriba. Además de que la EPC es parte de las manifestaciones ya que participa en ellas y lucha en las calles expresando el malestar popular como organización. Sobre el colectivo Paula plantea que:

“Sí, por supuesto, o sea, desde los orígenes del levantamiento de la escuela pública comunitaria, te voy... te había dicho que había sido convocado por el Grupo Diatriba el colectivo Diatriba, y todo eso ha venido, ha sido arrastrado, o sea, no arrastrado, sino que se ha ido configurando a partir de todos estos levantamientos estudiantiles asociado también a una crítica al modelo neoliberal. El del movimiento de estudiantes secundarios, ya sea el mochilazo del 2011, que instala todo el derecho a la educación pública, todo lo que estás planteando, 2006, 2011, bueno, 2019... todo el trabajo que ha hecho el movimiento estudiantil en relación a una crítica al modelo neoliberal, los efectos que ha tenido el modelo neoliberal en la educación pública están totalmente complementado y engarzado en lo que la escuela pública comunitaria también se plantea”⁷⁹

Además, la crítica al neoliberalismo sería un punto clave para entender el movimiento estudiantil y las organizaciones que participan en éste. El objetivo común, cambiar la educación de mercado y el sistema en su conjunto, permitiría que diferentes organizaciones se articulen y, por lo tanto, generen una politización en función de aquello. Ahora bien, Cristian, a través de su experiencia, comenta que él al ser estudiante de los diferentes ciclos educativos formales pudo participar en las movilizaciones estudiantiles que se levantaban en contra del sistema:

“Por supuesto, nosotras somos parte de las generaciones que en 2001... por decirte mira, te podría hablar de que hay varios, varias compañeras, pero solo voy a poner de ejemplo el mío para que sea corto. Para el 2001 yo estaba en educación básica, para el 2006 yo estaba en la educación media, para el 2011 yo era estudiante de pedagogía aquí en el pedagógico. Ya para después yo ya era profe. Si nosotros levantamos la EPC fue porque fuimos estudiantes, fuimos parte de movimientos

⁷⁸ (Miguel, comunicación personal, 21 de octubre de 2022)

⁷⁹ (Paula, comunicación personal, 29 de octubre de 2011)

estudiantiles en su época, que estaban disputando por mejorar la educación del país. A lo mejor no teníamos la claridad, la consciencia que hoy día tenemos, pero somos... nosotros nos educamos como docentes primeramente en la lucha del movimiento estudiantil. Por eso es que decidimos ser profes po. Sin, sin esas expresiones de lucha. Yo a lo mejor hubiera, me hubiera dedicado a otra cosa.”⁸⁰

Tal como se planteo anteriormente, este nuevo movimiento que destaca por ser juvenil tiene estrecha relación con estudiantes de educación básica, media y universitaria, quienes son los principales afectados con la educación de mercado. Es por ello que, al manifestarse y luchar en las calles, se generó un puntapié inicial para el desarrollo de una politización que dio paso a la generación de múltiples experiencias de educación popular. Además, no sólo los estudiantes y profesores son quienes participan en el movimiento social por la educación, sino que otras personas también son parte de y también fueron parte de este proceso de politización y lucha:

“Y los que no son profe también llegan a estos temas gracias a las movilizaciones que vivieron como estudiantes po, o que el movimiento estudiantil levantó, y aun cuando ellos ya no eran estudiantes, también participantes se sumaron a la lucha de ellos po. Somos la continuidad de eso, por decirlo de alguna manera siendo profe y educadores populares.”⁸¹

Otro punto por destacar es la ya mencionada multiplicidad de organizaciones que convergen en la crítica de la educación neoliberal y proponen una solución de tipo territorial en clave control comunitario:

“Sí po y creo que no solo de la escuela pública comunitaria po, la mayoría de experiencias de educación popular actuales, están vinculadas al movimiento Pingüino, al movimiento del 2011. Como que la otra vez por lo menos estuvimos haciendo como un recorrido de la experiencia actuales. Y la mayoría tenemos, sino el origen principal, como puede ser incidentalmente, el 2011 por lo de las que te nombré. El Colegio Paulo Freire se construyó el 2011, nosotros como organización también nacimos el 2011, y el 2012 construyeron el espacio educativo. Nosotros a fines del 2011 empezamos a organizarnos. Con el diagnóstico común, que era como tomar la educación por nuestras propias manos desde el control comunitario. Y ahí las distintas experiencias de educación popular empezáramos a buscar los distintos caminos que eso nos permitieran po, los cabros del colegio Paulo Freire, por lo menos empezaron al alero del movimiento de pobladores en lucha igual con un movimiento social y organizado mucho más grande, que tuvieron la plata para parar

⁸⁰ (C. Olivares, comunicación personal, 27 de octubre de 2022)

⁸¹ (*Ibid. Op. cit.*)

un colegio. Después se independizaron del movimiento de pobladores por decisión de la Asamblea de educadoras y educadores.⁸²

Sobre lo anterior, la EPC en este periodo (2011) ya había sido parte de las manifestaciones y se habían realizado discusiones autoeducativas populares en función de la creación de un proyecto político pedagógico popular, sin embargo carecían de recursos:

“Nosotros, por lo menos la escuela pública comunitaria. Teníamos el proyecto político pedagógico armado, desde los reflexionado del 2011, 2012, pero no teníamos los recursos para poner un espacio tradicional educativo. Por eso empezamos con la precariedad de la modalidad flexible de educación de adultos. Creo que también, no sé po, de los que no te conté está la Universidad Popular Cura Jimmy en Lo Barnechea, que también los cabros... también nacieron el 2012 como consecuencia de las movilizaciones estudiantiles. La mayoría somos. Sino estudiantes pal 2011, somos profes que estuvimos en el 2011 que llegamos mucho a la educación popular buscando ¿una forma? de... no sé si solucionar, pero de hacernos cargo de las demandas estudiantiles más allá de la revuelta callejera o la acción directa de la toma del colegio. Eso, así como bien a grandes rasgos.”⁸³

Ahora, si bien la protesta es una parte clave en el desarrollo de estas organizaciones, es sólo un comienzo o un proceso primigenio para las propuestas educativas populares que levantan en diferentes espacios. La EPC ya había desarrollado su proceso de organización y politización en conjunción con el colectivo Diatriba y es en base a ambos procesos que se levanta la escuela, buscando entre sus oportunidades una manera de levantar un nuevo espacio. Es por ello que se recurre a la modalidad flexible como una primera aproximación para conseguir recursos, aunque el apoyo estatal fue bastante precario en este respecto.

“Y que, claro, a nivel como de acumulación social o de lucha social, a partir del 2001, 2006, 2011 es que quienes habitamos la escuela hemos pasado por esos procesos de movilización, algunas personas más que otras, dependiendo la edad. Pero a partir de esas movilizaciones, no solo han tenido repercusión en el año en que en que sucedieron, sino que en los años en que no sucediera, si se si se entiende. Por ejemplo, a partir del 2006 o el 2011, quienes están organizados, estábamos organizados, quedábamos con reflexión y se van generando articulaciones y de cierta forma, relaciones y como acumulación de discusión. A la que de cierta forma insuman el proyecto de la escuela y también las personas que militamos en la escuela, que de cierta forma hemos pasado por esos esos procesos de movilización de concientización, quizá a nivel nacional, y que eso dan forma como al proyecto y a quienes encarnamos el proyecto como como educadores.”⁸⁴

⁸² (D. Cabezas, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

⁸³ (D. Cabezas, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

⁸⁴ (Sebastián, comunicación personal, 30 de octubre de 2022)

Desde la movilización se gesta un proceso de concientización, no de la nada, sino ya desde una organización base que tiene tradición histórica y que posteriormente sirve como base para el proyecto de la EPC.

“Sí, totalmente, varios de la escuela somos parte como de esa generación que pudo pasar por los distintos momentos. Entonces bueno, particularmente 2006, 2011 nos pilló a varios, ahí en la enseñanza media y universidad, respectivamente. Y el proyecto parte también al calor de las luchas del 2011, el proyecto de las escuelas públicas comunitarias, entonces, ahí el colectivo Diatriba por una pedagogía militante que se levanta en el 2011, creo o 2010 no sé si fue el mismo año o un poquito antes, al calor de esto ¿no?, ahí está también el Boletín de la Aces de la Asamblea de Coordinadora de Estudiantes Secundarios de ese año, ya plantea la educación con, con gestión comunitaria, con control comunitario y, a partir de eso, nosotros también la adecuamos al proyecto que queríamos levantar. Entonces, hay ahí un rebote, ¿no? como que hay un movimiento social por la educación que ya se venía arrastrando de antes en una lucha contra el neoliberalismo instalado en la, en los años de concertación de, y de instalación finalmente del modelo. Y ante eso hay una respuesta de proyecto, ¿no?, de propuesta. Ya había habido, como se llama, confrontación ¿cierto? como... no queremos esto, entonces aparece este proyecto al calor de las distintas cuestiones que se estaban conversando en esos años. Así que sí, tiene, como no sé si no hubiese habido un 2011, hubiese habido... se hubiese levantado esto como que sí creo que tiene hartito que ver.”⁸⁵

Además, es necesario destacar el boletín de la ACES donde se eleva una propuesta de tres ejes en cuanto a la educación pública y como debiese transformarse para mejorar, ser más democrática e inclusiva. Destacaremos dos puntos que son clave para entender la propuesta en lo relativo al control comunitario:

“Se debe implementar la participación efectiva de la comunidad escolar y territorial en la gestión y la definición de contenidos curriculares, por medio de instancias resolutorias y vinculantes. Consejos escolares y territoriales de educación. Potenciar las capacidades profesionales y técnicas de los actores de la comunidad y terminar con la lógica de externalización de servicios.”⁸⁶

Se desprende de la cita anterior los principales lineamientos del control comunitario, el cual pretende incluir a la comunidad educativa y a los pobladores en la toma de decisiones de la escuela pública. Es necesario mencionar que la propuesta está enfocada al macrosistema educativo formal, por lo que la EPC no entraría bajo este esquema *per se*, aunque sí podemos observar que rescata conceptos de esta propuesta. En síntesis, sobre este punto, la ACES plantea una “Democratización real de la educación pública. Las escuelas del Estado deben

⁸⁵ (V. Garcés, comunicación personal, 30 de octubre de 2022)

⁸⁶ (ACES, 2012, p. 12)

estar bajo el control de las comunidades (estudiantes, docentes, asistentes de educación, apoderados, organizaciones territoriales).”⁸⁷ Sobre lo anterior, en lo relativo al control comunitario y la posterior apropiación de estas ideas por parte de las diversas experiencias de educación popular, Fauré plantea que:

“De igual forma, lo auto educativo -como categoría-se posicionó con fuerza precisamente cuando sectores de estudiantes movilizados (en particular como la asamblea coordinadora de estudiantes secundarios -ACES-) instalaron en el debate público la necesidad de construir en el presente la educación que se buscaba y no “sentarse a esperarla” desde el Estado o el Mercado, lo que luego tomaría forma bajo la categoría de “control comunitario”. categoría que impactó con fuerza al interior de las organizaciones de educación popular en tanto que, para muchas de ellas, la posibilidad de construir una práctica educativa en función de las necesidades edades e intereses de las comunidades -como planteaba la ACES- era ya una realidad, la que debía ser socializada”⁸⁸

Sobre el desarrollo del movimiento estudiantil desde los 90 hasta el presente podemos destacar lo álgido de las manifestaciones en 1997, posteriormente con la desacreditación de individualidades como Roco de la FESES, podemos observar una desconfianza ante los partidos tradicionales (PC, JJCC, PS, PPD, por mencionar algunos) y una atomización del movimiento en diferentes espacios, los cuales levantaban propuestas y movimientos desde su territorio y en función de sus necesidades. Sobre aquello Padilla destaca que:

“Sólo el movimiento estudiantil logró articularse durante la segunda mitad de la década de los 90’, aunque con grados de influjo y reflujo, en gran medida por el mayor acceso de sectores populares a las casas de estudio y al refugio que estos espacios significó para sectores de izquierda revolucionaria ya en desarticulación, pero por sobre todo debido a la profunda mercantilización que sufrió la educación, por lo que generó malestar el funcionamiento de esta en base a la relación lucro/calidad. El movimiento estudiantil de este periodo resultó de gran relevancia tanto para el rumbo que fueron tomando las experiencias de resistencia en los años posteriores, como porque su desarrollo ilustra la dinámica anteriormente expuesta, ya que sus demandas comienzan de manera que responden a necesidades sectoriales, sin presentar grandes elementos de desarrollo ideológico en un inicio, hasta estallar y develar contradicciones profundas del neoliberalismo en el ámbito educativo y en la sociedad en general, logrando catalizar gran parte del descontento popular en las movilizaciones del 2011.”⁸⁹

⁸⁷ (ACES, 2012, p. 12)

⁸⁸ (Fauré, 2015, p. 469)

⁸⁹ (Padilla, 2021, p. 38)

En relación con la cita anterior, Thielemann la izquierda radical del movimiento estudiantil pudo reinventarse y alejarse de la política tradicional tal como se mencionó anteriormente. Posterior a dicha diferenciación, se articuló fuera de los círculos tradicionales y comenzó a articularse desde espacios populares de organización:

“Siguiendo esa línea interpretativa, proponemos que la izquierda radical de las universidades, fuera del terreno parlamentario, fue capaz de reinventar el movimiento estudiantil reinventándose a sí misma. Ella sobrevivió los noventa como dirección política del conflicto concreto de los estudiantes (y extensivamente de sus familias) y no desde una posición exclusivamente identitaria, ideológica o partidaria. De esta forma, el movimiento estudiantil logró servir de base de elaboración y experimentación “en lucha” de nuevas formas políticas y orgánicas, como, por ejemplo, los colectivos y las asambleas, o el autonomismo y el anarquismo, etc. Es un movimiento estudiantil de transición entre el viejo movimiento elitario y partidizado del ciclo de 1967-1987 y el movimiento estudiantil de masas que asoma en 2001, con direcciones menos centralizadas y más radicales, así como alejado de los grupos sociales más ricos y anclado mayoritariamente en las capas medias y los sectores populares, y por tanto prisionero de sus contradicciones.”⁹⁰

Por último, Fauré propone que, si bien la atomización existe y las propuestas territoriales son la tónica del presente autoeducativo popular, el hecho de converger en este tipo de práctica educativa sentaría las bases para entender estas experiencias como un movimiento social:

“Sin embargo, la imposibilidad de confluir en una plataforma común y permanente, no le resta a estas orgánicas el carácter de movimiento y, a partir de la adopción de una nueva categoría -la de autoeducación- definimos acá como “movimiento de (auto)educación popular”. De igual manera, dentro de la diversidad de prácticas ha comenzado a emerger una categoría que tiende a sintetizar la intencionalidad política de la práctica educativa: el control comunitario.”⁹¹

3.2 Control comunitario y reconfiguración de los espacios

Por último, en este apartado se analizará la propuesta de la EPC en función del control comunitario y cómo esta táctica reconfigura los espacios al incluir a las/los/les pobladores en la orgánica, lo cual converge un proyecto más amplio sobre la educación y las demandas

⁹⁰ (Thielemann, 2016, p. 43)

⁹¹ (Fauré, 2016, p. 5)

sociales. Para comenzar, enunciaremos una definición levantada por el Colectivo Diatriba en conjunción con la EPC, para acercarnos a este concepto:

“Siguiendo con lo planteado, al ejercerse el control comunitario del espacio escolar asumiendo la politicidad del mismo, es la comunidad educativa quien debe definir el “por qué” y el “para qué” de una Escuela Pública Comunitaria, es decir, darle sentido y finalidad a la misma. A partir de todo lo señalado entonces, establecemos que es sólo la comunidad educativa del espacio escolar, quien debiera decidir lo que va a ser el proyecto de la escuela. En otras palabras, creemos que una “buena educación”, de “calidad”, o, mejor dicho, de “excelencia”, es la que se construye desde los territorios y con finalidades colectivas.”⁹²

Aquí podemos observar que el principal lineamiento o argumento de la propuesta del control comunitario radica en que la comunidad educativa es la que debe determinar qué van a aprender, por qué y cómo van a hacerlo. Además, no es un ejercicio autoeducativo y personal sin más, debe estar presente la intencionalidad política en miras de los objetivos que plantee la misma comunidad.

Ahora bien, un segundo punto a destacar es la relación que existe entre las dos vertientes de las que se nutre la EPC, por una parte, la educación popular y por otra la educación pública:

“Sí, existe completamente en término como teórico o de proyecto, y en términos muy concretos y material, como que la EPC... como el rollo de lo público comunitario, de la educación pública comunitaria, es algo que de cierta forma. Toma o intenta tomar como dos legados, si se quiere: uno como de la educación popular y por otro lado, de las luchas por la educación pública y en ese sentido, como que se da esta síntesis y la necesidad, la importancia de disputar el sistema educación pública desde la educación popular y particularmente en clave comunitaria, que es algo que en la lucha por la educación pública ha sido una constante, también se da desde las Racionalistas, desde la FOCh, en el proyecto de la ENU, el movimiento pedagógico del 97, como que la democratización del sistema de educación pública ha sido una constante que se ha trabajado en como en una, en... no sé si el control comunitario siempre, pero a partir de que la Comunidad pueda tener participación dentro de la toma de decisiones de la escuela.”⁹³

Se desprende de la cita que, la táctica de disputa de la educación pública a través de la educación popular en clave comunitaria ha sido una tendencia en algunas experiencias educativas populares del siglo XX en Chile, de ahí vendría un legado histórico del cual la EPC se ha nutrido. Si bien se pone en duda si siempre se ha expresado en forma de control comunitario (como categoría), es claro que han sentado las bases de la inclusión de la

⁹² (Colectivo Diatriba & Escuela Pública Comunitaria de jóvenes y adultos, 2013, p. 3)

⁹³ (Sebastián, comunicación personal, 30 de octubre de 2022)

comunidad educativa en la toma de decisiones como lo hicieron las Escuelas Consolidadas, o bien con una intencionalidad política transformadora como lo planteó el proyecto de la ENU. Es importante tener en cuenta este punto, ya que, si bien la ACES en su propuesta presenta la categoría de control comunitario y desde aquella se levantan y articulan muchas organizaciones, es claro que esta categoría tiene un antecedente histórico en otras experiencias de educación popular del Chile republicano, de las cuales hay mucho por aprender, tanto de sus aciertos como de sus limitaciones, en miras del proceso que se está desarrollando actualmente.

Continuando con esta línea de la educación pública y la educación popular podemos destacar que la EPC se posiciona como un espacio de disputa en lo público, entendiendo su propuesta como parte del sistema de escuelas públicas, aunque sea un espacio levantado por la comunidad del barrio Franklin autónomamente del Estado. Sobre aquello Paula plantea que:

“¿por qué? no solo por qué la escuela pública comunitaria tiene una, una propuesta asociada a, una crítica al proyecto neoliberal y una propuesta de escuela pública asociada a un no cierto a lo comunitario, público comunitario, a lo público comunitario, entendiendo lo público más allá de lo estatal, sino que lo público, asociado también. Por lo tanto, hay una relación asociada a una crítica que es la crítica al neoliberalismo, a una propuesta, a una idea de fortalecimiento de la educación pública, porque nosotros creemos en la educación pública, no es que nos presentamos fuera de la educación pública, sino que sentimos que hay que fortalecerla, mucho también somos parte de esa, de esa formación, y, por otro lado, le agregamos el otro elemento que creemos que efectivamente es no solamente lo público, hay que fortalecerlo, sino que hay que radicalizarlo y radicalizarlo en el sentido, de que se debe democratizar la escuela y hacerla comunitaria, por eso nos sentimos parte de, de esa lucha también de la, de la lucha del movimiento estudiantil.”⁹⁴

Aquello sin duda es una expresión de control comunitario a través de la educación pública, la cual no sólo se reduciría a las escuelas públicas comunitarias, sino también, como proyección, a todo el sistema de escuelas públicas del Estado, en el cual la comunidad educativa debería ser parte y afectar a su desarrollo según sus necesidades. Sobre aquello Diego plantea que un objetivo busca precisamente resignificar lo público a través del proyecto de la EPC:

“No sé cómo queremos resignificar lo público, lo que ha sido históricamente, pues como el espacio de conjunción de todos y todas. Comunitario, por qué no... No existe como una tirada de línea desde arriba, sino que la idea es como ir reconstruyendo todo desde la horizontalidad y desde la participación de toda la

⁹⁴ (Paula, comunicación personal, 29 de octubre de 2011)

Comunidad. Incluso de esa comunidad tóxica, racista, xenófoba, facha que están en los territorios con no... no solo con los convencidos y convencidas, sino como con quienes, incluso de alguna forma son los enemigos en la disputa política. Entonces como esos espacios de educación y formación política. Y popular, porque es como una concepción de clase po, cómo transformar la educación desde el reconocimiento de las clases oprimidas para finalmente la eliminación de clase.”⁹⁵

Finalmente, destacamos este último punto sobre el control comunitario, en lo relativo a la inclusión de la comunidad educativa a la toma de decisiones y al “construir juntos/as/es” un proyecto colectivo de educación y formación política. Esta comunidad, tal como se menciona, puede ser racista, xenófoba e incluso fascista (“facha”), lo cual, a primera vista, pareciera ser contraproducente al menos con lo planteado en función de la transformación social, ya que, de cierta forma este tipo de personas podría considerarse como el enemigo político como se menciona en la cita. Sin embargo, al construir colectivamente un proyecto y al entender la escuela también como un espacio de politización, con sus lineamientos, metodologías e incluso principios en torno al respeto, la horizontalidad y la solidaridad (por mencionar algunas), podemos observar un proyecto autoeducativo popular con una visión fuertemente clasista, donde toda la comunidad participa, discute, aprende, desaprende y, en definitiva, construye colectivamente su camino hacia la emancipación. Todo lo anterior bajo sus parámetros, necesidades y deseos, aunque también es necesario destacar la realidad problemática en la que se encuentran, ya que, si no existiese la injusticia social ni expoliación, no existirían estos espacios de disputa política. Por último, pretendemos cerrar este apartado con la siguiente cita:

“el Control comunitario ha implicado que, independiente del tipo de práctica (desde el taller cultural al grupo de formación política, desde la escuela libre recreativa al proyecto de reinserción escolar), las comunidades que se reúnen en esos espacios han tenido diversos grados de participación en la decisión de los saberes que se producen o socializan, en las metodologías que se emplean y en la intencionalidad política de la acción educativa. Esto ha permitido que estas experiencias resignifiquen en la práctica el concepto mismo de participación social, desde su carácter consultivo -como suele representarse en la práctica política nacional a uno resolutivo, donde la comunidad recupera protagonismo y, sobre todo, incidencia.”⁹⁶

⁹⁵ (D. Cabezas, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

⁹⁶ (Fauré, 2016, p. 6)

CONCLUSIONES

Si bien el presente informe no pretende elevar una categoría estática que marque el fin del debate, consideramos necesario mencionar en las conclusiones nuestra propuesta sobre la categoría de autoeducación popular, la cual se desprende del análisis historiográfico en conjunción con la experiencia de la EPC. Es en base a lo anterior que proponemos que dicha categoría sea utilizada para referirse a los espacios autoeducativos que se desarrollan dentro de las experiencias de educación popular. Los espacios de síntesis, asambleas, discusiones, lecturas colectivas y un largo etcétera, entrarían en nuestra propuesta, ya que todos estos espacios surgen con la finalidad de zanjar algún problema o de autoeducarse colectivamente. Es decir, contiene una intencionalidad política transformadora y colectiva, lo cual le diferenciaría de la autoeducación a secas entendido en este informe como un proceso educativo personal donde se deja de lado la socialización de los saberes.

Al observar a través de las entrevistas que, en la mayoría de los casos, educación popular y autoeducación popular son usados prácticamente como sinónimos es que surge la necesidad de plantear este diferencial, ya que casi todas las personas entrevistadas coinciden en que en la práctica y en Latinoamérica son utilizadas de manera disímil, pero que existen matices y diferencias entre los dos conceptos y que requieren ser discutidas para entender en qué medida se relacionan. Por consiguiente, aquí planteamos que una se supedita a la otra, siendo las experiencias de educación popular las que contienen a las prácticas autoeducativas populares, las cuales pueden incluso desarrollarse en otros espacios no necesariamente de educación popular en sí.

Además, enunciamos el control comunitario como una práctica que reconfiguraría la base social que participa en los espacios de educación popular, transformando dicho espacio en función de un proyecto social, en clave territorial, con una impronta clasista fuertemente relacionada con las necesidades y los deseos de la comunidad pobladora, de los territorios y los educadores y educandos que participan en estos espacios. En nuestro caso, la EPC, forjada al fuego de las manifestaciones, donde se desarrolló un proceso de concientización y posterior politización en función de la educación popular, mantendría estos lineamientos, pero prontamente, al practicar el control comunitario de la actividad autoeducativa popular, se transformaría y generaría un nuevo proyecto designado barrio digno intercultural, el cual se articula con el fin de generar un barrio funcional que, interrelacionado, basado en la solidaridad y el apoyo mutuo, una vez más, en clave territorial.

Entonces, se desea destacar este enclave territorial como un configurador (o reconfigurador) de los actores que participan en este tipo de organizaciones fuertemente políticas y con un proyecto educativo popular que pretende disputar y dar soluciones al problema educativo del presente. Es interesante, en esta misma línea, que los pobladores de cualquier sector político

apoyen la iniciativa con el fin de solucionar sus problemas. Al final, todas las personas que habitan un territorio complejo, con condiciones de dominación, son parte del mismo pueblo oprimido y no es extraño que existan semejanzas en los problemas coyunturales y en la búsqueda de soluciones.

Esperamos que este debate siga realizándose e historizándose en las diferentes experiencias de educación popular que se desarrollan en Chile con el fin de avanzar en esta problemática, llenarla de contenido práctico, de carne y hueso, y así avanzar y generar un balance que permita observar las diferentes posturas que existen al respecto. Este informe pretende ser un pequeño aporte a esa discusión, entregando una visión en clave histórica de larga duración y a la luz de una experiencia concreta: la Escuela Pública Comunitaria del barrio Franklin.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, V., & Pérez, C. (2022). La lucha de las calles y la revuelta de octubre 2019. En *Huelgas, marchas y revueltas. Historias de la protesta popular en Chile, 1870-2019* (pp. 437-457). Fondo de Cultura Económica.
- Cancino, H., & Cancino, R. (2015). La Escuela Nacional Unificada, un proyecto educacional del Gobierno de la unidad Popular Chile, 1973. Para una crítica de su discurso ideológico. *Sociedad y Discurso*, 28, 70-93.
- Fauré, D. (2007). *El nuevo movimiento de educadores y educadoras populares chileno* [Tesis de grado]. Universidad de Chile.
- Fauré, D. (2015). *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile posdictatorial: Saberes, control comunitario y poder popular territorial (Santiago, 1987-2013)* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile.
- Fauré, D. (2016). Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del «Control Comunitario». *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3.
- Garcés, M. (2012). *El «despertar» de la sociedad: Los movimientos sociales en América Latina y Chile* (1. ed). LOM Ediciones.
- Godoy, M. (1994). Mutualismo y educación: Las escuelas nocturnas de artesanos, 1860-1880. *Última Década*, 2(2), 1-11.
- Grez Toso, S. (2007). *De la «Regeneración del pueblo» a la huelga general: Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile, 1810-1890* (2a ed). Ril.
- Hernández, M. (2011). *La política educativa de la Unidad Popular (1970 a 1973): El Rol de la Escuela Nacional Unificada en la estrategia política de la UP*. Academia de Humanismo Cristiano.
- Jara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Quimantú.
- Padilla, F. (2021). *Resistencias al Chile neoliberal: Experiencias, procesos y desafíos en la reconstrucción del movimiento popular (1990-2019)* [Tesis de grado]. Universidad de Chile.
- Raschke, J. (1994). Sobre el concepto de movimiento social. *Zona Abierta* 69, 121-134.
- Reyes, L. (2005). *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Universidad de Chile.

Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, 40, 40-49.

Reyes, L., Osandón, L., & Cabaluz, F. (2020). Educación y democratización en tiempos de crisis. Alcances contemporáneos de la experiencia de la Unidad Popular. En *La vía chilena al socialismo. 50 años después* (Ocholibros, Vol. 1, pp. 63-89). CLACSO.

Reyes, L., Toledo, M., & Egaña, M. (2013). Políticas identitarias y subjetividad histórica: El caso de la Escuela Consolidada Dávila Carson. Contexto político-historiográfico. *Paulo freire, Revista de Pedagogía crítica*, 13, 87-103.

Rojas Flores, J. (2004). *Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950* (1. ed). Ariadna Ediciones.

Rojas Flores, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010* (2. ed). Ocho Libros.

Rojo, K. (2021). *Los nuevos movimientos sociales y la subjetivación política durante la postdictadura en Chile (1990-2019): Un acercamiento desde los conceptos de subalternidad, antagonismo y autonomía* [Tesis de grado]. Universidad de Chile.

Salazar, G. (1987, diciembre). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa? *Proposiciones*, 15, 84-129.

Salazar, G. (1989). La educación popular y los movimientos sociales en Chile. *El Mensajero, Fascículos Educativos*(7).

Salazar, G., & Pinto, J. (1999). *Actores, identidad y movimiento*. LOM ed.

Tarrow, S. G. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza.

Thielemann, L. (2016). *La anomalía social de la transición: Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)* (Primera edición). Tiempo Robado Editoras.

FUENTES PRIMARIAS

ACES. (2012). *Propuesta para la educación que queremos*. https://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf

Colectivo Diatriba & Escuela Pública Comunitaria de jóvenes y adultos. (2013). *Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad*.

Ministerio de Educación. (1973). *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/79/33019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ENTREVISTAS

Miguel. (2022, octubre 21). *Entrevista a Miguel* [Zoom].

Olivares, C. (2022, octubre 27). *Entrevista a Cristian* [Zoom].

Paula. (2011, octubre 29). *Entrevista a Paula* [Zoom].

Sebastián. (2022, octubre 30). *Entrevista a Sebastián* [Zoom].

Cabezas, D. (2022, noviembre 3). *Entrevista a Diego* [Grabación en persona].

Garcés, V. (2022, octubre 30). *Entrevista a Victoria* [Zoom].