



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

ELEMENTOS DE CONTINUIDAD, TENSION Y CAMBIO EN LA
CONSTRUCCIÓN DE EDUCACIÓN POPULAR EN EL CHILE
ACTUAL

Desde la aproximación etnográfica
en la experiencia de la Escuela Libre La Cisterna

Memoria para optar al Título Profesional de Socióloga

CAMILA NÚÑEZ GONZÁLEZ

Profesor guía: Pablo Cottet Soto

Santiago, Chile

Enero de 2019

Resumen

El presente estudio fue realizado en la “Escuela Libre La Cisterna”, organización de Educación Popular enfocada en el trabajo educativo territorial con niños y niñas de la población La Aurora de la comuna de La Cisterna, Santiago. Este trabajo se enmarca en una investigación militante que tuvo por objetivo identificar los principales elementos de continuidad, tensión y cambio en la Educación Popular en Chile. Así, en base a los principales hallazgos del trabajo etnográfico llevado a cabo en la comunidad, categorizados en obstáculos y posibilidades para el desarrollo de esta escuela, se realiza una caracterización y problematización de la Educación Popular, a partir de entrevistas hechas a educadores populares de amplia trayectoria, que permitieron dar cuenta de los principales factores que sustentan este tipo de proyectos en el presente. Lo anterior busca ser una contribución al mejoramiento del quehacer de la organización a través de la reflexión colectiva de lo aquí propuesto respecto a las prácticas político-pedagógicas y el contexto de desarrollo de la Educación Popular hoy en día.

Palabras clave

Educación Popular, Escuela Libre La Cisterna, proyecto educativo contrahegemónico, investigación militante.

Contenidos

Introducción.....	5
Motivaciones iniciales	5
Pregunta y objetivos de investigación	6
Relevancia de la investigación	6
Decisiones metodológicas	8
Estrategia metodológica.....	8
La investigación militante	8
El enfoque cualitativo	9
Enfoque y técnicas para la producción de información.....	9
Perspectivas y operaciones de análisis e interpretación de información	12
Capítulo 1	14
1.1 La Educación Popular en Chile: una perspectiva histórica.....	14
1.2 ¿Qué entendemos por educación popular?.....	21
Construcción de una nueva hegemonía.....	23
Relaciones en horizontalidad y diálogo	24
Construcción colectiva de un sujeto y una sujeta política.....	25
Capítulo 2: Resultados de la investigación: Aproximación etnográfica en la Escuela Libre La Cisterna	27
2.1 La Escuela Libre La Cisterna	27
2.2 ¿Por dónde camina la Escuela Libre?: Principios orientadores de la organización ...	30
2.3 ¿Cómo camina la Escuela Libre La Cisterna?: Aspectos de la planificación del trabajo territorial.....	40
2.4 El proyecto desde la perspectiva de educadores y educadoras populares	44
2.5 Obstáculos y posibilidades para el desarrollo del proyecto	51
Obstáculos que dificultan el trabajo de la Escuela Libre.....	51
Potencialidades y oportunidades para el trabajo de la Escuela Libre	57
Capítulo 3: La Educación Popular en el Chile actual	66
3.1 Autogestión de los procesos.....	66
3.2 Construcción de conocimiento como parte de la lucha por la transformación	76

3.3 Articulación de entramados organizacionales.....	81
3.4 Orgánica y organización	85
3.5 Vínculo con la comunidad y el territorio	87
3.6 Militancia no partidaria y compromiso con la transformación	96
3.7 Construcción de una base valórica contra hegemónica	99
3.8 Posicionamiento del feminismo en los proyectos educativos contrahegemónicos ..	102
Capítulo 4: Conclusiones	105
4.1 Construcción de la educación popular en Chile y reflexiones sobre su rol en la actualidad	105
4.2 La Escuela Libre La Cisterna hoy	110
Referencias	114
Anexos.....	119
Entrevista Daniel Fauré	119
Entrevista Mario Garcés	137
Entrevista Luis Bustos	158
Entrevista Fabián Cabaluz	183
Taller Educadoras y Educadores Escuela Libre La Cisterna	203

Introducción

Motivaciones iniciales

Este trabajo nace y se desarrolla esencialmente desde mis convicciones personales que, puestas en reflexión con compañeros y compañeras de distintas organizaciones, me han permitido observar y cuestionar mis propias prácticas que, como todas y todos, tengo incorporadas en mi quehacer cotidiano.

Mi interés por la Educación Popular se origina cuando logro reparar en que este tipo de procesos, en conjunto con la Investigación Acción Participativa, me permiten darle sentido a mi práctica como socióloga. A partir de esto es que fui adentrándome en el tema, comprendiendo la investigación y el trabajo territorial y comunitario como un proceso participativo y deliberativo, donde todas las partes tienen incidencia, donde todos y todas deciden, donde la experiencia juega un papel fundamental y donde no podemos pretender que nuestro conocimiento como profesionales sea más importante que el de los grupos con que en conjunto trabajamos.

En esta búsqueda por contribuir desde esta disciplina a iniciativas relacionadas con la Educación Popular, es que me comuniqué con la Escuela Libre La Cisterna. Me encontré con un espacio, del que actualmente soy militante, con muchas carencias, sobre todo materiales, que han dificultado el trabajo que se desea llevar a cabo, pero no por eso desprovista de ideales transformadores, sino que rebosante de utopías.

Por esto, me parece importante, como educadora popular y futura socióloga, contribuir con la producción de conocimientos para la transformación de la praxis de las organizaciones que apuestan por un cambio cultural y valórico desde la construcción colectiva, posicionándome así desde una investigación militante.

Mi intención no es y nunca será dar pauta respecto del quehacer de la Educación Popular, pues he comprendido en la práctica lo complejo e importante de las realidades particulares y de las propias problemáticas locales. Sin embargo, ahondar en lo estructural y transversal me parece esencial para aunar experiencias y concertar una lucha común.

De esta manera, me permito problematizar la situación actual de la Educación Popular en Chile, con la intención de ser un aporte a la discusión, a partir de la emergencia de interrogantes más que a través de la entrega de determinadas respuestas. En ese sentido, no intento construir verdades irrevocables sino que verdades situadas.

Pregunta y objetivos de investigación

La investigación estuvo guiada por la pregunta ¿cuáles son los principales elementos de continuidad, tensión y cambio de la Educación Popular en Chile considerando el caso de la Escuela Libre La Cisterna? Por lo tanto, el objetivo general del estudio está dado por identificar y problematizar los principales elementos de continuidad, tensión y cambio de la Educación Popular en Chile considerando el caso de la Escuela Libre La Cisterna. Para esto, los objetivos específicos son conocer las prácticas pedagógicas y políticas de la Escuela Libre La Cisterna, identificar los elementos de continuidad, tensión y cambio de la Educación Popular en las últimas décadas en Chile en las prácticas pedagógicas y políticas de la Escuela Libre La Cisterna y, por último, explorar las posibilidad de desarrollo de la Educación Popular en el Chile actual.

A partir de esto es que pretendo generar una caracterización que permita a este trabajo ser un aporte a la organización en que milito para la dinamización de sus procesos, que actualmente están buscando enfocarse en la concreción de sus horizontes políticos y pedagógicos. Me parece que desde las iniciativas colectivas que han surgido durante este proceso de investigación y posterior a él es que deben construirse las definiciones y conceptualizaciones, puesto que es la organización en su conjunto quien debe decidir los aspectos y componentes que han de ser tratados.

Relevancia de la investigación

La relevancia de esta investigación radica, entonces, en la búsqueda de las principales características que hoy en día forjan a las organizaciones de Educación Popular en la práctica, ejercicio que parece ser útil en tanto las experiencias educativas alternativas han ido variando

de acuerdo a los contextos históricos y sus conceptos son continuamente transformados y reformados. Así, entiendo los procesos educativos más allá de ser parte de la institución de la escuela como actualmente la conocemos, pues los comprendo como un espacio de desarrollo integral en conjunto con el desarrollo comunitario. De esta forma, parece importante conocer otras propuestas educativas, que se han encargado, desde lo territorial y comunitario, de resignificar los procesos educativos a través de la construcción colectiva y la participación, dándole una lectura a la crisis de sentido por la que transita la educación chilena hoy en día.

Frente a lo anterior, el texto se presentará de la siguiente forma. En primer lugar, se enunciarán las decisiones metodológicas que permitieron llevar a cabo el estudio. Posteriormente, En el capítulo 1 realizaré un recorrido histórico de lo que ha sido la Educación Popular en Chile desde la llegada de Paulo Freire. Aquí daré a conocer las problematizaciones generadas y los antecedentes reunidos sobre la configuración de la práctica de los procesos político-pedagógicos y los principales conceptos acuñados que han sido sustento teórico de los principios de la Educación Popular en las distintas épocas históricas que identifiqué.

En el segundo capítulo, se darán a conocer los resultados del trabajo etnográfico desarrollado en la Escuela Libre La Cisterna, donde se presentará la descripción del proyecto, transitando por su práctica pedagógica, sus perspectivas políticas, las concepciones de educadoras y educadores sobre el proyecto, los sentidos que le otorgan a éste y los obstáculos y posibilidades identificados para su avance.

En el capítulo 3 se presentará, desde el punto de vista de educadores populares de vasta experiencia en Chile, una construcción de las características de la Educación Popular en la actualidad y los principales nudos problemáticos que enfrenta su desarrollo.

Por último, se darán a conocer las conclusiones de la investigación, donde pretendo hacer una conexión entre los elementos que se conjugan a lo largo del trabajo y que puedan dar cuenta del diálogo entre la experiencia específica de la Escuela Libre y el discurso de la comunidad de educadores populares.

Decisiones metodológicas

Estrategia metodológica

La investigación militante

Entiendo la investigación militante como aquel proceso de estudio donde, como militante de la organización Escuela Libre La Cisterna, he pretendido contribuir desde la sociología a la problematización de nuestras prácticas políticas y pedagógicas como educadoras populares, tomando una posición política respecto a las problemáticas que hoy por hoy nos tensionan como movimiento popular. Así, he buscado alejarme de la figura de la intelectual y de la objetivación de compañeros y compañeras que han sido parte de este camino, intentando generar un proceso de coproducción de conocimientos, lleno –sobre todo en el último tiempo– de diálogo y reflexión, intercambio de opiniones y de un posicionamiento respecto a las distintas temáticas que surgen dentro de la organización, aun cuando mi formación académica me llamó hacia la pretendida objetividad del estudio.

En este contexto considero fundamental la idea de retroalimentación de los resultados de la investigación, que tiene por finalidad poder generar un aporte a los procesos que la organización está viviendo, entregando una información que permita dar cuenta de la experiencia y contribuir en parte a la transformación de las realidades y procesos de la propia comunidad con el objetivo de que se proyecte frente a sus experiencias.

Podemos tomar la idea de retroalimentación desde lo planteado por Fals Borda (2009), que la denomina “devolución sistemática”, elemento basado en el retorno de la información producida por las comunidades hacia su origen. Esta devolución debe darse necesariamente de manera sistemática y ordenada, con la pretensión de asegurar la comprensión de los discursos y prácticas, que finalmente pueden afectar o beneficiar la continuidad de los procesos. En ese sentido, parece importante dar cuenta del compromiso social del científico

social, frente a lo que debemos darnos el tiempo de transformar este conocimiento generado a un lenguaje claro y directo que pueda ser comprendido por todas las y los actores¹.

El enfoque cualitativo

La presente investigación se llevó a cabo en base a un enfoque cualitativo, que pretendió captar las subjetividades de los actores involucrados de acuerdo a los objetivos de la investigación. Este enfoque se caracteriza precisamente por generar una apertura hacia los sujetos investigados y los sentidos y significaciones que le otorgan a su realidad. Así, como plantea Canales (2006), se busca la producción de información a partir del entendimiento de los sujetos de estudio como actores complejos que se desarrollan dentro de redes intersubjetivas, es decir, que generan relaciones que devienen estructuras articuladas de subjetivaciones, de manera que conforman una totalidad.

Considerando lo anterior, se pretende conocer la manera en que los sujetos de estudio le otorgan un sentido a su realidad, cómo generan un lenguaje común con los sujetos con quienes se relacionan y comprender la manera en que se conforman las redes y subjetivaciones. Por tanto, se considerarán estos sujetos como parte de un colectivo que desarrolla experiencias de Educación Popular y aquellas personas que sean partícipes de ellas.

Enfoque y técnicas para la producción de información

El desarrollo de este estudio fue basado en un enfoque etnográfico. Como señala Serra (2003), la investigación etnográfica ha sido distintiva de la antropología, mas se ha ampliado a las demás ciencias sociales, lo que ha producido variadas transformaciones en las perspectivas y finalidades de la etnografía como trabajo cualitativo. Plantea el autor que el objetivo principal o esencia de ésta es la “voluntad de describir y explicar la cultura o los

¹ Para esto se presentará a las integrantes de la Escuela Libre La Cisterna un cuadernillo, en una instancia acordada en conjunto, donde se expondrán los principales hallazgos de la investigación, que quedarán sujetos a las consideraciones manifestadas en el diálogo y problematizaciones colectivas que puedan desarrollarse.

elementos culturales lo que define la etnografía y lo que la distingue de otros enfoques cualitativos.” (Serra, 2004, p.169)

Así mismo, la etnografía tiene una “pretensión globalizante” (Serra, 2004), es decir, busca una perspectiva holística de los espacios, que a través principalmente de la observación participante procura producir datos que de otra forma no podrían obtenerse, puesto que se desarrolla allí donde los hechos consiguen su significación, que es justamente lo que en este trabajo etnográfico se busca. Esto ya que

“Al realizar un estudio no tenemos que limitarnos al análisis del ámbito donde se desarrolla el problema, ni a los límites y la definición del problema que establecen los actores o las instituciones. Generalmente, las causas están fuera, son más generales o hay que buscarlas en otros ámbitos, aunque no lo expliciten los diferentes agentes involucrados.” (Serra, 2004, p.170)

Este enfoque puede sernos útil en sociología para conocer las redes de relaciones que se desarrollan en las comunidades y conectarlas con fenómenos sociales estructurales, tanto culturales, que es a lo que apuntaría más específicamente la etnografía, como a aquellos políticos y económicos.

En base a lo anterior, en la primera parte de producción de información se utilizó la técnica de observación participante, enmarcada en lo que denomino una aproximación etnográfica militante, pues procuro integrar un elemento de posicionamiento político al enfoque investigativo, por lo que me sitúo como una participante observadora (Amezcu, 2000). Así, la observación participante “trata de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.91), de manera que me interesé por los sentidos de las prácticas de los sujetos y sus cosmovisiones, siendo lo esencial “dar cuenta de las condiciones en que se generan determinados procesos sociales y los significados que se les otorgan” (Sánchez, 2013, p.115).

Esta observación fue realizada durante un año dentro de la Escuela Libre La Cisterna, donde pretendí generar un seguimiento al mismo ritmo de la construcción social y cultural de esta organización (Velasco y Díaz de Rada, 1997), a través del registro de un diario de campo. Se considera como pieza esencial la escritura de éste, pues se establece como “un elemento de

registro fundamental del procedimiento de investigación, en el que se inscriben, paso a paso y desde los primeros momentos del proyecto, las actividades” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.96). Éste conjuga el trabajo de campo y el trabajo de escritorio, de manera que pudo constituir una importante fuente de información y reflexión respecto de la problemática a tratar, puesto que incluye ideas y proyectos, comentarios de la observadora, observaciones de acontecimientos, fragmentos de conversaciones casuales, material de entrevistas realizadas, comentarios de lecturas, hipótesis y problemas y juicios relativos a la investigación. (Velasco y Díaz de Rada, 1997)

De todas maneras, la etnografía no se reduce a la observación participante, por lo que fueron empleadas variadas técnicas para la producción de información, dentro de ellas un taller operativo y revisión de documentos existentes relativos a la conformación y procesos orgánicos de la organización.

Posterior a la realización de esta observación participante, procedí a la realización de entrevistas abiertas semidirectivas, con el objetivo de realizar una validación del trabajo etnográfico por parte de ‘expertos’, lo que refiere a que “diferentes investigadores que se encuentren presentes en el campo a estudiar pongan en común sus visiones sobre el/los tema/s objeto de estudio.” (Álvarez, 2008, p.13) Por esto, las entrevistas fueron dirigidas a cuatro educadores populares de amplia trayectoria (Luis Bustos, Fabián Cabaluz, Daniel Fauré y Mario Garcés), lo que constituye una segunda parte de la producción de información en relación directa a los resultados obtenidos de la observación participante. Esto se llevó a cabo con el fin de conocer su perspectiva sobre los principales hallazgos del trabajo etnográfico y su propia experiencia como educadores, y por tanto, el discurso conformado en torno a su práctica político - pedagógica en la actualidad, generando de esta forma un contraste entre este discurso y los resultados de la observación participante respecto de los elementos que posibilitan y obstaculizan la educación popular en la actualidad y que dan cuenta de sus tensiones, continuidades y cambios.

Perspectivas y operaciones de análisis e interpretación de información

Respecto a la estrategia de análisis de información, para ambas técnicas utilizadas estuvo dada por el análisis de contenido, que fue empleado con el objetivo de generar descripciones, inferencias e interpretaciones de la realidad que viven los sujetos y sujetas de la Escuela Libre La Cisterna, de modo de conocer de qué forma ellos y ellas conciben los espacios en que se desenvuelven y qué sentido le otorgan a esa participación, tanto de forma directa como latente.

En ese sentido, entenderé el análisis de contenido desde la definición de Laurence Bardin (1996) señalada por Andréu (s.f), quien plantea que es un “conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes [...] permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes.” (Andréu, s.f, p.3) Es importante agregar a esto que “el análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje.” (Andréu, s.f, p.22)

En ese sentido plantea Jaime Andréu, que lo que buscamos es sistematizar los argumentos contenidos en los mensajes de los sujetos, para luego producir deducciones desde lo dicho por éstos últimos y su contexto. De esta manera, se trabaja sobre la práctica del lenguaje, teniendo en cuenta las significaciones y sentidos de tal práctica lingüística, es decir, aquello que encontramos detrás de las palabras. Para esto fueron utilizadas operaciones analíticas adaptadas al problema de investigación.

En relación a lo último, la construcción de categorías de análisis fue realizada de manera inductiva, es decir, que el contexto social y la realidad de los sujetos fue el factor que dirigió la generación de estos elementos y, por lo tanto, lo que se constituye como importante y lo que no. En otras palabras, es la realidad social la que orienta, más allá de la teoría, lo relevante de la práctica educativa popular actualmente en el caso estudiado.

A partir de este conjunto de decisiones metodológicas es que busqué desarrollar un estudio que pudiera articular dos planos. El primero de ellos se constituye desde el trabajo etnográfico

llevado a cabo en la Escuela Libre La Cisterna, que me permitió conocer y problematizar las prácticas en el ámbito de la Educación Popular de forma situada y desde dentro de la organización, siendo partícipe y militante de ella. El segundo plano se presenta a partir de la discusión generada desde los discursos de miembros de destacada trayectoria en la comunidad de educadores populares. Frente a eso, se pretende generar un dialogo entre ambos niveles para dar paso a la problematización de los principales elementos de tensión, continuidad y cambio identificados en el transcurso del estudio, lo que tiene como finalidad última, desde la vereda investigativa donde me posiciono, aportar a la reflexión de tales elementos y de las proyecciones políticas y pedagógicas dentro de la organización en la que milito.

Capítulo 1

1.1 La Educación Popular en Chile: una perspectiva histórica

Lo que conocemos como Educación Popular hoy en día comienza a gestarse en la década del 60 en América Latina, posterior a la Revolución Cubana y su reorganización social y cultural como resultado, en que como pueblo latinoamericano emprendimos un camino que hasta hoy seguimos construyendo, donde nos hemos pensado desde nuestro continente con sus propias especificidades y problemáticas. Corrientes como la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia, la Investigación Acción Participativa, la Sistematización de Experiencias y la Psicología Comunitaria se acercan potentemente a la Educación Popular, en tanto se orientan a la problematización de la opresión desde distintas aristas y desde aquí al empoderamiento de las y los sujetos populares.

Uno de los más importantes referentes de la Educación Popular en la región, Paulo Freire, llega a Chile luego de ser exiliado por la dictadura brasileña en el año 1964. Era la Democracia Cristiana quien estaba a la cabeza del gobierno en este periodo, quien en materia de educación pretendía generar espacios donde adultos pudieran finalizar sus estudios escolares. Así, Freire logró insertarse en la política educativa nacional con un innovador método de alfabetización para adultos. El educador pasa a ser asesor de Jacques Chonchol, presidente del Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), quien lo recluta como apoyo para la generación de metodologías tanto en la educación formal como en los espacios educativos extra institucionales. Sin embargo, las perspectivas políticas de ambas partes –la del gobierno encabezado por Frei, por una parte y la de Freire, por otra- eran muy distintas. Freire pretendía trabajar la alfabetización de los sujetos en base a la lectura no sólo de la palabra, sino del contexto de la misma, ejercicio que devendría en una toma de conciencia de aquellos sujetos respecto del lugar que ocupaban en ese momento en la sociedad. Por el contrario, el proyecto de “Promoción Popular” de la Democracia Cristiana se vislumbraba más bien orientado a una ganada política que les permitiera, por una parte, capacitar a la población que no estaba siendo útil, desde esa perspectiva, a la producción económica del país, y por otra parte, a ganar votos de los sectores de pobladores y campesinos a través de la apertura de espacios educativos (Fauré, 2011).

En base a la propuesta freiriana es que se comienza a esbozar en la práctica de este proyecto un proceso educativo no sólo cimentado en el traspaso de conocimientos en una relación jerárquica entre educadores y educandos. En éste los educadores comenzaron a empoderarse y a guiar de una manera distinta el proyecto estatal. Esto permitió un fuerte desarrollo de la educación comunitaria en sectores populares, proceso que tomó aún más fuerza con la llegada de la Unidad Popular al gobierno, generando incluso un proyecto que vincularía este tipo de procesos con los de la educación formal.

Durante este periodo existieron también experiencias educativas autogestionadas desarrolladas en los márgenes del Estado, mayormente ligadas a la Educación Popular y al control popular y territorial de los procesos educativos. Estas experiencias se encargaron de otorgarle una valoración positiva al conocimiento surgido en el mismo espacio más que a los contenidos impuestos por el Ministerio de Educación y, por tanto, del aprecio de la cultura y el trabajo popular. Si bien el proyecto estatal del gobierno de Salvador Allende, la Escuela Nacional Unificada, se dirigía hacia objetivos similares, el hecho de que estas escuelas comunitarias funcionaran de manera autónoma al Ministerio causó conflictos que acarrearón discordancias.

A pesar de la postergación y posterior abolición total no sólo del proyecto educativo de la Unidad Popular, sino de su proyecto político completo, la Educación Popular no cedió y logró convertirse en una de las herramientas de resistencia más relevantes durante la dictadura chilena.

Como lo plantean desde ECO²,

“en este periodo histórico, el surgimiento y desarrollo de un conjunto de prácticas que van denominándose “educación popular”, representa un intento de aportar a la reconstrucción del movimiento popular desde la “situación objetiva” de los sectores populares. Una situación caracterizada por la

² “ECO es una organización de profesionales de las ciencias sociales, la educación y las comunicaciones que nació como un Centro de Cultura Popular, “institución de apoyo” al movimiento popular, en 1980. En medio de una sociedad altamente reprimida, y después de 6 años de recurrir a los aleros eclesiásticos para desarrollar trabajo social junto al pueblo perseguido, algunos profesionales y dirigentes sociales toman la iniciativa de abrir espacios propios, más autónomos.” (Educación y Comunicaciones, Nuestra historia. consultado en junio de 2017, disponible en <http://www.ongeco.cl/quienes-somos/nuestra-historia/>)

pauperización de amplios sectores, la falta de acceso a servicios básicos, la represión política y policial en general, el temor y la pasividad, la gran heterogeneidad de realidades populares, etc. y que opera como punto de partida de dichas prácticas.” (Garcés y Villela, 2010, p.17)

Uno de los espacios no cooptados por la instalación de la dictadura fue la iglesia católica, puesto que al ser una institución altamente valorada por el nuevo régimen, no fue reprimida. Quedando parcialmente redimida de los escollos de la dictadura, la iglesia cumplió la función, en una primera instancia, de protección a los sujetos que habían sufrido los vejámenes del régimen dictatorial, a través principalmente del trabajo de la Vicaría de Solidaridad y su esfuerzo por la defensa de los Derechos Humanos. Posteriormente se comenzaron a desarrollar actividades colectivas que permitieron cobijar a distintas organizaciones sociales que habían sido acalladas. Así, el cometido de la iglesia en este periodo inicial estuvo encaminado hacia la regeneración del tejido social popular desintegrado y descompuesto en todas sus formas. Es así que ésta apoyó a las organizaciones que habían sido suprimidas bajo el golpe militar, cobijándolas para que logran re articularse.

Ya con la necesidad de hacerle frente a la dictadura, se comienza a desarrollar desde la segunda mitad de la década del 70 un Movimiento de Educadores Populares como sector representante de las iniciativas de organización popular que se comenzaban a gestar. En concreto, con el desarrollo de la incipiente organización popular se generaron iniciativas de capacitaciones laborales, cursos de historia de los movimientos sociales, de comunicación de base, talleres para jóvenes y niños, formación de dirigentes, preuniversitarios, colonias urbanas y apoyo a cooperativas de producción, entre muchas otras actividades. (Garcés y Villela, 2010)

Posteriormente, la práctica de estas actividades hizo que tanto la sistematización de estas experiencias como la definición de la Educación Popular se hicieran una necesidad. Por esto es que la realización de encuentros se entendió como el accionar más pertinente.

El primer Encuentro del Movimiento de Educadores Populares fue realizado en 1980. Como indica Fauré (2011), durante el desarrollo de este espacio se consensuaron tres elementos. El primero de ellos tiene relación con la búsqueda del papel del intelectual en la dictadura, es

decir, cómo a través del rol de estos actores se podría llegar a potenciar el accionar popular con el fin de no fracasar nuevamente como había sucedido en la década anterior. El segundo consenso refiere al no abandono del espacio educativo como herramienta de transformación social. Y el tercero dice relación con el objetivo de reconstitución del pueblo, proceso al que ellos aportaban con un trabajo intelectual que permitiría levantar nuevas propuestas teóricas desde las experiencias populares. Este planteamiento era hecho, de acuerdo a Fauré (2011), frente al desconocimiento de la realidad popular auténtica por parte de estos militantes, que muchas veces pretendían realizar su trabajo con un sesgo de adoctrinamiento.

Así, dejando de lado el cientificismo y la academia, las proyecciones de la Educación Popular se planificaron hacia una transformación sociocultural, sin dejar de lado las dimensiones de lo económico y lo político. Se comenzó a hablar de una nueva hegemonía, lo que puso sobre la mesa la exigencia de construcción desde “el seno de la práctica actual de los sectores populares, una concepción del mundo y de la sociedad, una cultura, que haga sentido el proyecto económico y político alternativo y que permita ir sumando voluntades al proyecto.” (Fauré, 2011, p.271)

Si bien se instalaron los tres consensos antes mencionados, se produjo un choque entre dos perspectivas: la de educadores populares y la de intelectuales. Los educadores no pensaban en generar definiciones del sujeto o de la misma educación popular, sino que esperaban trazar sus líneas de acción hacia el nuevo proyecto de sociedad que se pretendía crear. En cambio, los intelectuales planteaban que este proyecto ya existía y lo necesario en ese momento era buscar nuevas formas de hacer válido tal proyecto que había fracasado con el golpe de Estado. Ese nuevo camino sería el cambio cultural.

El Segundo Encuentro de Educadores Populares se desarrolló en el año 1982. Los principales objetivos que tuvo este espacio fueron reconocer y fortalecer las redes de educación popular y promover la reflexión para robustecer tanto la práctica como la teoría. Además de eso, se buscó poner en la palestra el tema de la profesionalización de la práctica del educador popular, problematizando de esta manera las metodologías, las opciones y estrategias, pero por sobre todo los problemas de sistematización y evaluación de las experiencias. Es importante destacar que durante este encuentro se logró instalar una idea principal que

encaminaría la práctica de los participantes: la reconstrucción del sujeto popular (Fauré, 2011).

Al finalizar este espacio se definieron dos objetivos principales para proyectar los procesos organizativos y educativos: por un lado, la recuperación de la memoria histórica como parte de la identidad de los sujetos populares y la priorización del conocimiento surgido colectivamente; y por otro, se instaló la preocupación por las metodologías que permitieran proyectar las aspiraciones políticas definidas, en base al hecho de transitar hacia la concientización de los educandos respecto de los elementos que componen aquel proyecto de transformación.

Ya hacia 1983 la protesta nacional se hizo patente, por lo que la demanda popular en contra de la dictadura se hizo visible y, por tanto, como indica Fauré (2011), se produjo un resurgimiento de lo popular direccionado hacia la arena política más clásica.

Posterior al plebiscito de 1988, con la llegada de la Concertación al gobierno, se hace necesaria una revisión de la Educación Popular. Se debía analizar las posibilidades existentes considerando que en ese momento sería un gobierno democrático con quien se relacionaría. Como plantea Fauré (2011), podría haber sido un “ingreso triunfal” a la política clásica partidista, no sin pagar el costo de subordinar aquellas experiencias autónomas al Estado. En ese sentido, se plantea un escenario complejo, donde las metodologías que hizo suyas la Educación Popular serían utilizadas en pos de un desarrollo de políticas públicas que, a fin de cuentas, estarían vacías del contenido político que en periodos anteriores había sido motor del desarrollo de la Educación Popular y de la reconstrucción del tejido social y del sujeto popular.

Desoladoramente, en este periodo la Educación Popular se vio invisibilizada, siendo la antesala de este proceso el hecho de que las esperanzas estuvieron puestas en la transformación de la estructura política en base a los grupos populares que resistieron y enfrentaron al gobierno dictatorial (Fauré, 2007). De esta manera, entre los años 1995 y 2004 se desata un periodo de desacreditación e invisibilización de la práctica de la Educación Popular en el país, por el hecho de centrarse el accionar popular en la esperanza de hacerse partícipe de la política tradicional, lo que finalmente no fue así, pues

“Si bien la transición fue producto de una convergencia entre la movilización de la sociedad civil y la de los actores políticos, que destruyeron la gobernabilidad dictatorial y legitimaron el cambio, el proceso mismo condujo al divorcio creciente entre “gobernabilidad” y “gobernanza”. Asegurar la primera se convirtió en el objetivo primordial de la alianza gobernante, en diálogo con los “poderes fácticos y los “poderes institucionales” heredados de la dictadura.” (De la Maza, 2005, p.47)

Para Luis Bustos (1996), los puntos importantes para la práctica de la Educación Popular en esta etapa estuvieron dados por la revisión de las relaciones entre Estado y Sociedad Civil, la incorporación del problema del cambio social que se debería producir con la transición, la instalación de relaciones cotidianas democráticas y participativas y por último, el planteamiento de desafíos respecto de las estrategias a seguir.

En la actualidad, Fauré identifica dos tipos de educadores y educadoras populares de acuerdo a la orientación que le dan a su práctica. Por un lado están aquellos que la ven como una “forma de vida” y por otro, aquellos que la distinguen como una “herramienta”. (Fauré, 2007)

Desde este planteamiento, el

“discurso de la EP como «forma de vida», al dar rienda suelta a lo subjetivo, está configurando una práctica donde lo afectivo permitiría «oxigenar» las prácticas políticas, tan teñidas de la racionalidad otorgado a lo político. Lo que, incluso, ampliaría el espectro de las prácticas políticas, ingresando lo festivo por la puerta ancha.” (Fauré, 2007, p.50)

En cambio, desde la perspectiva de la educación popular como “herramienta”, se vislumbran los educadores principalmente como ‘hacedores’, es decir, ponen esta práctica como una herramienta que motiva y fortalece la acción transformadora, más que como una forma de ver al mundo.

En base a estas dos perspectivas es que se ha orientado la práctica, transitando desde los espacios de autoformación hasta espacios de educación más formal. Sin embargo, no existe por parte de estos grupos un proyecto concreto, a diferencia de los años 80, donde el horizonte de lucha era eminente.

En general, según este autor, los objetivos transversales de los educadores populares tienen relación con la práctica de un diálogo permanente, por un parte, y por otra con la desnaturalización de la estructura social y la construcción de nuevas relaciones sociales orientadas a la humanización de éstas. Actualmente, existiría una red de organizaciones que ejercen la educación popular, lo que Fauré llamaría “el nuevo movimiento de educadores populares”. Sin embargo, quedarían en materia de estudio los choques conceptuales, políticos y metodológicos de estos sujetos y las organizaciones de las que son parte y se inscriben en la tradición de la Educación Popular o Autoeducación, en tanto no se ha generado una red o sistematización vasta de experiencias.

Actualmente otro de los puntos importantes que se presentan y del que la Educación Popular pretende hacerse cargo, es la despolitización que se instala en el país y se hace patente en los años de transición. Es por esto que surge la propuesta de aportar a la alfabetización política de sujetos y sujetas, puesto que “se asume que los niveles de despolitización y sobre ideologización neoliberal, en parte explican el largo sueño al cual ha estado sometido [el pueblo] durante las últimas dos décadas” (Diatriba, 2011, p.17). En ese sentido, iniciativas Preuniversitarios y Universidades Populares no son entendidas como herramientas de movilidad social, sino que están orientados a recuperar el conocimiento para el pueblo, con el fin de la construcción de un sujeto popular autónomo y con poder colectivo de decisión.

Por esto es que se menciona la necesidad de reconocer la cultura y la identidad propia de los sujetos con que se relacionan los educadores populares, a partir de la construcción de una postura política contra hegemónica que se materialice en una escuela comunitaria. En ese sentido, “la educación es “popular” cuando, enfrentando la distribución desigual de los “saberes”, incorpora un saber como herramienta de liberación en manos del pueblo” (Garcés y Villela, 2012, p.16) En ese sentido, para Bustos (1996) existe un espacio donde la Educación Popular puede en la actualidad desenvolverse y es precisamente el espacio de los movimientos sociales, donde las iniciativas de base son las que le dan forma a estos procesos, siendo ellos transformadores en sí mismos y no sólo “acumuladores de fuerza”. Y es precisamente allí donde en el presente los educadores populares se insertan con la intención de darle cimientos a un proyecto transformador amplio.

1.2 ¿Qué entendemos por educación popular?

El largo proceso que ha vivido la Educación Popular en Chile hace complejo entregar una definición determinante, puesto que delimitar y/o encasillar estos movimientos pasaría por alto las incontables transformaciones por las que ha transitado. Plantea Fauré que

“si tuviésemos que definir el concepto, bajo el nombre de educación popular agrupamos una serie de acciones educativas que encaran colectivamente y pedagógicamente el tema del cambio social, generando instancias para su discusión, crítica, sueño, planificación y acción colectiva. Una *práctica político-pedagógica* o de *pedagogía política*, con toda la complejidad que ello significa.” (Fauré, 2012, p.83)

Como señala Marco Raúl Mejía (2013), la Educación Popular se erige como parte de la corriente de Educación Crítica Latinoamericana. En la perspectiva europea la Educación Popular se basó en el intento –al igual que lo ha hecho durante todo el transcurso de la historia el Estado chileno- de otorgar escuela a la totalidad de la población para la construcción de igualdad social. Por el contrario, dentro de los movimientos de Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina, la premisa generalizada ha estado dada por la visibilización de las relaciones de dominación que se alojan en “las estructuras subjetivas de corte cultural, cognitivo, afectivo y volitivo.” (p.20)

Para Mejía (2013), el pensamiento freiriano constituye un antecedente y cimiento clave de una forma de educación para América Latina, puesto que su planteamiento enfoca la pedagogía en lo político y lo cultural, que advierten sobre las relaciones entre oprimidos y opresores y da cuenta de la multiplicidad de saberes que transitan fuera de las lógicas formales.

Paulo Freire pone énfasis en la forma en que se lleva a cabo la educación en la escuela, relevando el diálogo como motor de los procesos educativos. Señala, entonces, que en la educación formal “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 2013, p.72). Se refiere con esto a la denominada “educación bancaria”, en la que los

educandos quedan limitados a recibir un tipo de conocimiento y ficharlo para luego reproducirlo al plasmarlo en evaluaciones estandarizadas.

Así, la escuela formal se ha convertido en un ente de producción de relaciones sociales y de modelos económicos y culturales, permitiendo la legitimación de ciertas prácticas. De esta manera,

“la escuela surge como otra alternativa institucional de disciplinamiento, en la cual la educación actúa como herramienta de integración y legitimación de una forma de vida social, pero también como frontera y estrategia de significación hacia los sectores no proletarizados.” (González, 2003, p.4)

Sin embargo, esa integración, como se verá más adelante, no es una integración humanizadora, sino más bien un “acomodamiento” (Freire, 2011) de los sujetos en el sistema dominante.

Considerando lo antes mencionado es que la Educación Popular pretende contribuir con herramientas al desarrollo del entendimiento del contexto en que los sujetos nos encontramos, aportando así al avance de una conciencia liberadora, en pos del horizonte de la emancipación de los sectores oprimidos. Es así que lo fundamental sería trastocar aquello que nubla nuestras conciencias: hablamos principalmente de la cultura opresora. En ese sentido, no es que el sujeto que se encuentra oprimido no esté al tanto de su condición, sino que es la inmersión en la realidad opresora la que no permite que la conciencia se manifieste abiertamente (Freire, 2013).

Para el desarrollo de esta conciencia liberadora se hace necesaria una actitud crítica permanente, puesto que ese es el “único medio por el cual el hombre realiza su vocación natural de integrarse superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época.” (Freire, 2011, p.36) En otras palabras, el horizonte que persigue la Educación Popular estaría dado en esencia por el desarrollo de la conciencia emancipadora, contribuyendo a la concientización de los sujetos desde y para ellos. Así, se erige ésta como un conjunto de prácticas pedagógicas orientadas por una praxis política, frente a lo que es posible identificar algunos fundamentos en base a los que se desenvuelven estas prácticas en los distintos espacios y que van siendo transformados de

acuerdo a las problemáticas históricas y contextuales. A continuación expongo estos fundamentos.

Construcción de una nueva hegemonía

Uno de los principios de la educación popular estaría dado por la construcción de una nueva hegemonía, puesto que

“la supremacía de los sectores dominantes se basa en la función que ellos ejercen en el seno de la actividad económica, recurre a formas coactivas y represivas de dominio, pero no se agota allí, puesto que los sectores sociales dominantes también buscan generar un dominio en el plano cultural y moral. Así, el lugar de las costumbres se ve absorbido por la cultura que pretende imponer la clase dominante.” (García Huidobro y Martinic, 1983, p.3)

En base a esto, la Educación Popular buscaría ser un aporte a la construcción de esa nueva hegemonía al contribuir en la creación de un proyecto alternativo donde la experiencia personal y colectiva sea un elemento fundamental en el desarrollo posterior de la conciencia emancipadora y la subversión de la cultura dominante.

Esta cultura dominante es aquella que enajenaría la conciencia de los sujetos, convirtiendo la cultura popular en un recipiente donde se van vertiendo aquellas costumbres, conocimientos y prácticas que no pertenecen a estos sujetos, pero que, sin embargo, son legitimadas y hacen que la libertad sea un horizonte temido y confuso (Freire, 1993).

De esta manera, la Educación Popular busca permear en la cultura popular -que actualmente es menospreciada, invalidada y folclorizada- reconociendo en los proyectos alternativos a los grupos populares como constructores de cultura y sentidos, porque se identifica que la problemática en los procesos históricos de dominación se sitúa en el rechazo y objeción de la construcción cultural popular. Y precisamente de eso es que intenta hacerse cargo este conjunto de prácticas pedagógicas, vale decir, de un proceso de concientización por y para el pueblo frente a su realidad histórico-cultural (García Huidobro y Martinic, 1983).

Relaciones en horizontalidad y diálogo

Se entienden los espacios educativos de este tipo como lugares de reflexión y producción de conocimiento donde las relaciones buscan ser entre sujetos y no entre sujetos y objetos. En ese sentido, el espacio educativo busca hacer partícipes de la construcción, reflexión y diálogo crítico de la historia tanto a educandos como educadores, para lograr la producción de una identidad colectiva a través de la comunicación de todos los actores. Tal como lo plantea Freire, la educación liberadora debe comenzar por subvertir los roles de educadores y educandos ya establecidos. (Freire, 1993)

De esta manera, el diálogo ocupa un lugar central en su desarrollo. Así lo plantea Freire cuando señala que “sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.” (Freire, 2013, p.104)

A partir de lo anterior es que las metodologías utilizadas en estos espacios se orientan a la participación y reflexión crítica de todos los sujetos que se hacen partícipes de los procesos, conociendo y reconociendo experiencias, capacidades y habilidades. Así, uno de los elementos clave

“está en que no existen verdades únicas-impuestas, tampoco se premia o castiga a quien no aprende la lección (además no hay lección) y se da un trato igualitario, que condiciona al poder omnipotente de profesores y profesoras en la escuela.” (Castillo, Contreras, Duarte y Valenzuela, 1996, p.5)

Esto a diferencia de la escuela formal, donde las prácticas escolarizantes son la antesala de los contenidos que se entregan a los educandos, prácticas basadas en la obediencia y sumisión, que producen relaciones jerárquicas en las que el profesor se convierte en una suerte de personaje omnisciente y donde se imposibilita la voz de la niñez y juventud, considerándolos incapacitados en el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

Construcción colectiva de un sujeto y una sujeta política

Aquí nos encontramos con la búsqueda de construcción de un sujeto político, quien transita durante el proceso de auto formación, según García Huidobro y Martinic (1983), desde la clase económica a la clase política. En ese sentido, plantean estos autores, que la conciencia política de los grupos es comprendida desde su lugar en la estructura social y respecto a sus condiciones de vida y a las tensiones que se sobrellevan. Así, parece importante comenzar a construir la liberación desde la conciencia de clase, por lo que el denominado proceso de concientización tiene un rol central, en tanto

“la educación en general debe tener la labor de conducir a un ser consciente, libre, responsable, al mayor grado posible de autonomía y de voluntad, para llenar finalmente su vida, de nuevas relaciones basadas primordialmente en valores inspirados en una ética libertaria que promueva la realización del ser humano. El hacer posible, desde la acción individual y colectiva del sujeto el rechazo y la huida de una realidad totalizante y limitante.” (González, 2003, p.6)

De esta manera, a partir de la reflexión generada en base a la posición y disposición de los sujetos en la estructura social, va construyéndose una serie de elementos que permitirán configurar la consciencia emancipadora. Con esto, la Educación Popular, erigiéndose como la arista educativa del movimiento social popular, apunta a la construcción de un sujeto político que desarrolle un accionar propio de la clase popular, vale decir, una práctica organizativa que le permita entenderse y actuar teniendo en cuenta la reestructuración humanizadora de las relaciones sociales.

A la luz de los antecedentes y principios de la Educación Popular en Chile que ya hemos identificado, es posible plantear que actualmente estos procesos, aun cuando de forma menos manifiesta o perceptible, siguen desarrollándose en los territorios, internándose en las realidades comunitarias y resistiendo, por una parte, al desmembramiento del tejido social comunitario y, por otro, a la invisibilización de la práctica pedagógica como práctica política y a la cooptación de sus metodologías y sentido por parte del Estado y las políticas públicas,

que han visto en los procesos participativos una oportunidad para timar derechos sociales básicos y maquillar la participación ciudadana.

Así, dado que el proyecto de la Educación Popular transita por distintas transformaciones de acuerdo a las luchas que elige como propias, no se caracteriza por ser un proyecto completamente desbaratado, pues siguen existiendo educadoras y educadores populares que creen en la contribución que la Educación Popular puede hacer a la transformación de las relaciones sociales. Y una de ellas, dentro de tantas otras, es la Escuela Libre La Cisterna.

Capítulo 2: Resultados de la investigación: Aproximación etnográfica en la Escuela Libre La Cisterna

A continuación, se presentan los resultados del trabajo etnográfico realizado en la Escuela Libre La Cisterna, basado en la observación participante allí realizada. El objetivo de este apartado es dar cuenta de las prácticas pedagógicas y políticas en esta experiencia de educación popular y los significados que a ellas se les atribuyen.

2.1 La Escuela Libre La Cisterna

Este trabajo etnográfico comienza a principios del año 2016, cuando educadores y educadoras de la Escuela Libre La Cisterna aceptaron mi visita a la sede social en que trabajan. Mi interés por la Educación Popular y el trabajo con niños y niñas pobladoras me llevó en poco tiempo a ser parte del equipo de militantes de este proyecto. Es por esta razón que me sitúo como investigadora militante desde los inicios de este estudio.

La Escuela Libre La Cisterna es una organización de Educación Popular que surge aproximadamente en el año 2010 en la Población La Aurora de La Cisterna, ubicada en las cercanías de la intermodal del metro La Cisterna, en la ciudad de Santiago. Es un proyecto que nace desde la necesidad de abrir un espacio para niños y niñas dentro de su propio territorio con el objetivo de generar formas pedagógicas críticas que incentiven la participación comunitaria. Esta se constituye como la primera Escuela Libre en abrir sus puertas, y posterior a esto emergen otros proyectos en la misma línea en distintos territorios de Santiago y de regiones. Si bien este proyecto arremete con una fuerte crítica al sistema educacional formal chileno, no pretende ser una alternativa a este, puesto que se desarrolla sólo un día en la semana, lo que no le permite constituirse desde tal base, a diferencia de otros proyectos que sí aspiran a ser un camino distinto y de disputa del sistema educativo formal institucional.

Así, este espacio se contextualiza en torno al surgimiento de una serie de Escuelas Libres a lo largo de Chile -primero como red de trabajo y luego de forma autónoma-, que emergieron al alero del estallido del movimiento estudiantil y su potente crítica al sistema educativo, que

no sólo conllevó una crítica a nivel discursivo, sino que estuvo ligada al levantamiento de espacios autoeducativos que permitieron entender los procesos pedagógicos más allá del aula, dando paso a la problematización de la intervención y construcción de las escuelas por parte de las comunidades. De esta manera, estas iniciativas se relacionan con la generación de un proceso pedagógico territorializado y orientado a conformarse desde una crítica a la educación formal. Entonces, el surgimiento de este tipo de espacios da cuenta de la necesidad por parte de jóvenes de manifestarse y accionar en relación a las condiciones de desarrollo de la escuela formal, por un parte, y de la organización territorial, por otra.

En abril de 2016 llegué a las dependencias de la sede social de la Población La Aurora y pude conocer concretamente el trabajo en esta Escuela. Entre desayunos comunitarios, místicas y actividades colaborativas, comencé a comprender las lógicas del trabajo político pedagógico popular en la relación horizontal y afectiva que se construye en este espacio.

Actualmente la mayoría de las militantes de la organización participan hace pocos años, a causa del constante recambio generacional. Por lo tanto, ninguno de sus fundadores trabaja hoy en este proyecto. Es por esto que existen ciertos vacíos en el conocimiento concreto y palpable de la historia de la organización, lo que junto con incompatibilidades políticas y personales con los anteriores militantes, no ha permitido hacer un barrido de lo que en años anteriores ha significado el proceso en las educadoras y el territorio. No obstante, es posible advertir que la iniciativa aflora desde un movimiento político que actualmente no mantiene ninguna influencia dentro de la experiencia, de tal forma que el funcionamiento en el presente es autogestionado y autónomo.

Uno de los elementos que ha caracterizado la autogestión en este caso es la inestabilidad respecto al financiamiento de las iniciativas, lo que ha producido limitación de recursos para su desarrollo. Sin embargo, el compromiso de educadoras y educadores ha mantenido en pie el proyecto, haciéndole frente a la precarización de los espacios de organización comunitaria y territorial, dando cuenta de la creación y recuperación colectiva de espacios, haciéndose cargo de los lugares que han sido abandonados e incluyendo en esa recuperación a niños y niñas.

De esta manera, es que una de las primeras iniciativas que presentaron a mi llegada fue la construcción colectiva de la Plaza de los sueños “Salvador Allende”, una pequeña zona

dentro de la sede social que anteriormente estaba atiborrada de basura y escombros, pero que luego de realizar una limpieza y plantación de un árbol de canelo, permitió re conceptualizar esta área, otorgándole un nuevo significado. Esto fue significativo en tanto representa el crecimiento de niñas y niños en conjunto con el proyecto, lo que ha permitido materializar sus procesos, generando un símbolo importante que identifica a la Escuela Libre y sus integrantes:

“Que ellos le den el significado a una cuestión que antes no tenía significado, yo creo que eso como cuestión pedagógica es re potente, porque eso era antes un sitio que no existía en nuestra escuelita, no existía, era un basural, y tiene significado a partir de que ellos le dan un significado, y yo creo que eso es tremendamente pedagógico, digamos, saber que pueden transformar la realidad a través del trabajo colectivo, es algo que tiene que ver con el socialismo, no sé si es socialismo, pero es algo que tiene que ver con eso.” (Educador)



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

Así, propuestas como esta han permitido a lo largo de los años generar pertenencia al espacio a través de elementos simbólicos que hacen que niños y niñas se sientan identificadas con la organización. Así, éstos manifiestan de forma constante la necesidad de mejorar las condiciones de la Escuela Libre, lo que se presenta en un discurso constituido casi en su totalidad por la declaración de anhelos relacionados a la comodidad que el espacio les puede

brindar. Según sus apreciaciones, la Escuela Libre se configura como un espacio seguro y de confianzas, donde existen las condiciones para relatar problemáticas relevantes para ellos y ellas.

Niñas y niños entienden la Escuela Libre como un espacio donde aprenden de forma autónoma y a ritmos adecuados a sus particularidades, sin presiones. Así, dan cuenta de que *“aquí en la escuela libre nos dejan jugar, en cambio en la otra [escuela bíblica] cierran acá [las puertas de la sede] y nos tienen sentados todo el rato.”* (Niña, 8 años) En ese sentido, se vislumbra la valoración que hacen niños y niñas del espacio entorno a las actividades que se realizan, puesto que manifiestan abiertamente que van a aprender, pero de una forma distinta a la escuela formal y a las instancias comunitarias que conviven en la sede vecinal con este proyecto.

2.2 ¿Por dónde camina la Escuela Libre?: Principios orientadores de la organización

Como la mayoría de las organizaciones en el movimiento de educación popular en la historia reciente, la Escuela Libre ha sobrellevado diversas transformaciones a la luz de los contextos sociales en nuestro país, pero siempre estando guiada por la motivación de la transformación social y la crítica al sistema neoliberal, tomando elementos de la pedagogía crítica y la educación popular.

Este proyecto se enfoca en el trabajo con niños y niñas, considerándolos como sujetos de derecho y lidiando constantemente con el adultocentrismo, por lo que intenta abrir espacios para conocer sus opiniones y reflexiones, generando a través del juego como herramienta de aprendizaje y transformación, producción de conocimientos respecto a las propias realidades que les inquietan.

Las jornadas de trabajo se orientan a la búsqueda del sentido de lo colectivo y solidario, generando instancias que permitan valorar el trabajo comunitario, el compañerismo y el afecto, que consideramos como elementos esenciales a la hora de construir un proyecto transformador, en tanto se oponen a los valores que ha impuesto el sistema neoliberal y patriarcal, que promueven el individualismo, la competencia y, como plantea Freire (2013),

los mitos de la libertad, del acceso a la educación y de la igualdad de clases en los que se basa la conquista desplegada por la acción antidialógica de los opresores, implicancias culturales del sistema donde la cultura opresora –o hegemónica, como la he llamado aquí- se aloja en los oprimidos.

Entenderé lo hegemónico desde la concepción gramsciana, que propone la hegemonía como aquellas formas que ha tenido y tiene la burguesía en los países capitalistas que han permitido controlar a las clases trabajadoras (Larraín, 2008). Así,

“ese dominio se logra sobre todo mediante un liderazgo intelectual y moral y no principalmente mediante la violencia o la fuerza. Consiste en que la clase dominante logra hacer aceptar voluntariamente por otros grupos sociales todo un sistema de valores, actitudes y creencias que apoyan el orden establecido.”

(Larraín, 2008, p.109)

De esta manera, como organización esperamos que nuestro trabajo sea una contribución a la transformación de las relaciones sociales dentro de nuestro alcance. Así mismo, el sentido que se les otorga a estas experiencias de Educación Popular es lograr construir procesos colectivos que nos permitan posicionar un proyecto político pedagógico contrahegemónico que se configure como una crítica al sistema educativo formal y que se encamine en la facilitación de espacios de concientización. Entendemos las transformaciones que han acontecido en este ámbito a lo largo de la historia, sin embargo, muchas veces parecemos perder el norte de este proceso de concientización y se hace complejo encontrarnos y reconocernos en una misma lucha. En ese sentido, la esperanza se mantiene en una articulación entre los distintos sectores y movimientos, entendiendo estas iniciativas político pedagógicas como la arista educativa del movimiento popular.

En base a lo anterior, nos enfocamos en darle un sentido liberador al proceso educativo, transformando asimismo la concepción de lo político. Nos entendemos como sujetas capaces de hacer política desde un flanco distinto, por lo tanto, hemos comprendido la acción educativa como una acción política en tanto pretendemos abrir caminos donde el diálogo de los sectores oprimidos por ellos y para ellos permita desarrollar este proceso de emancipación a partir de todo el potencial que ha sido invisibilizado por la cultura hegemónica. En ese

sentido, pretendemos democratizar espacios y potenciar la participación, construyendo procesos políticos desde las bases.

Sin embargo, constantemente nos hallamos colmadas de preguntas que desequilibran la práctica, pero que al mismo tiempo nos permiten calibrarla en base a la reflexión sobre ésta. ¿Qué entendemos por Educación Popular? ¿Somos educadoras populares? ¿Cuál es nuestra labor? ¿Cuáles son nuestras motivaciones? Las respuestas a estas dudas muchas veces se resuelven en la práctica, donde nos ocupamos de la autogestión, la reflexión crítica, el desarrollo del trabajo colectivo y solidario entre compañeros y compañeras, disputando el neoliberalismo desde lo cultural que es donde creemos más fuerte ha empapado a sujetos y sujetas. Recogiendo las palabras de Mejía (2013), apuntamos a un proyecto de sociedad que

“tiene que estar presente en el acto educativo, por ello la emancipación y la liberación que se construye en la práctica educativa tiene implicaciones institucionales y en la acción del individuo y de la sociedad. Esto significa construir una pedagogía que rompe la opresión e intenta colocar horizontes de transformación y modificación con implicaciones en la vida del individuo, en los procesos institucionales en que está implicado, en la participación en lo público y en la construcción de los movimientos sociales para que esto sea posible y a través de ello, hacer presente una democracia que hace real las ideas de igualdad, fraternidad y solidaridad, sin explotación.” (p.100)

En ese sentido, la realización del Primer Congreso Organizacional de las Escuelas Libres de Santiago significó un esfuerzo por generar los cimientos para esta construcción. Este se llevó a cabo durante una jornada en octubre del año 2016, donde participaron tres escuelas: Escuela Libre Futuro en Camino de Pedro Aguirre Cerda, Escuela Libre Puente Alto y Escuela Libre La Cisterna. Este espacio aspiraba a ser un hito en el desarrollo de la Red de Escuelas Libres y si bien se acordaron puntos relativos a los principios, valores, orgánica y militancia, la mayoría de estas resoluciones no lograron prosperar en la práctica a causa de la desintegración de la Red.

En esta instancia se definieron principios orientadores que se posicionaron desde la lucha contra el asistencialismo y la identificación como proyecto contrahegemónico, desde donde se intentó establecer un distanciamiento del concepto de <alternativo>, en tanto nos

posicionamos como una iniciativa política transformadora que busca incidir en el territorio donde nos ubicamos, disputando aquellos espacios de los que hemos sido despojados y no sólo coexistiendo con aquellos elementos socioculturales que buscan abatir el tejido social; por lo tanto, se precisa una cercanía al concepto de lo contrahegemónico. Así mismo, se pretende dar un giro a las conceptualizaciones sobre la educación, dando cuenta de que la lucha es contra la educación neoliberal y no necesariamente contra la educación formal, puesto que el objetivo es posicionar una noción más amplia de la educación y sus bases y consecuencias a nivel económico, social y cultural.

Respecto a los valores del proyecto, se decidió que estos estarían orientados por la autogestión e independencia de los grupos de poder, la educación no sexista, la solidaridad, la horizontalidad, la colaboración y la no discriminación. Se asumió, además, que niñas y niños están incorporados al sistema de educación formal y como organización nos entendemos desde una crítica a él en el contexto actual, por lo que se pretende que ellos y ellas puedan paulatinamente plantear una crítica en tal espacio. Por consiguiente, se adhiere a la pedagogía crítica y nos posicionamos desde una práctica en contra de las diferentes formas de opresión existentes.

Si bien fueron consensuados los conceptos anteriormente mencionados, no ha existido una problematización respecto a la definición y significado de ellos, lo que no ha permitido ensamblar las nociones individuales que en el proyecto confluyen.

Algunas de estas resoluciones han sido modificadas con el tiempo posteriormente a la desarticulación de la Red de Escuelas Libres producida al alero de las coyunturas organizacionales. Un ejemplo de esto es el cambio de perspectiva respecto a la obtención de una personalidad jurídica, que escapa a la autodeterminación que antes nos había alejado de los grupos de poder, en tanto el Estado sería uno de ellos.

Es posible dar cuenta de que este fue un esfuerzo por la convergencia de las posiciones político pedagógicas de las personas militantes y por la definición del proyecto y sus estatutos, sin embargo, no fue fructífero y terminó por convertirse en el comienzo del quiebre a nivel de Red.

Actualmente los principios orientadores observados que dan sentido al proyecto y materializan la praxis política de la Educación Popular en la organización están dados por la autogestión, la horizontalidad, la participación de la niñez, el trabajo territorial y la construcción colectiva de conocimientos en base a la valoración de la experiencia de niños y niñas pobladoras. A continuación se presenta un desglose de éstos.

Horizontalidad como forma de relacionarse

El trabajo en la Escuela pretende llevarse a cabo de forma horizontal en todos sus niveles, tanto en la relación entre educadoras con educandas, educandos y comunidad como entre educadoras. El propósito es realizar un trabajo que permita la toma de decisiones en base al diálogo y la discusión solidaria entre militantes. Esto se ve reflejado en la orgánica de la organización, donde cada educadora evidencia las mismas capacidades de resolución en todos los ámbitos.

Así mismo, aspiramos a modificar las relaciones entre educadoras y educandas y educandos, alejándonos de la concepción donde la primera es quien posee el conocimiento y debe transferirlo a las personas educandas, como si de recipientes vacíos se tratara. Nos enfocamos, entonces, en subvertir esta perspectiva y dar pie a la relación donde todas somos parte de la construcción de conocimientos, en la que todos los saberes son válidos y donde niños y niñas, al igual que educadoras, poseen saberes legítimos que aportan a la experiencia educativa.

Niños y niñas nos llaman “tías”, lo que no muchas veces ha sido problematizado, puesto que no ha causado mayores problemas respecto a la pérdida de horizontalidad, ya que son ellos y ellas mismas quienes han decidido llamarnos de esta forma. Freire plantea que

“el intento de reducir a la maestra [o en este caso, educadora popular] a la condición de tía es una “inocente” trampa ideológica en la que, queriendo hacerse la ilusión de endulzar la vida de la maestra [o educadora popular], lo que se trata de hacer es ablandar su capacidad de lucha o entretenerla en el ejercicio de sus tareas fundamentales. Entre ellas, por ejemplo, la de desafiar a su alumnos desde la más tierna y adecuada edad a través del juego, de historias, de lecturas para comprender la necesidad de la coherencia entre el

discurso y la práctica; un discurso sobre la defensa de los más débiles, de los pobres, de los descamisados, y una práctica en favor de los camisados y en contra de los camisados; un discurso que niega la existencia de las clases sociales, de sus conflictos y de la práctica política, exactamente en favor de los poderosos.” (Freire, 1993, p.42)

Sin embargo, en este punto las educadoras han diferido, puesto que consideran que esta denominación no influye en la construcción de relaciones horizontales o en la perspectiva política de nuestra labor como educadoras populares, puesto que desde nuestra acción pedagógica como acción política es desde donde nos configuramos como actoras sociales.

Lucha contra el adultocentrismo y promoción de la participación en la niñez

En la escuela formal, donde las prácticas escolarizantes son la antesala de los contenidos que se entregan a los educandos, se ejecutan prácticas basadas en la obediencia y la sumisión, produciendo relaciones jerárquicas y donde “se tiende a patologizar a la juventud [y a la niñez], no se reconocen sus capacidades y potencialidades; de este modo se les saca de la historia, se les sitúa como no aporte y como una permanente tensión para el orden, el progreso y la paz social.” (Duarte, 2012, p. 115) Estos roles y posiciones son también naturalizados por estudiantes y profesores, lo que finalmente no permite generar una crítica sobre las metodologías utilizadas y menos sobre los contenidos entregados (Duarte, 2012). Así, se busca subvertir el “deber ser” de los educandos, que como plantea Duarte (2011), está asociado a la sumisión y la obediencia, tanto en la escuela como en la familia, donde los mundos adultos emergen como dominantes y abastecedores del conocimiento verdadero, frente a lo que niños y jóvenes ‘se dejan’ formar.

En la Escuela Libre, en cambio, se busca potenciar las habilidades de niños y niñas, entendiéndolos como sujetos históricos capaces de ser protagonistas de sus propios procesos, promoviendo la toma de decisiones y proyectando sus capacidades transformadoras, por lo que consideramos este espacio como un nido incipiente de ideas que apuntan al cambio social.

Así, uno de los asuntos que hemos contemplado en todo momento a lo largo de la experiencia es la integración de niños o niñas al equipo de educadoras, aquellos que van cumpliendo más

edad, con el objetivo de que logren mantener el proyecto en pie en el transcurso de los años posteriores. Algunas de las niñas han manifestado sus deseos, ya sea en espacios formales de la Escuela, como la *mística*, o más informales como en el trayecto a sus casas, señalando que “*a mí cuando grande me gustaría ser tía de la escuelita*” (Niña, 8 años), lo que daría cuenta del compromiso e identificación que ellas y ellos sienten con la organización.



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

Autogestión

El proyecto ha apostado por la autogestión desde sus inicios y ha sido entendida esta como el autofinanciamiento y la gestión de recursos en todos sus niveles, vale decir, desde los monetarios hasta la fuerza de trabajo.

En ese sentido, las militantes somos quienes aportamos desde dos instancias: contribuimos con dinero propio y desde el trabajo en actividades que permiten generar recursos económicos. Así, somos nosotras quienes administramos y destinamos los recursos obtenidos a los espacios dentro de cada jornada. Estos en todos los casos son asignados para las

provisiones necesarias en alimentación y materiales de trabajo, puesto que no recibimos retribuciones, dado el carácter voluntario y militante del trabajo que realizamos.

Aun cuando no percibimos ingresos por parte del Estado, sí se han recibido donaciones de distinta naturaleza, vale decir, privados y personas naturales que han querido aportar al proyecto. Esto ha hecho dudar de la particularidad de la autogestión que se ha adoptado, puesto que pone en jaque el discurso contrahegemónico que en un principio pretende situarse desde un modelo de producción que responda al trabajo comunitario propio y que apunta al empoderamiento de la organización y la participación de sus integrantes en el proceso. Sin embargo, a causa de las complejas instancias vividas en cuanto a la falta de recursos, estos aportes han sido aceptados.

Por otra parte, los recursos pedagógicos son de igual forma autogestionados. En algunas instancias a partir de planificaciones decididas entre educadoras y en otras, en conjunto con niños y niñas, siempre apuntando a ampliar estos últimos espacios en miras de la participación de la niñez.



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

La disputa por la construcción colectiva de un conocimiento popular

A la base de la construcción de nuestro proyecto encontramos la valoración de la cultura popular y todo el entramado de experiencias y conocimiento que en ella coinciden, por lo que como Escuela consideramos las vivencias de niños y niñas como un componente

fundamental. Como indica Bustos, es trascendental la “validez y riqueza de la cultura popular, como punto de partida de todo cambio y como base de la búsqueda de valores solidarios conducentes a la organización y al fortalecimiento de la acción concreta de los grupos populares.” (Bustos, 1996, p.6)

El camino de la búsqueda de valoración de la experiencia de las y los sujetos está directamente vinculado a la lucha por la transformación de las formas clásicas de producción de conocimiento, llevando estos procesos educativos e investigativos a un nivel donde se derribe la figura del profesional como experto que invalida las experiencias, prácticas y habilidades de las comunidades con que trabaja. Esta disputa la entendemos como parte fundamental de este proyecto de sociedad contrahegemónico en tanto la configuración de los procesos educativos en la actualidad, supeditada a los intereses del neoliberalismo, nos ha mantenido maniatados al no poder proyectar nuestros propios conocimientos en una práctica que nos permita subvertir aquellos elementos que han sido impuestos tanto a nivel estructural como dentro de nuestras cotidianidades.

En ese sentido,

“saber popular no está codificado a la usanza dominante, y por eso se desprecia y relega como si no tuviera el derecho de articularse y expresarse en sus propios términos. Pero el saber popular o folclórico tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. Queda naturalmente por fuera del edificio científico formal que ha construido la minoría intelectual del sistema dominante, porque rompe sus reglas, y de allí el potencial subversivo que tiene el saber popular.” (Fals Borda, 1981, p.63)



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

Trabajo territorial

Desde sus inicios, el proyecto ha dedicado sus esfuerzos al trabajo territorial y su fortalecimiento. Nos ubicamos en una población que se caracteriza por la precariedad de las realidades, las carencias materiales marcan la vida de niños y niñas con las que trabajamos, y aunque muchos sectores en Chile poseen estas características, este lugar, así como los demás, posee sus propias especificidades que influyen en la socialización de pobladores y pobladoras desde la niñez.

En ese sentido, nos enfocamos en el trabajo territorial puesto que nos parece importante potenciar la reflexión que pueda surgir en la Escuela respecto a las condiciones y particularidades que cada niño o niña observa en su realidad, encaminando tal reflexión a los factores de origen estructural de las distintas necesidades u opresiones. Así, vemos en el trabajo territorial el potencial de empoderamiento de las bases populares de la niñez, que son para la organización las y los actores políticos que pueden delinear las transformaciones sociales que perciban como necesarias en un futuro.



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

2.3 ¿Cómo camina la Escuela Libre La Cisterna?: Aspectos de la planificación del trabajo territorial

La Escuela Libre tiene una estructura de trabajo que cada sábado permite organizar y distribuir las actividades de acuerdo a los objetivos de la jornada. Parece importante dar cuenta de esta distribución de acciones, puesto que cada espacio dentro del trabajo territorial militante advierte parte importante del quehacer de la educación popular en la actualidad, puesto que de esta forma se materializan los principios orientadores de la organización.

Nuestro trabajo comienza con un desayuno comunitario que pretende ser el primer espacio de encuentro que nos permite compartir el saber cotidiano en los procesos que niños y niñas desarrollan en los distintos ámbitos de socialización. Transitamos la facilitación del grupo a través de preguntas respecto a cómo están sus familias, cómo les ha ido en el colegio y cómo se han sentido ellos y ellas, dialogando a la par de acuerdo a la forma en que avanza la contingencia nacional en relación a estas realidades. Este espacio se constituye como clave dentro de la jornada, puesto que permite crear un primer clima de confianza y comenzar a generar el ambiente de fraternidad entre los integrantes de la escuela, tanto en educadoras como en niños y niñas.

Posteriormente, desarrollamos *la mística*, actividad que se lleva a cabo en una lógica asamblearia donde niños, niñas y educadoras damos inicio a la jornada a través del diálogo generado en base a la lectura que ellos y ellas hacen de su realidad, tanto a nivel local como nacional, facilitando una articulación entre ambos niveles. En un principio esta instancia tenía un carácter mayormente de trabajo identitario, donde se manifestaba por qué y cómo somos parte de la Escuela Libre, qué cosas nos gustan de este proceso y cuáles son nuestros objetivos allí; trabajamos sobre la importancia de construir “la otra educación” y de la participación de los niños y niñas en este proyecto. Sin embargo, con el paso de los meses ha devenido un espacio de carácter problematizador de realidades y coyunturas.

Este espacio tiene como referente principal la mística revolucionaria del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, puesto que fue traída a la Escuela Libre por uno de los militantes que fue partícipe de la escuela que este movimiento realiza en Brasil para militantes de diferentes organizaciones a lo largo de América Latina. Vallverdú señala que un concepto fundamental para comprender la lógica cultural e identitaria, además del razonamiento movilizador de este movimiento, es la Mística,

“una noción que es parte esencial de su simbolismo organizativo y metafóricamente equiparable al corazón del movimiento. En realidad, esa mística se va gestando antes de su fundación oficial, pero permanece con toda vitalidad y sigue siendo fundamental tras su autonomía respecto de las iglesias cristianas y sindicatos de apoyo.” (Vallverdú, s.f, p.296)

Entonces, aquí además de procurar abrir un espacio para el diálogo permanente, confirmamos nuestra identidad como proyecto educativo libre y popular, ratificando nuestras lealtades y resistencias.



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

Luego de la *mística* pasamos al *ayudatareas*. Este espacio tiene por finalidad desarrollar las tareas que niños y niñas traen desde la escuela formal, puesto que entendemos que chicos y chicas mueven gran parte de su vida en este espacio y constituye uno de las instancias de socialización más relevantes hasta el momento. En ese sentido, intentamos hacernos cargo de esto a través de un aprendizaje colectivo, donde no sólo las educadoras enseñamos sino que todos y todas somos capaces de enseñar y aprender. Así, se crea un ambiente donde cada niño o niña lleva una o dos tareas que desarrollamos en conjunto, en las que todo quien posea un conocimiento al respecto puede aportar para completar.

“Mucha gente se cuestiona esto, porque es fortalecer el sistema formal. Para nosotros es darle una oportunidad al niño de poder llegar en algún momento a la universidad, crearle un hábito de estudio, de poder aportarles en ese sentido, de poder generar mayores posibilidades de que se puedan desarrollar desde el punto de vista académico en el futuro.” (Fundador Escuela Libre La Cisterna, 2012)

Esta perspectiva ha ido transitando hacia otras visiones, puesto que en la actualidad este espacio no es el prioritario –como sí lo era en sus inicios-, sino que es el trabajo comunitario el que ocupa el lugar más relevante dentro del proyecto, ya que si bien entendemos nuestra capacidad de ser un apoyo en lo que respecta a las actividades del sistema educativo formal, no es por ni para lo que trabajamos esencialmente. Ya se advierte esto en el acta del Primer Congreso anteriormente mencionado, donde se señala que un buen avance sería cambiar el nombre de “ayudatareas” por “bloque de estudios” o “propiciar estudios”, puesto que no nos constituimos a partir de esta necesidad ni de la necesidad del cuidado de los niños y niñas, lo que permite alejarnos de la definición del espacio como aquel que sólo apoya la realización de las tareas o es una guardería.

Por último, nos movemos hacia la actividad principal donde, intentando dejar de lado las lógicas educativas bancarias, damos paso al juego colectivo, un ejercicio cargado de sentido transformador que nos permite aprender y enseñar a partir de la participación democrática de todos y todas. Este espacio tiene por objetivo problematizar temáticas contingentes, coyunturas nacionales y procesos colectivos locales desde la propia experiencia de los niños y niñas. Todas estas actividades tienen un eje transversal que corresponde a la horizontalidad en que se desarrollan las relaciones dentro del espacio, tratando de desprendernos de las formas tradicionales de interacción entre educadores y educandos. En palabras de Paulo Freire (2013),

“la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres [y mujeres] como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres [y mujeres] como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.”
(p.83)

2.4 El proyecto desde la perspectiva de educadores y educadoras populares

Durante el proceso de aproximación etnográfica realizamos un taller que fue útil para conocer y compartir las valoraciones de los elementos y problemáticas que se dan en la Escuela Libre. A continuación se presentan sus resultados en clave de valoración y sentidos que son otorgados al proyecto.

En primer lugar, las educadoras y educadores reconocemos como un elemento importante para la organización la disposición al trabajo y la dedicación que se le otorga a este, es decir, se valora positivamente el compromiso con el proyecto en conjunto con la capacidad de improvisación y el trabajo colectivo, a pesar de las condiciones de precariedad laboral y material en que nos desenvolvemos:

“Ingeniárnoslas para sacar adelante las jornadas, porque si bien es complicado sacar adelante todo, hacer que todo funcione, organizarnos, y decidir las cosas que vamos a hacer, al final cuando siempre aportamos creatividad y ponemos trabajo para que resulte y generalmente podemos arreglar las cosas y funcionan, y eso igual es bonito, dadas las circunstancias en las que estamos.” (Educador)

Así, se privilegia seguir trabajando aun cuando las condiciones materiales no son las óptimas. En ese sentido, se ha magnificado la práctica, generando un razonamiento militante que nos ha posicionado como movilizadores del trabajo comunitario en la población a partir de un sacrificio desproporcionado, desde donde no es posible visualizar las desventajas de la improvisación ni de la elaboración de actividades sin previa planificación. Esto ha producido el favorecimiento del trabajo práctico en desmedro del trabajo conceptual del proceso, lo que dificulta la definición de proyecciones políticas que hemos percibido a lo largo de la historia de la organización.

Otro de los elementos relevantes que aparece es el compañerismo y solidaridad militante, frente a lo que encontramos dos posturas. En la primera se valora la fraternidad con que se enfrentan las problemáticas tanto dentro de la escuela como en el ámbito personal de cada educador o educadora, sin embargo, por otra parte se manifiesta la poca solidaridad entre educadores, que se explicaría por la escasa organización y planificación que existe de las jornadas:

“No nos organizamos bien, porque no somos tan solidarios, no le preguntamos al otro qué está pasando, o cómo podemos hacer mejor o no estamos atentos al otro, y por eso también ocurre la desorganización, creo que la solidaridad y la organización van conectados.”
(Educador)

La desorganización atribuida a la falta de solidaridad nos advierte sobre las dificultades relacionadas a la comunicación entre militantes, en tanto dificulta el intercambio de opiniones, pensamientos y sentires de éstos, lo que da cuenta de cómo las lógicas culturales hegemónicas se inmiscuyen también dentro de las organizaciones que trabajan por disputar las relaciones individualistas, aun cuando se aprecia considerablemente el aprendizaje producido en el trabajo en equipo, desde donde son entendidas las habilidades y capacidades de cada participante, tanto de niños como de educadores.

Por otra parte, se valoriza el intento de politizar el espacio de trabajo en tanto se le proporciona a la práctica un significado de acción política:

“Me gusta intentar politizar un espacio y digo intentar porque para mí politizar es siempre un intento constante (...) como desde tratar de cambiar una forma de interacción con ellos, por ejemplo, conversar con ellos dentro de una situación que ellos generalmente tienen violencia o tratar de que resuelvan los problemas de otra forma, me parece un acto político en el sentido de que no sólo, por ejemplo, el tema de las actividades, en términos de contenidos políticos, sino cómo se trabajan las cosas con ellos, en términos de forma directa.” (Educador)

Frente a esto es posible dar cuenta de la forma de entendimiento de lo político, puesto que es percibido como un acto cotidiano que se enlaza directamente con la construcción de relaciones sociales diferentes que hagan frente a los contextos de marginalización, escapando de la concepción de lo político desarrollado en cúpulas de poder y de forma partidaria.

Así, desde el discurso de los educadores se le atribuye un sentido explícitamente político al quehacer de educador popular y se le adjudica el carácter de institución, lo que nos habla de la necesidad de generar orgánicas definidas y horizontes políticos que manifiesten las utopías compartidas en pos del movimiento popular:

“Un movimiento revolucionario no significa solamente romper las instituciones antiguas, del antiguo régimen, sino generar nuevas instituciones del nuevo mundo ¿cachai? (...) En ese sentido como que nosotros también estamos institucionalizando nuestras prácticas (...) ya no somos simplemente un grupo de voluntarios, sino que somos militantes de las Escuelas Libres, o sea nuestro proyecto ahora nosotros somos parte de él y no él proyecto parte de nosotros.” (Educador)

De esta forma, se considera la organización de la Escuela Libre como un movimiento revolucionario que pretende constituirse como una entidad que tenga por horizonte político ser un aporte a la transformación del mundo, entendiendo esto como la modificación del sistema actual en que convivimos con unos y coexistimos con otros. Sin embargo, este discurso parece ser contradictorio en la práctica, ya que si bien nos consideramos militantes de la organización y de los procesos de politización en el territorio, estos parecen no cuajar en la implementación de la orgánica, lo que dificulta la mencionada institucionalización.

Por otra parte, relativo al registro de la experiencia, se valora la existencia de una bitácora que la sistematice, sin embargo, se considera que no contamos con las herramientas necesarias para llevarlo a cabo:

“Creo que es una experiencia tremendamente importante hacer el registro, pero además, que siempre como en todo es súper precario, es súper momentáneo y no tenemos todas las herramientas para hacer registro, partimos haciendo registro sin saber cómo hacer la bitácora, sin saber cómo tomar nota, sin saber nada.” (Educador)

Así, se vislumbra la urgencia de elaborar un registro de la práctica, sin embargo, no es posible observar la necesidad de profundizar en él, es decir, no se considera la labor investigativa que como educadores y educadoras tenemos de nuestro proyecto a partir de la Sistematización de Experiencias como estrategia de producción de conocimiento popular, lo que parece esencial para el avance y mejoramiento de la organización.

Por otro lado, se valora de buena forma el acompañamiento que como educadores hacemos a niños y niñas, puesto que logramos involucrarnos en su desarrollo, crecimiento y aprendizaje, a diferencia de otros espacios como la escuela formal o las mismas familias. Esto habla de la construcción de distintas formas de relación que intentamos construir,

disputando las formas violentas de relacionarse con que conviven diariamente en la población. Así, se valoran los lazos afectivos que somos capaces de construir y que aportan a la identificación y pertenencia de niños y niñas hacia la escuela.

Además, se reconoce el aprendizaje conjunto y bidireccional que se da entre quienes participan de la Escuela Libre, basado en la horizontalidad de los procesos, en tanto disputamos la concepción de la niñez que la plantea como un grupo etario que no merece ser escuchado y es constantemente subestimado en sus conocimientos y sentires:

“Me gusta porque cuando hay problemas tenemos la oportunidad de hablar como pares con ellos, generalmente nunca los tratamos hacia arriba o abajo, sino que los apartamos y hablamos con ellos como iguales y decimos “oye, qué está pasando, por qué sentís esto”, saber que esto es así y asá y explicándolo.” (Educador)

En ese sentido, se valora el conocimiento y experiencia de niños y niñas, en tanto desde las bases del proyecto nos hemos posicionado por el desarrollo de una pedagogía cimentada en el diálogo y la pregunta, donde niños y niñas enseñan y aprenden al mismo tiempo, tal como educadores y educadoras:

“Me gusta que en cada como jornada aprendo yo, o sea yo personalmente como cosas nuevas de cada niño, así como aprender a conocerlos y como que ellos mismo nos enseñan a veces como hartas cosas, como, no sé, con comentarios o cosas así.” (Educadora)

Respecto a los elementos que son considerados negativamente encontramos el riesgo de decaimiento latente en que se encuentra el proyecto, es decir, la inestabilidad en que se desarrollan los avances:

“Cada cosa que hacemos siempre está a un paso de destruirse nuevamente, entonces es muy precario todo, como cada pequeño avance que tenemos, cada niño que comprende algo o, por ejemplo, si se hace un proyecto (...) en cualquier momento se puede destruir, con cualquier cosa.” (Educador)

Esta inestabilidad se da en dos niveles. El primero refiere a la precariedad material en que se encuentra la sede vecinal, puesto que limita el bienestar de las personas que participan de las jornadas. Y un segundo nivel remite a cómo nuestro aporte en la cotidianidad de la niñez pobladora se vuelve pasajero en el corto plazo, dadas las formas en que se plantea la

organización en términos operativos, por ejemplo, funcionando sólo una vez por semana. En ese sentido, no logramos tener una influencia eficaz de nuestros objetivos, puesto que instituciones como la escuela formal y la familia sostienen la mayor parte de sus relaciones y prácticas.

Se plantea además la carencia de finalidades de la organización, por lo tanto, se busca proponer un establecimiento de objetivos que apunten a un mismo horizonte consensuado por todos y todas las participantes. En ese sentido, se plantea la necesidad de compartir las expectativas existentes respecto al trabajo en la Escuela, lo que permitiría finalmente la construcción de objetivos, horizontes y proyecciones políticas:

“Me parecen súper importantes, aclarar qué es lo que cada uno de nosotros va a hacer a la Escuelita, porque cada uno de nosotros probablemente cree que va a hacer algo común, pero también va a hacer algo diferente y nunca lo hemos conversado, o expresado, con que yo, para mí, la escuelita tiene una importancia mucho más política que otra cosa, para otros tendrá otro foco tal vez en el afecto de los niños, que para mí es súper importante pero no es lo primero, no es el horizonte.” (Educador)

Así, se hace patente lo primordial de compartir propósitos desde nuestras subjetividades para posteriormente hacerlas converger en el proyecto político que se espera, puesto que parece complejo el desarrollo de la praxis cuando no ponemos en confluencia nuestras voluntades, resistencias, lealtades y proyecciones.

Por otra parte, existe poca planificación de las jornadas, lo que se evalúa de mala forma en tanto no permite llevar a cabo las actividades. Esto se vincula directamente con lo mencionado anteriormente respecto a la solidaridad y la poca planificación, en tanto sería la falta de respaldo entre educadores y educadoras aquello que repercute en la implementación de planes de trabajo.

En relación a la organización, se ve como nocivo el hecho de tomar decisiones sin consulta, lo que se relaciona con las dinámicas de distribución de poder dentro de la orgánica. En ese sentido, se señala también que faltan claridades respecto a las jerarquías y la distribución de roles, es decir, se hace necesaria una orgánica definida que nos permita estar al tanto de los procesos que se están llevando a cabo dentro de la organización:

“No me gusta la falta de claridad respecto a la jerarquía, en términos como de la orgánica y el poder, a mí no me molestan las jerarquías en general, como una organización, yo la entiendo, entiendo que puede funcionar mejor así, no soy como un fan a priori de la horizontalidad, pero no me gusta la falta de claridad respecto de ella, o como que encuentro que la pretensión como de no conversar del tema o que pase como piola, me molesta, porque la verdad a mí me conflictúa seguir órdenes si yo no acepto previamente que tú... que me den órdenes.” (Educador)

Esto mencionado directamente en relación al trasfondo partidario que en algún momento tomó la Escuela Libre, donde la orgánica se tornó insostenible a causa de la poca transparencia de liderazgos, lo que finalmente terminó por fracturar esta red de escuelas populares. Así, se rehusó del funcionamiento partidario y jerárquico para situarnos desde la autonomía y horizontalidad.

Respecto a la relación con la comunidad, se evalúa de forma negativa el poco trabajo territorial que se ha desarrollado fuera de la misma escuela, ya que no existe una conexión que vaya más allá de la relación entre encargado del niño o niña y educador o educadora, lo que se reduce a una relación más bien de carácter práctica, no pudiendo conformar un trabajo permanente con las personas pobladoras en base a sus necesidades:

“No me gusta que aún no tengamos una comunidad armada entorno a la escuelita que incluya a las familias, es decir, como que no hemos hecho suficiente trabajo territorial en la población.” (Educador)

Si bien el trabajo territorial es uno de los fundamentos que guía nuestra práctica, este se ha configurado desde una relación asistencial –aun cuando en la teoría no lo es- que no ha permitido ahondar en la coordinación y cooperación con quienes allí viven.

Por otra parte, se da cuenta de la falta de herramientas para tratar ciertas situaciones que sobrepasan las habilidades en que hemos sido formados profesionalmente educadores y educadoras. Esto explicita la importancia de la interdisciplinariedad de los equipos en que trabajamos, de manera de hacer converger no sólo conocimientos académicos sino también populares que sean útiles para las problemáticas con que lidiamos:

“A veces tratamos con cosas o problemas que nos superan, que siento que, claro, todos nosotros somos voluntarios y trabajamos con nuestras herramientas, con nuestros como contexto, lo que tenemos nosotros, pero hay cosas que a veces son más difíciles que a veces no sabemos enfrentar bien po, ya sean las cosas como de organización, de financiamiento, como los problemas que tienen los niños en sus familias, problemas psicológicos, de repente malos comportamientos que nos faltan las habilidades para hacerlo.” (Educador)

En ese sentido, la autoformación parece ser uno de los modos en que podríamos adquirir nuevos medios para desarrollar nuestra práctica a nivel orgánico y metodológico.

Por último, se vislumbra la necesidad, en la constante lucha contra el adultocentrismo, de hacer parte de la toma de decisiones a la niñez pobladora en tanto son sujetos y sujetas que aportan al desarrollo del proyecto y no son sólo receptores de él:

“Creo que a lo mejor podríamos preguntar más a los niños y niñas qué es lo que quieren hacer, y yo creo que eso también como que nos sacaría un poquito el peso como de tener que crear algo para los niños (...), siendo que los niños saben lo que quieren.” (Educadora)

Esto nos habla del necesario reconocimiento que podemos hacer de los saberes que niños y niñas comparten en este espacio, de sus conocimientos aprendidos en la escuela formal como en el mismo territorio y poder hacernos cargo colectivamente de su crítica y deconstrucción.

Como vemos, es posible dar cuenta de que esta escuela se configura como una experiencia educativa que va a contracorriente del sentido que actualmente se le da a los procesos educativos en el contexto neoliberal en que nos encontramos. De esta manera, se presenta como un espacio de construcción en resistencia, puesto que busca oponerse a los principios culturales orientadores dominantes del sistema, pero a la vez propone unos nuevos que, madurados o no, permiten materializar la idea de construcción colectiva de nuevos saberes y de relaciones humanas a través de la educación comunitaria.

2.5 Obstáculos y posibilidades para el desarrollo del proyecto

En la implementación del proyecto se vislumbran ciertas dificultades y potencialidades de la experiencia que, por una parte, entorpecen el trabajo y, por otra, lo hacen viable y lo mantienen a flote. A continuación me permito exponer los elementos que he identificado.

Obstáculos que dificultan el trabajo de la Escuela Libre

Financiamiento y autogestión de recursos económicos

La falta de recursos monetarios se ha convertido en un impedimento para el crecimiento del proyecto en tanto entorpece la ejecución de nuevas ideas. Existe, en este sentido, la posibilidad de llevar a cabo actividades de autofinanciamiento, lo que permite generar recursos para el abastecimiento de alimentación y una cantidad reducida de materiales de trabajo, lo que va directamente ligado al principio del trabajo autogestionado, puesto que permite generar recursos de forma autosuficiente. Así mismo, esto pretende ser un aporte a la vinculación con la comunidad, ya que las personas que viven en la población se acercan a colaborar en las actividades y es posible dar a conocer el proyecto. Sin embargo, no es suficiente en el ámbito monetario para el sustento constante de la iniciativa.

Las actividades realizadas para la obtención de estos recursos se resumen fundamental en el levantamiento de completadas, donde a través de donaciones y aportes particulares, se logran conseguir materiales necesarios para su desarrollo. Otra de las formas de financiamiento se reduce al aporte particular de cada militante, lo que si bien no se considera lo más óptimo ni esperable, ha logrado suplir las necesidades inmediatas, como por ejemplo, la compra de los desayunos. Así, los recursos se consideran escasos y son suficientes sólo para cubrir cuestiones básicas, lo que deja al proyecto en una situación de precariedad financiera.

Formación y autoformación de educadores y educadoras

Encontramos muy escasas instancias de formación y autoformación colectiva, lo que ha producido que la práctica se convierta en el centro de la experiencia educativa, dejando

espacios insuficientes para la reflexión conjunta de los procesos, tanto históricos como actuales de la educación popular y del proyecto mismo.

En ese sentido, hay una predominancia de la práctica por sobre la teoría, lo que hace que la praxis quede invalidada en uno de sus elementos constituyentes. Parece esencial que se lleve a cabo una praxis que permita desarrollar una experiencia de educación popular que posibilite el cumplimiento de los objetivos en pos de los horizontes consensuados.

Durante el proceso se realizaron instancias abiertas de formación, tanto para militantes de la Red de Escuelas Libres como para personas externas. Se trataron tres temáticas en tres sesiones distintas. La primera fue sobre Educación Popular, la segunda sobre mística revolucionaria y por último, se realizó un conversatorio sobre educación popular y protagonismo infantil. Las charlas y posterior conversación fueron espacios donde se pudieron problematizar distintas aristas de las experiencias de las Escuelas Libres, mas no dio paso a una profundización ni articulación de los procesos. De esto se generó un trabajo que tuvo como producto una serie de cuadernillos que quedaron a disposición de nuestras experiencias que finalmente no fueron utilizados.

Posterior a esto, no se han realizado jornadas de autoformación, aun cuando la intensión existe. Es un tema que se vislumbra sumamente relevante dentro de la organización, siendo mencionado continuamente en reuniones, no obstante se ha favorecido el trabajo territorial por sobre la formación teórica, histórica y metodológica.

Tipo de vínculo con la comunidad y el territorio

Se observa que la relación de esta experiencia con la comunidad se concreta en un vínculo más bien de carácter asistencialista, puesto que se despliega en términos de apoyo en instancias legales e incluso económicas, dependiendo de la situación de cada familia. Este apoyo por parte de las educadoras no puede ser desconocido, puesto que es imposible quedar indiferentes frente a las distintas realidades de pobreza e inestabilidades familiares, sin embargo, el vínculo comunitario se ve limitado a un vínculo individual.

De esta manera, no encontramos un lazo que articule a la comunidad con el proyecto educativo, existiendo incluso escaso conocimiento del quehacer de la Escuela Libre por parte de las personas tutoras de niños y niñas que participan de las actividades. Por consiguiente,

existe nula participación de la comunidad en la construcción del proyecto. Esto se puede ver claramente en las expectativas que las madres poseen del trabajo en la Escuela, puesto que algunas de ellas les exigen a sus hijos o hijas que realicen las tareas que les encomiendan desde la escuela formal, y al ir a dejarlas preguntan si las realizaron o “puro se llevaron jugando” (mamá de la población). Esto da cuenta de que si bien existe un alcance del proyecto en la comunidad en términos afectivos, no hemos logrado posicionar nuestro proyecto político pedagógico en el sector y, por lo tanto, no se ha conseguido la problematización de conceptos como ‘educación popular’ o ‘protagonismo infantil’ de los que hablamos constantemente. Así, parece insuficiente el involucramiento de la comunidad con los procesos de enseñanza, aprendizaje y participación de la niñez en la población.

Otro de los inconvenientes que ha dificultado la vinculación con la comunidad es la no existencia de una Junta de Vecinos. Cuando me adentré en el campo, esta organización vecinal estaba en un proceso de descomposición, ya que nadie estaba dispuesto a seguir haciéndose cargo de la entidad luego de la salida del último presidente. Esto culminó en el cese de este organismo, pasando la sede vecinal a quedar a disposición de la Escuela Libre, la Escuela Bíblica y el Centro Cultural Amanecer de Lautaro, con quienes compartimos y coordinamos el espacio comunitario. Si con las personas tutoras de niños y niñas se ha hecho difícil proyectar nuestras ideas, la articulación con las demás organizaciones que intervienen en la población tampoco ha sido posible.

Plantea Méndez, respecto a la experiencia de la “Escuelita intercultural para el buen vivir”, que

“Si bien ya no encontramos la estructura organizativa de la década de los ‘70 y ‘80, no quiere decir que no existan otras formas de reconstrucción del tejido social y comunitario. En este contexto, es que se ha decidido recuperar el principio orientador de buen vivir e interculturalidad crítica, a través de los cuales se puedan llevar a cabo procesos de fortalecimiento comunitario (...), ya no desde la nostalgia de la organización vecinal de antaño, sino desde espacios como la «Escuelita» u otras formas innovadoras de conexión y articulación.” (Méndez, s.f, p.171)

En ese sentido, parece indispensable seguir pensando este proyecto de Educación Popular como una de las formas actuales de potenciar la organización territorial y comunitaria.

Las expectativas que se tienen respecto a esta vinculación son tener más contacto en base a la realización conjunta de reuniones y talleres que vayan más allá de lo relacionado a la niñez. Así mismo, se busca lograr una comunicación fluida y honesta con las familias respecto a lo que el proyecto político refiere, aun cuando se define como “un arma de doble filo” en tanto el proyecto es altamente valorado en la comunidad, pero lo comunicado a quienes se encargan de niños y niñas nunca ha incluido el componente político, puesto que existe recelo e incluso rechazo por parte de la comunidad frente a ‘lo político’ y ‘la política’, por lo que como educadores tenemos aprensiones a la hora de presentarnos en esos términos.

Orgánica y organización

La orgánica no definida en la Escuela Libre se transforma en una limitación, puesto que no existe una organización estratégica que permita delimitar objetivos comunes u horizontes políticos. Concretamente, la organización ha girado en torno a labores orientadas a la práctica, es decir, la distribución de tareas útiles para cada jornada de Escuela. Si bien puedo advertir plenamente el discurso político que reside en cada una de las personas militantes, que conlleva el compromiso que es necesario en estas instancias, tales sentipensamientos no han logrado ser puestos en coordinación ni perspectiva. Es decir, cada integrante de la Escuela cuenta con determinadas ideas respecto a lo que es la Educación Popular y las pedagogías críticas, que confluyen en el ejercicio práctico y han sido expuestos formalmente sólo una vez en una instancia de discusión de la Red de Escuelas Libres, que hoy por hoy se ha desintegrado.

A la vez, tampoco es definida la praxis militante ni la labor político - pedagógica, lo que no permite encauzarse hacia la conformación de esta orgánica. Lo anterior a causa del poco diálogo generado entre militantes respecto tanto de las expectativas sobre el proyecto mismo como sobre la educación popular en un sentido más amplio. En efecto, no se han generado los espacios de reflexión necesarios para tratar estas temáticas, de manera que se hace compleja la creación de una orgánica definida y del desarrollo de la organización misma del proyecto.

Registro y Sistematización de Experiencias

El poco registro de la práctica y la escasa generación de sistematizaciones de las experiencias se convierte en una limitación, puesto que no se ha considerado la relevancia de este ejercicio colectivo que podría transformarse en un aporte excepcional para el mejoramiento de la práctica y la producción conceptual. Al no ser una prioridad el desarrollo de la habilidad de apuntar instancias y actividades desarrolladas, se pierde al mismo tiempo la capacidad de reflexión constante respecto de la práctica. Por otro lado, se perjudica la planificación, organización, la observación crítica y la motivación por el desarrollo de distintas aptitudes en educadores y educadoras. En definitiva, se desfavorece la producción de aprendizajes que contribuyan a la transformación del proyecto.

Uno de los elementos utilizados fue la denominada “bitácora”, en su versión virtual y material. Esta última era un maletín fabricado por uno de los militantes, que adornado con dibujos de niños y niñas, pretendía ser un trabajo de registro de cada jornada, donde pudiésemos apuntar las actividades desarrolladas y los procederes de cada niño o niña en ellas. Mientras tanto, su versión en línea tenía el mismo objetivo. La poca constancia del registro terminó por desvanecer el propósito esencial de éste.

En base a esto, es primordial que la Sistematización de Experiencias emerja como un proceso investigativo indispensable para el desarrollo de las organizaciones de Educación Popular, pues nos ha permitido, como movimiento popular, comprendernos y reflexionarnos, generando aprendizajes y nuevas metodologías para el mejoramiento de nuestros objetivos y prácticas desde nosotros mismos como pueblo.

Como lo plantea Jara (2015), “la sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p.77). Es por esto que es necesario detenernos, observarnos, profundizar en nuestras miradas del mundo y aprendernos, aprehendiendo nuestros aprendizajes, pasándolos por nuestros cuerpos con el fin de asimilar nuestra práctica y

conceptualizarla, retornando a nuestras experiencias y saberes para construir un conocimiento popular que dispute el conocimiento hegemónico y sus formas de imponerlo.



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

Generación de redes con otras experiencias

La baja disposición para conformar redes se erige como un obstáculo para el desarrollo de la educación popular en tanto no permite la vinculación con otras experiencias que podrían ser un gran aporte en distintos ámbitos del proyecto. Esta vinculación no se ha generado a causa del hermetismo de la organización y el poco diálogo respecto del tema, y aunque actualmente está emergiendo como un tópico relevante, la resolución de temáticas internas no permite volcarse de buena manera en este punto.

Existen en la población dos organizaciones más que utilizan el mismo espacio de la sede vecinal; una de ellas es la Escuela Bíblica, que se dedica a profesar la religión evangélica entre niños y niñas de la población. Algunas de las niñas que asisten a la Escuela Libre también lo hacen a la organización religiosa. No obstante hacemos uso de un mismo lugar, los intereses van por carriles distintos e irreconciliables desde las perspectivas de ambas organizaciones, por lo tanto parece una vinculación inviable. Otra de las organizaciones que

utilizan la sede social es un centro cultural que escasamente ha realizado actividades que convoquen a la comunidad.

Así, es posible dar cuenta que el uso de un espacio coincidente, no permite la articulación de las organizaciones dadas las diferencias ideológicas que en ellas residen. Por lo tanto, nos encaminamos a construir alianzas con otros espacios que sigan el mismo camino y que nos permitan converger en discusiones y prácticas transformadoras que respondan a nuestras necesidades políticas.

Potencialidades y oportunidades para el trabajo de la Escuela Libre

Posicionamiento del feminismo

La intensificación y fortalecimiento de los movimientos feministas y contra la violencia de género ha favorecido su posicionamiento en esta propuesta contrahegemónica de educación. La reflexión de temáticas relacionadas al feminismo se convierten en un oportunidad para la Educación Popular en tanto logra posicionarse a la par de la reflexión valórica y clasista de los proyectos.

En ese sentido, la posibilidad de desarrollo del feminismo es enorme dada la contingencia, de manera que es posible ir incorporando en la práctica cotidiana distintas acciones que sean capaces de hacerle frente a las desigualdades y violencias de género. Una de las jornadas dedicada a dialogar con niños y niñas respecto de estas temáticas es un claro ejemplo de cómo es posible tratar la problemática: *“Decidimos hacer un pasacalles feminista. Tomamos los afiches que teníamos, un scotch y salimos a marchar por los alrededores de la población. Llevamos también los sonajeros y unos vasitos con piedras para hacer ruido. Pegamos los afiches en muchas partes de la población, negocios y casas, mientras caminábamos y gritábamos “no más femicidios.”* (Nota diario de campo)

La violencia de género y el machismo arraigados potentemente en las poblaciones son evidenciados constantemente en las relaciones interpersonales entre niños y niñas. En palabras de uno de los niños, *“las mujeres son débiles”* (niño, 9 años). Dichos como estos revelan el potente afianzamiento del patriarcado en la población, que se refleja en la

reproducción de su discurso por parte de la niñez. También podemos percibirlo en los tipos de juego y los colores que “deben” usar según su género, dando cuenta de que el rosado es para niñas y riendo cuando a alguno de los niños le toca, por ejemplo, un lápiz color rosa a la hora de trabajar.

Como educadoras populares hemos intentado hacer frente a estos micro-machismos a través de la pregunta, con el objetivo de que niños y niñas puedan ser capaces de reflexionar respecto a esta temática. En ese sentido, preguntas como “¿por qué te parece que las mujeres son débiles?” son parte de la permanente disputa del machismo y la misoginia dentro de estos espacios. Así, una de las banderas de lucha de nuestro trabajo la constituye la educación no sexista, es decir, la disputa por la visibilización de las niñas y la problematización de las ocupaciones y deberes de carácter binario que han sido impuestos culturalmente.

Además, apostamos por la utilización de un lenguaje inclusivo que permita incorporar los sentires de cada niño o niña. Hemos comenzado a dialogar desde la incorporación de lo femenino en el discurso cotidiano, de manera que ya no nos hace sentido hablar sólo de niños, despreciando la existencia de las niñas, que además son mayoría en este espacio. Entonces, nos situamos desde la visibilización de las niñas, pues se ha producido constantemente un

“ocultamiento de las mujeres, nuestra negación, nuestra no existencia escondida tras los genéricos falsos. Por otro lado la desvalorización de las mujeres, el desprecio contenido en un lenguaje que realiza una connotación positiva al término masculino y negativa para el término femenino.” (Daunes, 2007, p.194)

De esta forma, nos hemos posicionado desde la perspectiva de una educación no sexista, que a partir de lo planteado por Rayén y Mahuida Hormazábal (2016), involucra

“ejecutar un instrumento de transformación social, que contribuye a reconocer los prejuicios y prácticas discriminatorias que históricamente han marcado la forma de mirar y tratar a mujeres y derribando paradigmas patriarcales en la educación. Una práctica como ésta puede generar un quiebre en la evidente tendencia histórica que se ha inclinado hacia la devaluación de las mujeres en la sociedad.” (p.90) y, en este espacio, de las niñas pobladoras.

De esta manera, nos encaminamos en y hacia un feminismo de carácter clasista, entendiendo el contexto que nos convoca, intentando develar no sólo la opresión adultocéntrica patriarcal, sino también la opresión de clase, puesto que no trabajamos sólo con niñas, sino que con niñas pobladoras.



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

Contribución al aprendizaje valórico contrahegemónico

Se observa la educación valórica en la Escuela Libre como una posibilidad efectiva, puesto que considerando el sistema socioeconómico y cultural en que estamos insertos y las distintas realidades de las y los sujetos en la población La Aurora, la enseñanza y aprendizaje de valores revolucionarios se convierte en un elemento fundamental del proceso. El desarrollo y ejercicio de valores contrarios al individualismo, la competencia y las distintas opresiones sobre nuestras emociones se convierten en parte esencial del buen vivir y del crecimiento de niños y niñas que logren ser capaces de desarrollar una consciencia crítica respecto de sus realidades.

Esencialmente, educadoras populares nos entendemos como interventoras de la cultura popular e intentamos aportar al develamiento del sentido común neoliberal que ha permitido que naturalicemos el individualismo y la competencia. Por esto, en la Escuela Libre

aspiramos al trabajo cooperativo y la solidaridad entre pares. Así lo manifestamos desde las planificaciones de las jornadas, donde son realizadas actividades destinadas a la convivencia, la no discriminación, la fraternidad y el compartir.



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

Autogestión educativa

Si bien el financiamiento económico es logrado a través de actividades autogestionadas, lo que es visto como un inconveniente en tanto no resulta suficiente para el respaldo económico del proyecto, es importante dar cuenta de que el concepto autogestión no sólo apunta a una generación de recursos económicos.

La autogestión educativa es una posibilidad de desarrollo concreto, ya que permite definir los conocimientos que nazcan desde las estimaciones de educadoras del proyecto mismo y desde las necesidades de la comunidad, y que se apeguen a los principios de lo que hemos entendido como Educación Popular. Esto permite el desarrollo del proyecto sin rendir cuentas a una institución que provenga del Estado y sus concepciones de educación y aprendizaje. En ese sentido, los espacios de Educación Popular son contextos ventajosos para la

producción autónoma de crítica educativa y social. Así, el solo hecho de estar dentro de ellos nos genera ventajas para el desarrollo de un pensamiento analítico emancipatorio respecto de las situaciones que se viven tanto en lo interno como en la comunidad y a nivel nacional.

En ese sentido,

“la importancia de la participación de la comunidad para el éxito de los procesos educativos ha sido reconocida por las ciencias de la educación. El proceso educativo, como lo plantea Paulo Freire y todos los educadores de orientación constructivista, es un proceso de construcción de conocimientos que ocurre a través de un “intercambio de significados basado en relaciones entre personas y grupos”. Hay acuerdo en que mientras más activos e involucrados en el proceso estén los estudiantes y los demás actores educativos, más sentido tendrá lo que se está aprendiendo, por tanto más profundo y significativo será el aprendizaje.” (OPECH, 2014, p.49)

No obstante, observamos que esto se ve dificultado, debido al poco interés por parte de la comunidad donde se desarrolla la Escuela Libre por participar de espacios de construcción educativa territorial.

Encontramos en el control comunitario del proceso educativo un elemento cardinal del proyecto, ligado este especialmente al protagonismo de la niñez, propiciando cada vez más la participación y capacidad de decisión de niños y niñas respecto a la utilización de los espacios en la población y de las temáticas a tratar en cada jornada. Sin embargo, se hace evidente la poca curiosidad de niños y niñas por intervenir activamente en estos espacios, ya que suelen pensar que son tediosos, sobre todo aquellas instancias de carácter asambleario, de tal forma que desde lo metodológico la propuesta ha ido concretizándose a través del juego, entendido este como herramienta para la transformación.

Utilización de recursos estatales

Si bien en la Escuela Libre La Cisterna no se ha hecho uso de recursos estatales, se considera dentro de los pasos a seguir como organización la obtención de una personalidad jurídica, aun cuando este planteamiento pueda presentarse incongruente con los principios orgánicos definidos en un principio. El objetivo de este plan es lograr postular a proyectos que permitan

financiar las actividades. En ese sentido, esta posibilidad se vincula derechamente con la del desarrollo de la autogestión educativa, en tanto permitiría obtener recursos económicos sin traicionar los intereses políticos del proyecto.

Como ya he advertido, en este punto es posible evidenciar contradicciones a las que nos vemos sometidas continuamente. Si bien se estableció en el Congreso de Escuelas Libres la autogestión como uno de los valores transversales, su viabilidad se ve trastocada dadas las condiciones concretas de ésta. Por lo tanto, se vuelve a problematizar la relación que queremos (o necesitamos) con el Estado, dando pie a la obtención de recursos gubernamentales en tanto se consideran pieza clave en el avance del proyecto desde el entendimiento de que nos pertenecen como ciudadanos.

Aporte a la transformación de la identidad territorial

La población La Aurora de La Cisterna no es un territorio que se caracterice precisamente por su organización comunitaria o por el discurso político de sus pobladores. Es un territorio que no posee una historia de organización o lucha política a diferencia de otras poblaciones de Santiago. Hoy por hoy, la población tiene casi nula participación comunitaria, puesto que no existe una Junta de Vecinos que se encargue del fomento al desarrollo de actividades ni de la gestión de los espacios en un cien por ciento.

Actualmente el sector simboliza violencia, drogadicción, alcoholismo y abandono. En ese sentido, la Escuela Libre tiene la posibilidad de aportar, desde el trabajo con niños y niñas, al desarrollo de una identidad local basada en nuevos elementos que puedan contribuir a largo plazo a la construcción de nuevos espacios dentro la población, que sean capaces de generar un sentimiento de pertenencia en las personas pobladoras del territorio a través de la recuperación de espacios físicos y organizativos.

Desarrollo de la identidad de la educadora y el educador popular en base a la militancia no partidaria

La voluntad de movilización y accionar de jóvenes en este y otros proyectos es imprescindible en tanto significan un aporte para la lucha contra el sistema educativo formal en Chile -que hoy encarna procesos educacionales alejados de las prácticas democráticas- y contra valores culturales hegemónicos. La participación en estas experiencias hace que la

crítica no sea invisibilizada, a la vez que se desarrolla un trabajo concreto, en territorios determinados, con la vocación y convicción política de la transformación de las relaciones sociales en un sistema como el neoliberal actual.

La forma de trabajo se configura desde una militancia no partidaria que, aun siendo un trabajo voluntario, se diferencia de las lógicas caritativas del voluntariado. De esta manera, la militancia involucra un compromiso de clase y de solidaridad con sujetos y sujetas populares, que aspiramos a materializar escapando del asistencialismo. Entonces, nos configuramos como

“un movimiento social que privilegia ésta militancia a la partidaria, que se asocia en redes horizontales en desmedro de las jerarquías tan propias de las lógicas estadocéntricas de antaño, que apuesta por la sinergia social en vez de la disciplina funcional de la estructura, que da rienda suelta a la (auto)construcción cultural en vez de seguir los recetarios tan caros de la teoría.” (Fauré, 2012, p.19)

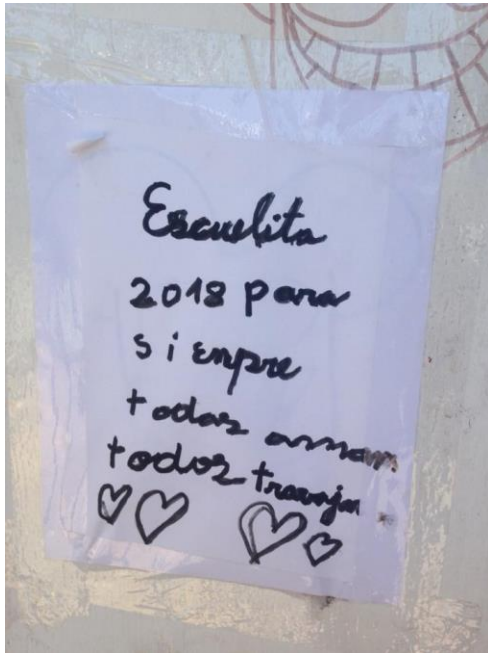
En torno a esta militancia es que definimos nuestra identidad como educadores y educadoras populares, con la cautela de no precipitarnos con esta definición. Nos comprendemos como movilizadores y facilitadores de procesos de concientización, mas no por esto expertos, sino observadores de la realidad desde dentro, lo que nos permite, como pueblo, autoeducarnos. Así, entendemos la Educación Popular como un modo de movernos en el mundo, transformándonos culturalmente en la marcha del cotidiano.

Si bien la identidad de educadoras y educadores populares, en conjunto con el horizonte de lucha común, se ha desdibujado a causa de lo abstracto de los conceptos que dan nombre a una serie de prácticas o estructuras de relaciones que nos oprimen, vale decir, capitalismo, neoliberalismo, patriarcado, colonialismo, adultocentrismo y un largo etcétera, que incluso siendo disputadas, no nos han permitido concretar un horizonte común específico incluso cuando la resistencia permanece. Por esto, sigue haciendo falta la estructuración de redes para la puesta en marcha de un movimiento que nos permita construir un proyecto de sociedad concreto y articulado.

En conclusión, la Escuela Libre se configura como una experiencia relevante en la historia reciente de la Educación Popular, puesto que se constituye como la primera Escuela Libre en Chile luego de las movilizaciones estudiantiles de la segunda parte de la década del 2000, desde donde comienza a emerger la idea de autoeducación en los sectores juveniles movilizadas. Ciertamente no es la primera escuela popular en el país, sin embargo, da pie al levantamiento de una serie de proyectos en la misma línea en distintas poblaciones ubicadas mayormente en la Región Metropolitana. Así, siguiendo una línea de trabajo territorial, se levanta en concordancia a los planteamientos freirianos respecto a los procesos de concientización y humanización.

Es una organización que se ve enfrentada a constantes cambios y variaciones, que si bien *a priori* no es algo negativo, sí contribuye a la precariedad del espacio. Esto lo atribuyo a la falta de profesionalización de educadores y educadoras, en tanto nuestras labores formales no nos permiten dedicarnos totalmente a este proyecto. Como educadores y educadoras nos denominamos trabajadores de la educación, mas nos encontramos en una situación laboral precarizada. En concordancia a lo que señala González (2006),

“Estas organizaciones han proliferado al margen y dentro de la institucionalidad educativa y no educativa, aunque es difícil tener datos rigurosos al respecto, debido a la naturaleza heterogénea y anti-institucionalizante de las mismas y/o la dinámica de subsistencia marcada por la precariedad. Se debe señalar que a pesar de la precariedad de estas, se han mantenido actuando constantemente durante en los últimos 15 años en sectores marginalizados; con crisis de convocatoria, desapareciendo y re – apareciendo en otras sedes, de manera cíclica, con otros nombres y con un sin número de dificultades, que no han sido suficientes para borrarlas definitivamente del campo popular chileno.” (p.3)



Fuente: Redes sociales Escuela Libre La Cisterna

Capítulo 3: La Educación Popular en el Chile actual

En base a la problematización de obstáculos y posibilidades del caso de la Escuela Libre La Cisterna, he querido comprender el contexto actual de la Educación Popular en Chile, por lo tanto, a continuación se presentarán los resultados de las entrevistas realizadas a educadores populares de vasta trayectoria. El siguiente análisis tiene por objetivo dar cuenta de una lectura del caso investigado a partir del discurso de intelectuales orgánicos que han aportado práctica e intelectualmente a través del tiempo al movimiento de educación popular chileno.

3.1 Autogestión de los procesos

Durante los años de dictadura en Chile las prácticas de educación popular estuvieron fuertemente protegidas por la iglesia católica y fueron casi en su totalidad financiadas por aportes de organizaciones no gubernamentales extranjeras que pretendían ser un aporte al objetivo de reconstruir el tejido social dañado por la represión del régimen militar. Este tipo de apoyo permitió la contratación de profesionales que mantuvieron la labor en educación popular como un trabajo formal que les permitió el sustento económico. Así, se plantea que esto benefició, al mismo tiempo, el desarrollo de programas que tenían una estructura y objetivos definidos, programas tanto de formación de educadores y educadoras populares como de intervención social, de acuerdo a lo planteado por los entrevistados.

En la actualidad, la autogestión de las organizaciones de educación popular ha nacido como respuesta a dos fenómenos. En primer lugar, encontramos el alejamiento de las ONG extranjeras una vez comenzada la transición democrática y, en segundo lugar, la ruptura de la relación con el Estado, proceso posterior a la instalación de la democracia. Como indica Fauré,

“La llegada de esta <democracia pactada> significaría, contrario a lo que podría pensarse, la dispersión de estas prácticas, el re cuestionamiento del sentido de las mismas, la desvalorización de su enfoque político (acusado de <sobreideologizado>) pero, sobre todo, el alejamiento del financiamiento externo, elemento clave que motivaría a muchos de estos <profesionales en acción> a firmar el acta de defunción de la EP en el país y a reacomodar su

relación con el Estado comenzando un romance <consultorial> del cual aún muchas se encuentran sumergidas. Así, a mediados de la década de los '90, esta EP, sus ejecutores y sus prácticas, se encuentran, a excepción de algunas organizaciones, <públicamente> invisibilizada.” (Fauré, 2007, p.4)

En el presente, muchas de las organizaciones que se autodenominan de Educación Popular no reciben aportes de ningún tipo, siendo su forma de percibir recursos la autogestión económica. Plantea uno de los entrevistados que la idea de concretar procesos autogestionarios sobrepasa las necesidades de obtención de recursos para solventar carencias inmediatas, puesto que se relaciona con la administración íntegra de los espacios. En ese sentido, la autogestión no se limitaría al autofinanciamiento coyuntural, sino que implica la disputa y gestión de recursos públicos que se encuentran disponibles para el desarrollo de iniciativas de trabajo territorial o comunitario:

“La idea de la autogestión es mucho más compleja que el autofinanciamiento, que la autogestión no solamente involucra esto de generar plata para, a partir de una rifa, de una instancia comunitaria, generar plata para, no sé, para solucionar algún problema material del espacio, sino que la autogestión también puede implicar la posibilidad de gestionar recursos públicos ¿cachai? recursos estatales, disputar recursos estatales.” (Fabián Cabaluz)

En ese sentido, la concepción de autogestión involucra y compromete elementos que se relacionan con cómo cada comunidad aspira a su orientación y coordinación de acuerdo a los objetivos planteados. Así, se asocia a la forma en que logramos afrontar las lógicas paternalistas del Estado y cómo conseguimos administrar nuestros propios espacios. De esta manera, entendemos que es relevante el involucramiento de todas las partes en la confrontación con el Estado, involucramiento que permita problematizar la relación asistencialista que existe entre las organizaciones y las comunidades y entre el Estado y los territorios.

Sin embargo, encontramos una perspectiva que considera la autogestión como una estrategia que no da abasto, pues no permite financiar profesionales que desarrollen proyectos de la profundidad necesaria para el trabajo de intervención social, en tanto los recursos no son suficientes para el pago por el trabajo que éstos realizan:

“La autogestión apareció como la estrategia, pero ciertamente que es una estrategia limitada, digamos, que normalmente puede sostener, a veces, actividades como la alimentación, cosas de infraestructura, en fin, pero con autogestión no se financian profesionales”. (Mario Garcés)

Esta perspectiva aparece desde la experiencia ochentera donde, como ya hemos mencionado, la práctica de Educación Popular fue en gran parte remunerada, por lo tanto, se entiende que éstos procesos sí podrían ser financiados y profesionalizados. Así, parece importante la profesionalización de educadores y educadoras populares, puesto que esto permitiría que puedan hacer de esto una labor formal, entregando condiciones de trabajo apropiadas y, sobre todo, asumiendo nuestra condición de trabajadoras y trabajadores.

Esto lo relaciono, a la vez, con el componente de voluntariado que algunas organizaciones de Educación Popular despliegan en la actualidad, donde jóvenes, principalmente universitarios, al entrar al mundo laboral formal dejan de formar parte del proyecto, desatendiendo el trabajo de intervención, lo que es comprensible en cuanto estas experiencias no financian el bienestar económico de los trabajadores de la Educación Popular. La importancia de la profesionalización de los educadores populares se condice con lo que uno de los entrevistados menciona como “para el pueblo siempre lo mejor”, en tanto plantea que se requiere la máxima calidad posible para el desarrollo de procesos comunitarios, lo que implicaría tanto el financiamiento de profesionales de distintas áreas como del coste de materiales de trabajo.

Junto con lo anterior, se plantea la importancia de la construcción de programas de mayor profundidad, que refieren a la formulación de proyectos planificados que permitan profundizar en las necesidades de las personas con quienes se trabaja. Por lo tanto, se entendería el financiamiento de profesionales como una cuestión fundamental en el fortalecimiento de las experiencias de educación popular.

Por otro lado, se identifica la vaga existencia de ideas en políticas de autogestión en las organizaciones, por lo que no existen proyectos de financiamiento a largo plazo que permitan respaldar lo autogestionario en un proyecto mayor a nivel de sociedad. Esto se atribuye principalmente a la escasa formación que hemos recibido respecto a estas temáticas:

“Mientras el movimiento de educación popular no tenga instancias formales donde se auto eduque en temas de gestión de recursos, lo más seguro es que vamos a seguir durante harto tiempo funcionando con la dinámica de la autogestión entendido como la venta de completos.” (Daniel Fauré)

Entonces, se plantea la relevancia de que como Movimiento de Educación Popular seamos capaces de problematizar aquello que entendemos como autogestión, con el objetivo de precisar concepciones que nos permitan entrar en lógicas de trabajo cooperativo y que posicionen la discusión respecto a nuestro trabajo como educadores y educadoras populares, intentando escapar de las lógicas mercantilizadas que intervienen aun cuando los proyectos pretenden llevar a cabo procesos contrahegemónicos y liberadores. Es en ese sentido que se traza la línea respecto a la conexión entre procesos educativos y laborales:

“Yo creo que va como articulada la lucha por la educación y la lucha por el trabajo, y a lo mejor eso es una cuestión vinculada a este tema del financiamiento, porque darle una vuelta a entender otras formas de producir y de producir materialmente lo que necesitamos para nuestra vida implica también apostar por un trabajo cooperativo, por un trabajo autogestionario.” (Fabián Cabaluz)

Así, marcharían conectadas ambas disputas: la educación y el trabajo. De esta manera, la autogestión y el trabajo entendido en lógicas de cooperación, colaboración y solidaridad es la base de los proyectos y sus procesos, por lo tanto, la confluencia de un financiamiento estatal y un control comunitario de los procesos educativos permitiría la estabilidad laboral de educadores populares y nos encaminaría en la construcción colectiva de iniciativas según las necesidades territoriales.

Utilización de recursos estatales

La relación entre las organizaciones de Educación Popular y el Estado se ha ido modificando de acuerdo a los procesos históricos que se han desarrollado en Chile. Actualmente es posible identificar, dentro de un mar de matices, dos posturas principales en las organizaciones, siendo la disputa más latente aquella sobre las diferentes posturas respecto a la autonomía financiera frente a las instituciones estatales. A grandes rasgos, la primera de ellas hace referencia a no recibir recursos estatales puesto que el Estado representa un ente represor que

no debe intervenir en las iniciativas autogestionarias de las comunidades. Mientras tanto, la segunda postura se vincula a la necesidad de recibir el financiamiento estatal, pues los recursos que éste administra nos pertenecen a todas las personas trabajadoras.

En ese sentido, desde la postura ligada a una línea más ligada al anarquismo, la autonomía y autogestión se perdería a causa del recibimiento de aportes provenientes de entes como el Estado:

“Cómo entendemos la disputa de recursos públicos, por ejemplo, la postulación a proyectos para disputar financiamiento estatal, y hay varias líneas ahí de educación popular que son distantes a eso po, que no les interesa ningún tipo de financiamiento estatal, porque asumen que, en el fondo, estarían perdiendo autonomía a la hora de recibir financiamientos públicos.” (Fabián Cabaluz)

En ese sentido, se plantea que el deseo de percibir recursos estatales por parte de las organizaciones –esto concretado, por ejemplo, en la postulación a proyectos municipales o gubernamentales- parece un tema coyuntural hoy en día, en tanto se considera como la forma más eficaz de generar recursos. Si bien las relaciones con el Estado se van modificando, involucrándolo en este caso desde la arista del financiamiento, se sigue considerando la autogestión como la forma de desarrollar la Educación Popular. Y es que constantemente encontramos esta tensión entre Estado y procesos autogestionarios, donde el principal cuestionamiento se da respecto a las libertades que nos permite este vínculo, haciendo énfasis en aquello que potencia y limita la toma de decisiones, considerando el horizonte del levantamiento de democracias territoriales.

Si bien podrían desarrollarse proyectos ligados al cooperativismo, que se consideran como una forma legítima para lograr plantearse como organizaciones autónomas del Estado, no es lo común. Lo habitual estaría dado por el intento de vincularse con el Estado desde una perspectiva relacionada al control comunitario. Esta propuesta considera al financiamiento estatal como recuperación de la producción de las personas trabajadoras, por lo tanto, sería pertinente que se destinaran recursos del Estado para este tipo de proyectos:

“Si no se soluciona el tema del financiamiento, en función de la relación con el Estado, y que tensiona también las lógicas de este Estado subsidiario que no se hace cargo de ningún

tipo de derecho social, las organizaciones hoy en día, que trabajamos desde la educación popular, cometeríamos un error.” (Fabián Cabaluz)

Este desacierto manifestado se plantea como posible de ser resuelto a través de la presión que como movimiento social podemos ejercer para potenciar la problematización de las relaciones que sobrellevamos con el Estado, poniendo en jaque el razonamiento que detrás de esto existe, es decir, que éste no se ocupa de los derechos básicos de las personas y que como trabajadores y trabajadoras somos capaces de gestionar y producir según las necesidades situadas en cada territorio.

Según se plantea, el hecho de no utilizar los recursos estatales nos mantendría, por ahora, en la marginalidad del trabajo en educación, pues no se han desarrollado proyectos de trabajo mutualista que permitan reemplazar este financiamiento. Así mismo, se señala como necesario que las organizaciones puedan poner en tensión las lógicas actuales de un Estado que no se ocupa ni compromete con los derechos básicos sociales, como lo es la educación. En ese sentido, se plantea que la autogestión en la actualidad estaría permeada por las lógicas de mercado en tanto no hemos buscado otras salidas más que adaptar el modelo económico hegemónico a un modelo autogestionario que parece insuficiente para la apertura de caminos que logren permear el neoliberalismo con propuestas encauzadas en un proyecto más amplio.

Así se plantea, a modo de utopía, que en un Estado democrático las iniciativas de educación popular deberían necesariamente financiarse con recursos públicos:

“En la medida en que hay ruptura con el Estado, no hay deseo o iniciativas para obtener recursos del Estado. Yo lo entiendo, porque ¿cuál ha sido la forma de construcción del Estado en la transición, digamos? Pero en el largo plazo, si tuviéramos un Estado democrático, o un Estado más democrático o una sociedad más democrática, la Educación Popular debiera financiarse con recursos públicos.” (Mario Garcés)

Esta construcción del Estado mencionada ha sido de carácter tecnocrático y marginalizador, lo que ha condicionado la participación popular y la ha confinado a espacios de ficticia y reducida implicancia dentro de él. Esta civilidad, plantean Pinto y Salazar, “evoluciona produciendo una lenta pero progresiva ilegitimización del modelo administrado desde 1990

por la “CPC³” (Pinto y Salazar, 2014, p.119), lo que se evidencia en la potencia de los movimientos sociales de la última década. Por lo tanto, si bien es útil el percibir recursos estatales, esto nos pone en una situación de alerta constante al no desplegarse el Estado en las lógicas democráticas que esperamos.

Por otra parte, se reconoce que una relación cercana con el Estado generaría una estructura institucional que debilitaría el componente afectivo dentro de las organizaciones, elemento que hace de pilar y consolida a la gran mayoría de experiencias de educación popular hoy en día. Incluso con esto, se recurre a él en busca de financiamiento, por lo tanto esto es visto en la actualidad como una necesidad circunstancial. En ese sentido, se plantea que existiría un temor por parte de las organizaciones al aumento súbito de recursos al conseguir figuras jurídicas, puesto que estas discusiones son relativamente nuevas, y se presentan como efecto de la carencia de recursos, por una parte, y de la falta de proyectos de autogestión a largo plazo, por otro.

Todo lo anterior nos pone en dos situaciones. Por una parte, encontramos la insuficiente capacidad y creatividad para la creación de nuevos modelos de gestión popular que permitan no involucrar a un Estado que no expande la participación más allá de lo consultivo; y por otra, la trascendencia que tiene la asociación con el Estado en términos monetarios en el entendido de la necesidad de disputa de recursos que como trabajadores nos pertenecen.

Podemos hacer converger estos dos planteamientos en la propuesta que nace desde el movimiento estudiantil secundario, como movimiento social, que se ha convertido en un espacio de transformaciones en la concepción de lo que hoy significa autogestión a partir de la propuesta del Control Comunitario.

Autogestión educativa o control comunitario

La lucha por la educación y el trabajo se unen en el Control Comunitario cuando las lógicas cooperativas se ven reflejadas en las formas en que se llevan a cabo las labores de educadores y educadoras.

³ Clase Política Civil.

En ese sentido, se presenta la idea de autogestión como coordinación, articulación y materialización de iniciativas, por lo que va un paso más allá de la mera generación de recursos, relacionándose con un trabajo de engranajes que permita hacer funcionar el proyecto de manera que escape de las lógicas neoliberales y que permita a la organización y la comunidad ser quienes gestionen sus procesos. Así, problematizando estos elementos podemos encontrar una perspectiva más amplia respecto a la autogestión que permita poner en tensión al capital en tanto la Educación Popular posibilita la disputa de otras lógicas de trabajo.

Así mismo, se plantea que detrás de la autogestión debe existir un proyecto de sociedad que encare el proyecto de sociedad neoliberal, por lo tanto debería ser tomado como un elemento que permita construir nuevas formas de hacer y que se ajuste a los componentes valóricos contra hegemónicos que ya se han definido en el proyecto.

Es por esto que surge la idea del Control Comunitario como autogestión educativa, impulsada por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios en el año 2011, durante el levantamiento estudiantil que se llevó a cabo en el país y que vincula la educación formal con los procesos y necesidades populares comunitarias y territoriales.

Fauré (2016) propone tres elementos esenciales respecto al Control Comunitario, que permiten entenderlo como una práctica que aporta a las discusiones actuales sobre Educación Popular y gestión territorial. El primero de ellos habla sobre el control comunitario como una salida para la crisis de eficiencia y eficacia del sistema formal en tanto se hace cargo de las necesidades concretas y los saberes, subvalorados por la tecnocratización, que emergen desde la propia práctica comunitaria.

En segundo lugar, plantea que esta propuesta se hace cargo de la crisis de sentido que se ha manifestado en las movilizaciones estudiantiles, frente a lo que las organizaciones de autoeducación o educación popular entregan insumos valiosos respecto a los saberes y las relaciones en el espacio educativo. Así, señala la importancia de los distintos niveles de injerencia que pueden tener las comunidades en la decisión de los saberes que se construyen, en las metodologías y la intencionalidad política de la práctica educativa, pasando desde una participación consultiva a una deliberativa, de manera que se resignifica la participación y el proceso educativo en sí mismo.

Por último, plantea esta perspectiva como un aporte a la mirada de la educación como práctica que conlleva una intención política, no imparcial, convirtiendo la práctica pedagógica en un campo de disputa. Así, propone como desafío frente a este panorama el fortalecimiento y sistematización de los proyectos ya existentes.

De esta manera, se plantea la superación de la influencia directa del Estado en el control del proyecto educativo comunitario según el financiamiento que éste entrega:

“Yo no puedo controlar mis recursos educativos si estoy recibiendo fondos estatales”. Hoy día eso se superó. Y se superó, y eso es lo más triste, por lo mismo que decíamos antes, no por una discusión interna del movimiento de educación popular, sino por el tema que instaló el movimiento estudiantil.” (Daniel Fauré)

Así, nos encontraríamos en un momento histórico donde las relaciones entre Estado y organizaciones sociales populares estarían mutando hacia una vinculación que se encamina hacia la autogestión de los territorios a partir del uso de recursos gubernamentales.

Además, el posicionamiento del Control Comunitario se atribuye a la problematización realizada desde el movimiento social por las mejoras educativas en la educación formal y no a la reflexión efectuada por educadores populares y comunidades, por lo que se plantea que el movimiento estudiantil ha hecho suyas las proyecciones territoriales que deberían haber nacido desde este movimiento popular. Esto hablaría de la limitada coordinación de este último, que podría ser explicado por el aislamiento de las organizaciones de educación popular en sus propios territorios, lo que ha producido la escasa comunicación y, por tanto, la insuficiente articulación:

“El problema pasa acá por el control comunitario del proceso educativo, o sea que las comunidades decidan los saberes y la intencionalidad política de los saberes. ¿Hemos instalado eso? No.” (Daniel Fauré)

En base a esto, se señala que parece relevante la problematización que el propio Movimiento de Educación Popular pueda sacar a flote, pues se considera el Control Comunitario como el tema propicio que éste debe impulsar y dinamizar, ya que hemos estado sujetos como movimiento a los planteamientos del movimiento estudiantil secundario y universitario, lo

que ha impedido la activación de temáticas y problemáticas específicas de la Educación Popular y comunitaria.

Participación de la comunidad en el proceso autogestionario

El involucramiento de la comunidad en el financiamiento de las organizaciones, entendiendo que éstas han llevado a cabo por gran cantidad de tiempo procesos de autogestión, parece relevante puesto que nos permitiría fortalecer la relación con la comunidad y su identificación con los proyectos. Sin embargo, se plantea la necesidad de tener cuidado con caer en lógicas neoliberales al tratar esta vinculación, puesto que éstas han permeado en gran medida las relaciones interpersonales e interorganizacionales. Por lo tanto, sería importante alejarse de las lógicas de subvención y darle un sentido comunitario al proyecto.

En este aspecto, en tiempos de dictadura, el aporte de la comunidad a las organizaciones se realizaba en base a la construcción de relaciones y vínculos en el contexto del intento por reconstruir y afianzar el tejido social y las redes mutiladas:

“la gente donaba, porque entendía que no tenía que ver con financiar o no financiar económicamente una actividad, con pagar o no pagar, sino con la posibilidad de que los niños convivieran en una espacio y comieran todos juntos.” (Daniel Fauré)

Actualmente, nos encontramos en un momento en que la comunidad no se hace cargo del proyecto, por lo que estas lógicas se ven mermadas. Las familias no aportan con recursos, ya que desde la misma organización es mirado con recelo, puesto que no se pretende que colaboren monetariamente, ya que esto iría contra de los principios que como organización se han pronunciado, en tanto hemos planteado que el trabajo debe ser “gratis”, lo que da cuenta de la escasa problematización respecto a ‘lo comunitario’.

Como ya he manifestado, la autogestión está siendo entendida exclusivamente como la generación de recursos para el financiamiento de materiales y actividades, por lo tanto, se hace necesaria la problematización y reflexión respecto a la gestión de recursos tanto a nivel comunitario como de aquellos provenientes del Estado. Actualmente nos encontramos como proyecto en una situación de precariedad e inestabilidad, puesto que nuestra producción de recursos es insuficiente, lo que nos ha impedido hacer progresar el proyecto a pesar de las voluntades desplegadas. Es por esto que parece relevante considerar la indagación de

propuestas de trabajo que se acerquen a los procesos autogestionarios o bien a la posibilidad de sustento a partir de recursos provenientes del Estado. Y por otra parte, la importancia del Control Comunitario del proyecto educativo se hace evidente en tanto permitiría la administración de los recursos pedagógicos por parte de las personas pobladoras y posibilitaría el involucramiento de éstas en las iniciativas comunitarias.

3.2 Construcción de conocimiento como parte de la lucha por la transformación

Registro y Sistematización de Experiencias

Entenderemos la Sistematización de Experiencias a partir de los planteamientos de Oscar Jara (2015), quien señala que se constituye como

“un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama “próximo compleja” de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de “curiosidad epistemológica” y supone “rigor metódico” para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo.” (p.71)

Así, plantea el autor, es posible encontrar conexiones de la propia práctica con otras experiencias, internas o externas, que pueden ser útiles para comprender los procesos particulares desde nuestra propia reflexión en relación a distintas aproximaciones teóricas.

En base a esto, el diagnóstico actual recogido por los intelectuales orgánicos es la escasa existencia de Sistematizaciones de Experiencias y la comprensión incompleta de éstas, puesto que no son hoy consideradas como procesos investigativos. En ese sentido, considerarlo como tal nos llevaría mucho más allá del registro de iniciativas, que si bien es elemental, no nos permite por sí solo construir un conocimiento crítico de la realidad. Aun cuando se considera que las organizaciones efectivamente han progresado en la exploración de sus registros, todavía no hemos logrado encontrarnos con el alcance y trascendencia política que esto pudiera llegar a tener:

“Hoy día hemos avanzado en registrar y nos falta la pega de sistematizar. Y que es políticamente relevante sistematizar porque te permite ordenar, esto de señalar cuáles son los puntos estratégicos, qué es lo que queremos discutir para el otro año, digo, tiene tremendas potencialidades proyectivas el ejercicio de sistematización.” (Fabián Cabaluz)

Es entendida entonces como una práctica capaz de generar los cimientos para la construcción de perspectivas y proyecciones tanto a nivel local como nacional. En ese sentido, la importancia de estos procesos radicaría en la disputa política por la construcción de nuevos modelos de producción de conocimiento, en tanto nos permite producir nuestros propios saberes, reconociéndonos como sujetas y sujetos históricos capaces de auto educarnos. Esto desde nuestras experiencias, entendidas como procesos históricos y sociales complejos, tanto personales como colectivos, que están constantemente activos y dinamizándose (Jara, 2015, p.68).

Esta autoeducación implica problematizar las lógicas clásicas de producción y análisis de información, tal como lo hace la Educación Popular en su crítica a la pedagogía bancaria:

“El perfil es que aquí no se requeriría, en el fondo, el diálogo con la teoría clásica, sino que podría sólo bastar con procesos de Sistematización. Entonces... porque si no se genera esta disociación en la cual se cree que los espacios de formación son espacios en los cuales yo reviso teorías previas sin práctica y no que un espacio de formación sea, por ejemplo, la Sistematización de Experiencias. Y ahí hay que poner ojo, en el fondo, porque si no repetimos el modelo clásico que nosotros mismos criticamos.” (Daniel Fauré)

En ese sentido, la importancia de que lo teórico nazca desde la práctica es fundamental. Una práctica reflexionada y generadora de conceptos que nos permitan modificar la experiencia en base a las necesidades identificadas dentro de ella, del territorio o comunidad, construyendo un saber orientado por éstos. Y sería, precisamente, esta práctica reflexionada la que produciría las transformaciones esperadas.

Actualmente, podemos hallar prácticas de “educación popular” -sobre todo aquellas implementadas desde instituciones estatales- vacías de este contenido político teórico, entendidas como simples técnicas que pueden ser empleadas con fines que, la mayoría de las veces, no coinciden con los horizontes transformadores de la Educación Popular.

Así, se plantea que nos encontramos con que en la actualidad este camino de comprendernos a nosotros y nosotras mismas nos muestra las problemáticas de fragilidad y dispersión de las que son víctimas nuestras organizaciones. Muchas veces hemos privilegiado la resolución de problemáticas en la misma práctica y no en espacios reflexivos, lo que nos perjudicaría a la hora de producir conocimientos orientados al mejoramiento de nuestros espacios.

Si bien hoy en día existe registro de las experiencias, se hace indispensable comenzar a sistematizar. Es decir, desarrollar un proceso donde no sólo rememoremos nuestra experiencia sino más bien que de ella obtengamos algo más. Tal como lo plantea Jara, “la sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.” (Jara, 2015, p.77) Esto ya que se identifica en las organizaciones la existencia de una visión difusa respecto a la Sistematización de Experiencias, por lo tanto, uno de nuestros desafíos es promover la discusión en las organizaciones respecto a ésta como un proceso investigativo:

“Entonces hay una pega súper heavy, que es junto con diagnosticar, en el fondo, que no existe la Sistematización, es poder hacer entender a nuestros compañeros y compañeras que la Sistematización es una ejercicios de investigación. Si no instalamos esa idea, esto no va a avanzar nunca.” (Daniel Fauré)

Como hemos planteado, la Sistematización de Experiencias no responde a un modelo clásico de recogida y análisis de datos, sino que más bien corresponde a la producción de conocimientos desde nuestra propia experiencia. Se plantea, entonces, la importancia de lograr descubrir métodos que nos permitan manifestarnos, conocernos y descubrirnos, poniendo énfasis en nuestra creatividad con el objetivo de subvertir los modelos clásicos de producción de conocimientos:

“Justamente tiene que ver con eso, trabajar con ese tipo de preguntas y hacer el alto, de detenerse y mirar, cómo estamos, cómo hemos avanzado, qué expectativas tenemos, qué desafíos tenemos.” (Luis Bustos)

De esta manera, se sugiere hacer un alto en las experiencias con la finalidad de observar cómo se están desarrollando y cuáles son los objetivos y aprendizajes, puesto que si no conseguimos hacer frente a un proceso de Sistematización de Experiencias, estaríamos reforzando la fragmentación y la fragilidad de las organizaciones:

“La sistematización es un instrumento, pero un instrumento que en el caso de estas nuevas experiencias de educación popular está dando cuenta de su dispersión, de su fragilidad, de las dificultades que emergen de la falta de financiamiento, de la ausencia de equipos profesionales o más permanentes, de las propias formas de voluntariado, de ser voluntarios. No es menor, digamos, porque lo que está implicado en la Sistematización es la acumulación de saberes a partir de la experiencia vivida, realizada.” (Mario Garcés)

Formación y autoformación

Se identifica, en la actualidad, la escasa existencia de espacios de formación en Educación Popular que sean certificados por instituciones de educación superior que permitan dar cuenta de aquellos conocimientos populares que históricamente se han venido germinando en América Latina desde el siglo XX. Sin embargo, nos cabe la pregunta ¿esperamos como educadores y educadoras obtener una certificación formal para ejercer como tales o más bien es una denominación que nace desde nuestra identidad popular? Parece necesario, en concordancia con los planteamientos sobre la profesionalización de la educación popular, abrir espacios institucionales que permeen las lógicas universitarias que hasta ahora han predominado, convirtiéndose en espacios deconstructores de nuestra práctica.

Se plantea, asimismo, la necesidad de hacerle frente a la escasez de propuestas de formación dentro de las entidades institucionales a través de la construcción de espacios autoformativos:

“Como eso no está a nivel como de espacio así como de las universidades, tenemos que levantar nuestros propios espacios, y eso sin duda ha sido difícil, y es muchas veces complejo, porque el quehacer cotidiano, ya el sostener una experiencia, el desarrollar trabajo ahí en el territorio, te come toda la agenda y liberar tiempo para un espacio de autoformación es complicado.” (Fabián Cabaluz)

A pesar de esto, la autoeducación es considerada como esencial dentro de las organizaciones -aun cuando encontramos dificultades para extender este tipo de espacios- fundamentalmente producidas por el tiempo que conlleva mantener el trabajo en el territorio, atendiendo a las coyunturas más que al proceso total de la experiencia, de manera que es favorecida mayormente la acción por sobre la reflexión. Esto nos lleva a la problemática del activismo, que se plantea debería ser enfrentada a partir de nuestras capacidades para sistematizar e historizar nuestros procesos y experiencias:

“Que en las reuniones se combinen elementos operativos con elementos reflexivos, que las acciones que vayamos llevando a cabo sean sistematizadas y socializadas con el conjunto del grupo, que permita hacernos preguntas, necesidades de los actores, características de los actores actuales, miradas de historicidad, la demanda de los 2000, siglo XXI, que tiene que ver con los 80, que tiene que ver con los 60, de repente vemos claves que son transversales y que se van repitiendo.” (Luis Bustos)

En relación a esto, se suma el diagnóstico sobre la carencia de conformación de ejes estratégicos que nos permitan profundizar en ciertas temáticas. Se plantea que las organizaciones no hemos sido capaces de dar cuenta de estas temáticas ni de generar un ordenamiento y jerarquización de ellos para la formación de educadores y educadoras populares. Esto ya que los ciclos autoeducativos que se han abierto hasta el momento son breves en duración, lo que finalmente no permite aprehender las herramientas suficientes ni necesarias para el trabajo.

Por otra parte, se considera que la formación debería ser realizada en articulación con otras organizaciones que apoyen las líneas temáticas de aprendizaje de educadores y educadoras, de manera que nos cobijemos y trabajemos en conjunto con quienes están descubriendo y batallando nuestras mismas luchas, reconociendo las potencialidades y saberes de cada uno de ellos y ellas. Si bien se considera que los espacios de formación van en crecida y sosteniéndose en el tiempo, aún no son suficientes:

“Es siempre formación como somera, no profundizamos en nada, es todo como una pincelada de algo. Y eso es porque no hemos sido capaces de visibilizar temas estratégicos, jerarquizar esos temas estratégicos y profundizar en uno o dos de ellos en un año.” (Fabián Cabaluz)

Así, encontramos la necesidad de una formación a nivel estructural, generando espacios donde podamos analizar los efectos del neoliberalismo en la cultura popular chilena, como manera de enfrentar estas consecuencias en todos sus niveles. En ese sentido, nos referimos a desencadenar un proceso de concientización en base a las consecuencias del sistema socioeconómico que cotidiana y concretamente se visualizan en los territorios, y de acuerdo a las necesidades del sector popular actual, podamos ser capaces de provocar, en términos freirianos, la lectura del mundo.

3.3 Articulación de entramados organizacionales

La coordinación de redes entre distintas experiencias educativas populares es una problemática latente en tanto se presenta como uno de los tópicos principales en la organización, sin embargo, el hermetismo de ésta en conjunto con la poca resolución de temáticas internas, no ha permitido volcarse a la convergencia con procesos paralelos que se llevan a cabo. Así, es a lo largo de la historia actual de los movimientos de educación popular que la conformación de redes ha sido compleja y dispersa.

Se plantea que hoy nos encontraríamos en una cultura de la fragmentación, entendida como una forma de organización donde los proyectos transitan aislados unos de otros. Este fraccionamiento sería uno de los fines que despliega el neoliberalismo como instrumento de subordinación y barreras de vinculación entre actores sociales:

“La fragmentación es un objetivo deseado por el neoliberalismo, es uno de los efectos mayores del neoliberalismo, que la sociedad se fragmente y no tenga capacidad de aunar sentidos políticos y propósitos políticos. Y si, por lo tanto, la historia empieza y termina con nosotros, no hay posibilidad de aprendizaje con otros, no hay posibilidades de pacto, no hay posibilidades de alianza, no hay posibilidad de proyecto.” (Mario Garcés)

En ese sentido, la desarticulación de tejidos sólidos entre organizaciones sociales se explicaría por la irrupción de los principios valóricos del sistema donde la asociación queda postergada a las últimas de las prioridades organizacionales cuando no representa una utilidad materialmente perceptible.

Encontramos dos perspectivas respecto a la posibilidad de resolución de este fraccionamiento. Por un lado, se plantea que haría falta consensuar claridades en cada organización, con el objetivo de posicionarse dentro del movimiento desde la manifestación expresa de la identidad de cada una de ellas. En ese sentido, la poca reflexión sobre la práctica dificultaría la conformación de redes, puesto que organizaciones con que se pretende articular y vincular el trabajo aparecerían como intimidantes cuando los problemas internos no son solventados previamente:

“Cuando intentan vincularse se encuentran con otros grupos que están haciendo lo mismo y que ven elementos diferenciatorios, como que se aterrorizan. Entonces como no resuelven lo interno, el otro les resulta una amenaza.” (Luis Bustos)

Por otro lado, hallamos la propuesta de resolución de fragmentación que no considera del todo relevante la precisión en las reglamentaciones internas de cada organización, en tanto sus principios y proyecciones se encauzarían a partir de la articulación con otras organizaciones, de forma que en ese compartir de experiencias se reconocerían elementos comunes o discordantes que permitirían dar paso a la definición de proyecciones más concretas.

En este entendido, se propone que la conformación de redes podría ser posible a través de una vinculación sencilla y sincera, donde la humildad y compañerismo jueguen un rol fundamental. Esto considerando la importancia de la construcción de relaciones de fraternidad y afecto en respuesta a esta cultura de la fragmentación que nos ha vuelto individualistas y competitivos.

Conjuntamente con la identificación del fraccionamiento, se reconoce que la desarticulación de redes responde más bien a la escasa perduración de las organizaciones, a la poca fluidez de información y la insuficiente prioridad que se le otorga a estos espacios. Esta problemática se relacionaría con la gran cantidad de tiempo utilizado para resolver el trabajo interno de las organizaciones, lo que se considera un obstáculo para el avance de la articulación y la movilización. Es decir, se hace extremadamente complejo abarcar temáticas externas cuando las internas aún se encuentran desorientadas. En ese sentido, se plantea que las redes se ven como estructuras poco útiles si no se convierten en el corto plazo en un aporte a la práctica político educativa. Por lo tanto, se señala que las redes que efectivamente han funcionado

son aquellas que impactan la organización y las prácticas internas. Así es que, actualmente, la necesidad de conformar redes no ha surgido como una temática relevante en tanto no se ha visto un resultado concreto que pueda aplicarse en el trabajo territorial:

“Las únicas instancias de redes que han funcionado han sido aquellas que se han articulado no para el impacto hacia afuera, sino para el impacto hacia dentro. Redes de colaboración para formación, redes de colaboración para generación de recursos, para compartir saberes, para compartir recursos.” (Daniel Fauré)

Frente a esto, se propone que como educadores y educadoras logremos definir las acciones que deseamos o necesitamos llevar a cabo, planteamientos que sean compartidos por las distintas redes que conformemos, puesto que hoy por hoy estos grupos se han dedicado al compartir de experiencias y saberes, dejando de lado la constitución efectiva de una planificación de proyectos que hagan frente a la cultura y educación hegemónicas en un nivel mayor al territorial:

“Yo creo que pasa un poco por ir definiendo agendas de lucha, si vamos siendo capaces de definir de verdad cuáles son los puntos centrales que tenemos que disputar este año, eso nos va a articular. Yo no creo que la red... ninguno de los errores que siento que hemos cometido... que hemos pensado la red a partir de lógicas de compartir experiencias, de compartir saberes, que ya, está bien, pero hay que compartir agendas de lucha.” (Fabián Cabaluz)

De esta manera, se señala que las organizaciones de educación popular poseen la suficiente capacidad de movilización, sin embargo, su asociatividad se ve mermada por las causas mencionadas. La consecuencia más relevante de esto es que el desligamiento de estos espacios de lucha social veta la identidad política de educadoras y educadores y de proyectos político-educativos que sería constituida en el enfrentamiento con el modelo educativo, económico y cultural neoliberal.

Diferencia de posturas ideológicas

La diferencia de posturas ideológicas no se vislumbra como la principal causa de la desarticulación de los movimientos de educación popular, sin embargo, sí se considera un elemento presente. Se manifiesta que durante la pasada década la heterogeneidad de los

grupos de educadores y educadoras populares no se presentó como un problema, sino más bien como un potencial para la autoeducación, lo que permitió que las redes funcionaran de buena manera.

Las diferentes corrientes que coexisten hoy en día se movilizan en base a distintos principios y fundamentos, sobre todo en lo que respecta al entendimiento del Estado, que hacen que muchas veces el trabajo conjunto no sea posible:

“Hasta hace diez años atrás el tema de las redes funcionaba en el campo de la educación popular. Y funcionaba a partir de principios bien sencillos: uno, que somos heterogéneos y diversos, que eso está en los orígenes aquí en Chile de las prácticas de autoeducación, siglo XXI. Y también está después a partir de los años 60, de las distintas corrientes en las cuales se inspiraba la educación popular, corrientes marxistas, corrientes más trotskistas, corrientes maoístas, corrientes cristianas, la teología de la liberación tuvo una tremenda influencia en la educación popular.” (Luis Bustos)

Así, en la década de los 80, las redes entre organizaciones funcionaban en base al principio de la diversidad y heterogeneidad, en tanto todos y todas estaban orientados por un horizonte en común que permitía un diálogo fructífero. Por lo tanto, en la actualidad existiría la necesidad de reconstruir el vínculo entre posturas vistas como contrarias. Esto a partir de la práctica que es aquella que nos permitiría reencontrarnos como educadores y educadoras populares en un horizonte político unificador y rearticulador.

Actualmente, se ha perdido ese horizonte, los enemigos son más bien abstractos, de modo que se han desdibujados los límites, lo que disipa la capacidad de vinculación:

“El tema es que ni siquiera se han logrado constituir las redes de experiencias que son ideológicamente afines, entonces por eso es que digo que a lo mejor eso puede incidir [disputas ideológicas], pero es secundario versus lo otros, versus este problema de cómo se solucionar lo interno y cómo nos articulamos con otros, porque ni siquiera entre escuelas marxistas y entre escuelas libertarias hay articulación.” (Fabián Cabaluz)

En ese sentido, como plantea Paulo Freire en la Pedagogía de la Esperanza, parece relevante superar la negación de las diferencias y la intolerancia (2011), puesto que la tolerancia sería

“la virtud revolucionaria que consiste en convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son antagónicos.” (Freire, 2011, p. 57)

3.4 Orgánica y organización

La conformación (o no conformación) de una orgánica es un tema clave para el funcionamiento de las organizaciones de Educación Popular, puesto que es entendida como la forma en que nos organizamos, cómo materializamos las labores, qué relaciones se desarrollan dentro del grupo y cómo nos presentamos hacia el exterior. Por lo tanto, confiere estructuras y coordinación a la forma de trabajo, moldeando y ajustando los objetivos de la organización.

Si bien las dinámicas de distribución de quehaceres entre militantes y la definición de prioridades y concreción de actividades se desarrollan de diferentes formas en las distintas organizaciones, se coincide en que una orgánica totalmente definida no es indispensable cuando el funcionamiento de la organización es el adecuado según las necesidades de ésta. Así, la orgánica poco estructurada no diría relación con el mal desempeño del trabajo:

“Hemos sido súper dinámicos en la reconfiguración de orgánica. Entonces la orgánica se usa, se prueba un semestre, se usa, se prueba un año y se cambia. Eso va dando cuenta del ejercicio de búsqueda política también, donde no se rompa la horizontalidad, donde se mantengan las lógicas asamblearias operando, pero a su vez donde en el fondo se pueda avanzar en operativizar los acuerdos de la asamblea, que es el gran problema.” (Fabián Cabaluz)

En ese sentido, la problemática estaría en la poca capacidad de materialización de los acuerdos definidos conjuntamente y el respeto de ellos en favor del trabajo colectivo, lo que conlleva a su vez el reconocimiento de la asamblea como herramienta de organización legítima y resolutive.

Así, se plantea que, aun cuando la estructura no necesariamente debe estar enteramente definida, existen prácticas relevantes que son valiosas para el desarrollo del trabajo. De esta forma, se expone la importancia de la periodicidad en las reuniones, la combinación de elementos prácticos y teóricos, la Sistematización de las Experiencias y la producción de

preguntas en clave histórica que posibiliten entendernos dentro de las lógicas que han venido desarrollándose en la Educación Popular a través de los años.

De esta manera, la reconfiguración constante de esta orgánica daría paso a la protección de las dinámicas de trabajo horizontales y la delimitación de acuerdos y acciones a tomar. Este dinamismo en las estructuras orgánicas nos permite entendernos como organización y como sujetos y sujetas partícipes de ella, pudiendo alternar funciones con el objetivo de acercarnos al horizonte a disputar.

Sin embargo, se señala que actualmente existe una concepción respecto a la definición de orgánica que no está cimentada desde la misma práctica, sino que ha sido delimitada en base a referentes teóricos o extraída desde otros espacios que no funcionan precisamente de la misma manera en relación al espacio donde nos encontramos. En ese sentido, la propuesta es buscar distinguir nuestras especificidades como organización, de manera de encontrar una forma orgánica que nos acomode según las necesidades que se presentan, ya sean estructurales o coyunturales. Así, se torna ineludible, en primer lugar, la construcción orgánica en base a la práctica, y luego la reflexión sobre este proceso, puesto que se plantea que de otra forma éste sería arbitrario y descontextualizado:

“Implica, necesariamente, que todas las reglas de las organizaciones, cuando pretendan funcionar en lógica asamblearia, requieren primero de una práctica y luego de una reflexión de esa práctica para llegar a una normativa. Si no todo el resto es imposición y tarde o temprano va a terminar quebrando, porque implica aplicar la experiencia de otro, anterior, a una organización nueva.” (Daniel Fauré)

No obstante, se da cuenta de que uno de los elementos inexcusables que debiera incluir una orgánica es el abordaje de estrategias que permitan escapar del activismo, es decir, que admitan y posibiliten la construcción de la relación entre teoría y práctica, praxis que debemos ser capaces de emprender para así comprender las lógicas que nos rodean. Ya lo plantea Freire (2013) en *La Pedagogía del Oprimido* haciendo referencia a la “praxis auténtica”, que “no es ni activismo ni verbalismo, sino acción y reflexión.” (p.46)

3.5 Vínculo con la comunidad y el territorio

Entenderemos la comunidad a partir de lo formulado por Maritza Montero (1998), quien señala que

“se trata de un grupo social dinámico, histórico y culturalmente constituido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines.” (p.211)

A partir de esta concepción es que considero a los proyectos de Educación Popular como interventores de las comunidades en que se desarrollan, puesto que pretenden influir y contribuir, a través de procesos participativos, en las visiones y expectativas del mundo que sujetos y sujetas poseen.

El sujeto o sujeta externa

La mayoría de las veces cuando nos enfrentamos en primera instancia a un trabajo territorial en alguna comunidad, los profesionales nos presentamos como un actor ajeno y no esperado o requerido dentro del espacio, por lo que integrarnos a él se transforma en un desafío en tanto entendemos a este sujeto externo como un agente que no pertenece al territorio donde se insertan las comunidades. Se plantea que parece complejo disponer una experiencia de Educación Popular en un espacio donde la realidad es distinta a la nuestra en términos socioeconómicos y culturales, puesto que al no existir un vínculo firme con la comunidad, la externalidad de estos sujetos se hace aún más manifiesta cuando somos desconocidos para el territorio y éste es desconocido para nosotros.

Por esto, se señala que es relevante la adopción de ciertas características éticas para el desarrollo de una intervención comunitaria, pues éstas nos permitirían generar relaciones de trabajo y afectivas con quienes pretendemos llevar a cabo procesos de Educación Popular. Este asunto ético habla de la sensibilidad y la presencia del diálogo en toda instancia, dejando de lado la figura del “experto”, que rompe lazos de horizontalidad. En ese sentido, se plantea

que el agente externo debería comprometerse a ser humilde, sencillo, con disposición a la escucha y a la construcción colectiva del conocimiento:

“El agente externo, en ese sentido, la agente externa, tiene que ser muy sensible. Como diría Paulo Freire, a la apertura del diálogo, a no aparecer como la portadora o el portador de verdades reveladas, sino que de mucha sencillez, mucha humildad y de servicio en la perspectiva de co- construir con el otro. Porque si llega con una mirada -voy a usar un término antiguo en el mundo de la política- si llega con la perspectiva vanguardista, de iluminar y de conducir, lugar de conducción, va a tener a la larga, o a la corta, va a tener problemas.” (Luis Bustos)

En ese sentido, se atribuye la acogida y aprobación del proyecto por parte de las comunidades a la perspectiva ética desde donde quienes intervienen aprehenden y comprenden el trabajo comunitario territorial. Así, se plantea que éste debiese ser constante y sistemático, comprometido con el territorio y que se oriente a desarrollar el mejor trabajo posible para las comunidades de modo que éste rinda frutos.

Entonces, entendiéndonos como sujetas y sujetos políticos en una labor político pedagógica, se expresa que con el sujeto y la sujeta de base, entendidos también como actores políticos, es con quienes debemos apuntar a definir las necesidades educativas, lo que se relaciona inmediatamente con la planificación educativa autogestionada territorialmente:

“Esto implica pensarse como sujetos políticos, pensar cómo o de qué manera la educación popular forma parte de la propia experiencia de los grupos de base, y por lo tanto, cómo construimos una relación con los grupos y a partir de esa relación vamos definiendo cuáles son las necesidades educativas.” (Mario Garcés)

Frente a esto, se plantea que actualmente los procesos de educación popular no son demandados mayormente por las comunidades, lo que finalmente dificulta el establecimiento de necesidades educativas territoriales a causa de la escasa participación comunitaria. Esto a diferencia de lo acontecido durante el periodo de dictadura donde, dadas las circunstancias, éstos sí eran requeridos pues los procesos de intervención comunitaria significaban un aporte concreto a la organización social:

“En algunos sentidos incluso nosotros llegamos al barrio porque las propias organizaciones nos pedían, o sea no íbamos nosotros que consideramos externamente “mire, sería necesario tener Educación Popular”. No, más íbamos porque la propia organización nos invite. Yo entiendo que esa no es la realidad de hoy.” (Mario Garcés)

Educación popular como interventora de la cultura popular

Entenderemos la cultura popular distanciándonos de la concepción folclórica que se le ha adjudicado, puesto creemos que

“es necesario entender la cultura como producto humano y de todos los hombres [y mujeres]. Los hombres [y mujeres] producen cultura en cada acción que realizan, en cada relación que establecen, en la solución particular que le van dando a los problemas que enfrentan. La cultura pasa a ser entonces la estructuración de respuestas humanas al problema de la vida. Es, antes que nada, una praxis humana mediante la cual el hombre comprende, ordena y da sentido a su vida.” (Garcés y Villela, 2012, p.28)

En ese sentido, se plantea que en algunos casos educadores y educadoras populares no somos conscientes de la intervención cultural que realizamos, lo que produce poca claridad sobre la injerencia que somos capaces de tener en la realidad de la cultura popular. Se indica que en la actualidad gran cantidad de organizaciones de Educación Popular entienden sus prácticas como formas de contraposición al sistema educativo formal, sin embargo, es necesario que seamos capaces de problematizar el trasfondo de esa postura, que finalmente está relacionado con la valoración, recogimiento y fortalecimiento de una cultura popular en constante construcción:

“Antes había una reflexión súper importante, sobre todo en los 80, después se perdió, que implicaba la cultura popular, entonces todo proyecto de educación popular era un proyecto de cultura popular y el desarrollo de la cultura popular. Ese debate se perdió ahora, porque se entiende la práctica educativa como algo o de formación política ultra clásica o de construir otro modelo pedagógico diferente al modelo formal, pero se perdió esta asociación de que lo pedagógico, lo educativo, es parte de un universo más amplio que es la cultura popular.” (Daniel Fauré)

En virtud de ello, se plantea que como interventores de la cultura popular, nos haríamos cargo de los procesos que los sujetos y sujetas desarrollan en distintos ámbitos de sus vidas, haciéndole frente al sentido común establecido por la cultura dominante y a las formas de ver el mundo que prevalecen en nuestros imaginarios.

Así, se plantea la necesidad de disputar este sentido común y las formas de ver el mundo que prevalecen en nuestros imaginarios. Desde la escuela formal y los distintos espacios de socialización se nos han impuesto ciertas maneras de movernos en el mundo, sin mayor profundización que la memorización de contenidos y la resignación respecto a lo que nos ha tocado, dejando de lado la reflexión del por qué y cómo de los distintos escenarios en que circulamos. En ese sentido, la Educación Popular tendría la función de disputar aquello que se nos ha hecho creer que es normal y habitual, a través de la problematización del sistema de creencias establecido, dando pie para la consideración de distintos aspectos que nos afectan y nos han impactado históricamente como pueblo.

Así, se observa en las entrevistas la necesidad de conocer las motivaciones y expectativas de los sujetos y sujetas, en tanto los campos de sociabilidad se van modificando en el tiempo de acuerdo a los contextos políticos, culturales, sociales y económicos. En ese sentido, se plantea que los objetivos de la Educación Popular en la actualidad son a largo plazo, puesto que lo que se pretendería es ampliar el proyecto vital de los sujetos y sujetas, ensanchando los caminos por donde sus expectativas pueden transitar.

Así, en base al replanteamiento de este sentido común es que se apuesta por el surgimiento de un nuevo saber proveniente de la interacción entre los sujetos y sujetas diversas que conformamos el pueblo, en tanto es posible compartir perspectivas y posibilidades respecto a nuestras formas de observar el mundo. Para esto, se plantea que el trabajo de la Educación Popular depende de la vinculación y los saberes generados con los sujetos y sujetas con quienes llevamos a cabo estos procesos. Esto con el objetivo de, como ya se ha mencionado, construir un conocimiento que sea coherente con los procesos sociales, culturales e históricos que se desarrollan territorialmente.

Frente a esto, se plantea como necesario el reconocimiento de los límites de nuestra lucha en esta disputa cultural, puesto que nos encontramos frente a una estructura neoliberal que

muchas veces nos restringe y condiciona nuestro quehacer, estructura caracterizada principalmente por el asistencialismo:

“Estamos construyendo contra décadas de política asistencialista y neoliberales, décadas, ¿cachai? e instituciones culturales que en todo ámbito están introyectando esa concepción. Entonces también como que hay que reconocer los límites de nuestra lucha, si es que es una lucha chiquitita, aislada, desarticulada, porque es como... yo digo nosotros somos como parte, tenemos que ser parte de toda una estructura de disputa cultural.” (Fabián Cabaluz)

Construcción de democracia territorial

Según indica la experiencia, el mundo popular regulaba y dirigía de muy buena manera su propio territorio durante el periodo de dictadura, por lo que se tiene la concepción del vínculo entre sujetos y sujetas pertenecientes a la comunidad como una estrategia política que permitió construir lógicas democráticas mayormente horizontales y que concedió sentido de pertenencia, elemento que hemos visto como enormemente útil para la organización social:

“Nosotros aprendimos en esos años, en los 80 muy particularmente, que el mundo popular controlaba muy bien el espacio inmediato que tenía, es decir, su territorio. Entonces había una serie de iniciativas que tenían que ver con, por ejemplo, ir comprando juntos, que era una iniciativa comunitaria para que los productos del día a día, de lo cotidiano para sobrevivir, tuvieran un precio menor, se compraba con un sentido de integración, para el conjunto, para el colectivo, y eso era extremadamente importante en términos de organización.” (Luis Bustos)

Frente a lo anterior, podemos dar cuenta de la transformación de las visiones y proyecciones del desarrollo colaborativo en comunidad. Actualmente es posible entrever el escaso interés de pobladores y pobladoras por participar en las organizaciones vecinales, llevando los intereses a un plano mayormente individual y, a diferencia de lo planteado por Bustos, poco integrador, lo que impacta directamente en la construcción de democracia territorial.

Así mismo, se manifiesta la existencia de una influencia popular en la escuela pública en aquel periodo donde el sentido de comunidad estaba orientado a la confluencia de saberes. Aquí las relaciones entre actores educativos eran más cercanas y permitían integrar lo político a las estrategias pedagógicas a través de la inclusión de saberes que no necesariamente son

considerados institucionalmente dentro de los contenidos curriculares. Esto discrepa de lo sucedido actualmente, donde los procesos educativos públicos institucionales quedan ubicados exclusivamente en la escuela formal y son definidos desde entidades gubernamentales. No así en el caso de los procesos político-pedagógicos como el de la Escuela Libre, donde efectivamente lo que se busca es incorporar la experiencia de sujetos y sujetas como base del proceso educativo:

“Me tocó ver, por ejemplo, en varias poblaciones, que había zapateros, que había zapateros en ese tiempo, era uno de los monitores que ayudaban al profesor de técnico manual, educación tecnológica, por mencionar un caso.” (Luis Bustos)

En relación a la pérdida de participación de actores sociales en las distintas instancias -como lo fue, por ejemplo, la escuela pública-, se plantea que la democracia representativa habría hecho perder a las comunidades el dominio legítimo sobre sus territorios, lo que a su vez habría facilitado la pérdida de identidad local. Frente a esto se considera que la respuesta sería la construcción de una democracia directa que permita a los sujetos y sujetas incidir en las decisiones comunitarias, dotándose de un carácter político y configurándose como un punto estratégico en la lucha, generando a su vez una posible retirada de las concepciones asistencialistas que priman en los territorios:

“Entonces en la medida en que el mundo popular delega hacia una representación, pierde el control del territorio, pierde su capacidad de incidencia, de influir, que lo delega en un representante.” (Luis Bustos)

A pesar de esto, existiría en la actualidad una incredulidad hacia las formas democráticas estatales que se han construido durante la transición puesto que no han permitido una participación influyente ni menos resolutive en temáticas educativas:

“Hay una profunda desconfianza hacia la democracia representativa en el cual delego mi soberanía en el otro, el otro me representa, para volver a confiar en mí. Por lo tanto, es una concepción de democracia más directa.” (Luis Bustos)

Por tanto, la Educación Popular y la organización comunitaria durante la dictadura, pero por sobre todo en la actualidad, nos ayudarían a comprender y construir formas de hacer política que se diferencien de la democracia representativa basada en lógicas partidarias, dándole un

giro a lo violento del diseño democrático del Estado. De esta manera, los espacios de resistencia y la Educación Popular interpelan nuestras nociones respecto a la política, lo político y su desarrollo:

“Nos obligaba a pensar de otra forma, pero también desde re pensar cómo concebíamos la política, y en Chile la política ha sido históricamente fuertemente estatal, o sea se hace política en los partidos y en las instituciones del Estado. Si en dictadura los partidos están bloqueado, las instituciones del Estado están cerradas, están clausuradas, porque son sometidas a la dictadura, ¿quiere decir que no se puede hacer política? No, se puede (...), hay que buscar la forma y la concepción, o sea la política ya no puede ser referida sólo al Estado, sino que ahí, y ahí nos hacíamos más gramscianos, en el sentido de que teníamos que empezar a pensar en que la política refiere a la sociedad civil.” (Mario Garcés)

Así, una vez que estén los procesos políticos en manos de la sociedad civil y grupos de base, es que comienzan a gestarse nuevas formas de entender la política y, más importante aún, entendernos a nosotras y nosotros mismos como los constructores de ella frente a la democracia representativa que actualmente impera y deteriora el potencial político popular.

Relación entre proyecto educativo y comunidad

La relación entre el proyecto de educación popular y la comunidad se plantea como un desafío a abordar en tanto se busca generar una conexión entre tres grupos que aportarían al desarrollo de la experiencia, vale decir, las comunidades, las familias y las organizaciones de Educación Popular.

Se reconoce como necesario el respaldo que puedan dar las comunidades al trabajo que los sujetos externos lleven a cabo en el territorio, ya que estos debiesen aportar con un compromiso para el trabajo local. Así mismo, se reconoce que este trabajo a realizar podría ser mejor valorado si surgiera desde dentro del territorio, sin embargo, se considera que la construcción de proyectos de educación popular puede emerger tanto desde dentro como fuera de él, lo que no afectaría su validez, puesto que el dinamismo en el movimiento espacial de los sujetos permite que los proyectos educativos puedan legitimarse en cualquier territorio en base a sus ideales:

“En parte la construcción de escuelas populares no necesariamente tiene que ser, no necesariamente, no digo que no le vaya a dar fortaleza que emerja del territorio ¿cachai? pero no necesariamente tiene que responder a una emergencia del territorio. También puede ser a partir de una emergencia de organizaciones sociales, de organizaciones políticas, de un proyecto de izquierda que vaya insertándose y disputando territorios.” (Fabián Cabaluz)

En ese sentido, si bien se señala que las organizaciones deberían contar con el apoyo de las comunidades, su autenticidad no estaría dada por el territorio desde donde nacen, sino que por las ideas que sustentan el proyecto. Así, se plantea que las organizaciones serían las responsables de comunicar y transmitir las ideas del proyecto hacia las comunidades, toda vez que estas son responsables del establecimiento de ellos. Por tanto, quedaría en manos de educadores y educadoras populares la difusión de la experiencia hacia la comunidad considerando las condiciones en que surgen las iniciativas. Y por consiguiente, quedarían en manos de nosotras y nosotros las estrategias comunicacionales que permiten instalarnos políticamente en el territorio.

Cuando los proyectos no han nacido desde la construcción conjunta con la comunidad se reconoce la complejidad que significa para el trabajo territorial el hecho de no estar los educadores y educadoras presentes en los procesos cotidianos de las comunidades. Parece relevante la consideración de estas experiencias desde el trabajo cotidiano entre los miembros de los proyectos, puesto que esto permitiría tener una idea concreta de las realidades. Cuando esto no sucede es realmente complejo insertarse en ellas, dadas las desconfianzas existentes y las prenociones sobre unas realidades que escasamente conocemos de manera próxima:

“Es muy difícil desarrollar ese ejercicio de verdad de trabajo comunitario y territorial cuando no logramos estar ahí presentes, todos los días, en la vida cotidiana. Probablemente yo creo que eso va de la mano un poco de la lógica del financiamiento. Si nosotros estamos ahí, somos parte del día a día del barrio, eso se puede ir subsanando. Además eso requiere tiempo, es trabajo lento, de hormiguita.” (Fabián Cabaluz)

En esa misma línea, uno de los puntos más relevantes que se plantean es la necesidad de desprenderse de las lógicas dogmáticas que mantenemos como educadores y educadoras, en tanto éstas chocan con una realidad territorial que no necesariamente se encuentra politizada, esto a causa de distintos factores asociados principalmente a la instalación del sistema

neoliberal. En ese sentido, se considera que si bien el trabajo de índole paternalista en la actualidad es demandado por las mismas comunidades, es necesario intentar llevar a cabo un trabajo conjunto que permita entender los proyectos desde procesos cooperativos y participativos, alejados del adoctrinamiento que muchas veces como profesionales intentamos realizar en los territorios a través de unas ideas de izquierda que no se condicen con los saberes existentes en los territorios.

Identidad local

Como ya he mencionado previamente, actualmente las identidades locales en poblaciones como La Aurora están cruzadas principalmente por el narcotráfico, la drogadicción y la violencia en sus distintos niveles. Estas características varían según cada territorio dependiendo de su historia, pero responden a nivel estructural a una cultura de la violencia, la violación y el consumo.

Por parte de los entrevistados se identifica como aporte importante el desarrollo de reconstrucciones históricas de los territorios desde los mismos pobladores y pobladoras, con el objetivo de lograr reconocerse dentro un contexto social e histórico y posicionarse como sujetas y sujetos constructores de ésta. Así, se plantea la necesidad de realizar un trabajo de apoyo a la organización comunitaria a través de estos procesos que tendrían como finalidad el enriquecimiento de la identidad local:

“Hacer ese trabajo como identitario, por más que no se vaya desarrollando o que no exista necesariamente una identidad de lucha, pero hay identidad de clase siempre presente.”

(Fabián Cabaluz)

Entonces, es una posibilidad para las experiencias de educación popular potenciar una reflexión conjunta sobre esta identidad, en que podamos colectivamente dialogar sobre los distintos procesos que en cada territorio se han llevado cabo. Todo ello teniendo en cuenta como elemento transversal de los procesos la identidad de clase que nos permitiría entendernos desde la opresión. En ese sentido, el desafío estaría puesto en re articular los elementos que han permitido a pobladores y pobladoras identificarse con su propio territorio. Esto parece complejo cuando las identidades en ciertos territorios se ven reducidas a la violencia y el narcotráfico, baluartes de la reproducción de la pobreza y la miseria.

Por ende, el trabajo de las organizaciones en las poblaciones es clave si se quiere disputar el territorio, mas se diagnostica una escasa política de vinculación con las comunidades, lo que haría difícil la rearticulación de la construcción de identidad de las personas pobladoras:

“El problema tiene que ver en el fondo con cómo se construye la identidad de los pobres urbanos en el movimiento de pobladores hoy día. Y eso es lo que está quebrado, es bien difícil que se pueda re articular si es que proyectos de escuelas libres u otros proyectos de educación popular no tienen una política concreta de vinculación con los apoderados, no llamarlos a dos reuniones en el año y ponerse tristes porque no llegan.” (Daniel Fauré)

3.6 Militancia no partidaria y compromiso con la transformación

Educadoras y educadores populares se han configurado como actores políticos comprometidos con la contribución a la transformación social. Es claro que su quehacer se desarrolla en orientación al desarrollo de la organización comunitaria, crítica a la educación formal, al neoliberalismo y el patriarcado, no obstante se entrevé una crisis de identidad del educador y educadora popular en tanto está en cuestionamiento la forma en que se concibe la educación y la política. En ese sentido, se plantea que la Educación Popular ha perdido la luz de cómo se trabaja para la transformación social.

La voluntad de movilización y accionar de jóvenes en este y otros proyectos es imprescindible, pues su trabajo significa un aporte a la lucha contra la construcción valórica dominante. La participación en estas experiencias hace que la crítica no sea invisibilizada, a la vez que se desarrolla un trabajo concreto, en territorios definidos, con la vocación y convicción política de transformación de las relaciones sociales en un sistema como el neoliberal actual. Así, como ya he mencionado, el trabajo se posiciona desde la mirada de una militancia no partidaria que busca subvertir la despolitización y las democracias construidas desde la clase opresora.

Así, se plantea la necesidad de configurar un trabajo que permita encauzar un proceso educativo que no se haga sólo sobre la marcha, es decir, que potencie la reflexión y acción, intentado dejar de lado el activismo que hoy por hoy ha caracterizado a estos procesos, lo que Palma (2016) ha denominado como el “privilegio de la práctica”.

Se ha identificado que una problemática significativa dentro de los grupos de educadores y educadoras es el tiempo dedicado al proyecto en general, por una parte, y el tiempo necesario para desarrollar el trabajo territorial, por otra. Respecto a esto, en las entrevistas encontramos una distinción generacional. Una de las posturas plantea que las problemáticas de la educación popular hoy van más allá del tiempo que no tienen educadores y educadoras populares, puesto que el problema se sitúa sobre todo en la vocación y el compromiso de sujetos y sujetas involucradas en la construcción de proyectos. Por otro lado, encontramos una segunda perspectiva que posiciona el problema principal en el poco tiempo que se tiene para desarrollar el trabajo, tanto a nivel práctico como conceptual, dadas las condiciones laborales no formalizadas en que se encuentran educadores y educadoras populares. Por consiguiente, el compromiso y vocación son entendidos como la esencia de la labor y no se les adjudican a la falta de ellos los fracasos de los proyectos, sino que a las condiciones estructurales que no han permitido profesionalizar la labor.

Respecto a la identidad de educadoras y educadores se observa que la negación y fuerte autocrítica inclinada a sí mismos hace que esta identidad se vea difusa y ambigua. Por esto, se identifica como necesaria la resolución respecto a aquello que define a educadoras y educadores populares, sus acciones y expectativas, que permitan generar planteamientos que den cuenta de dónde están puestas nuestras lealtades, además de formular consensos que adviertan aquello con lo que nos comprometemos y nos hemos comprometido a nivel histórico. Esta precisión sobre rol del sujeto educador popular permitiría plantear una proyección política y dinámicas de militancia que se acomoden a los procesos, puesto que en la actualidad no se encuentra claro, lo que acrecienta las contradicciones en el trabajo práctico con las y los educandos al no tener un proyecto político pedagógico concreto. Así, la conformación y definición del sujeto educador o sujeta educadora popular sería el cimiento de la construcción constante de la educación popular:

“Desde la constitución del educador como educador uno puede plantear dinámicas de militancia, sentido de la militancia, proyección política, pero desde una definición del sujeto que sea más clara.” (Daniel Fauré)

De esta manera, educadores y educadoras populares aparecen como reivindicadoras de una militancia que subvierten las formas político-partidarias. En ese sentido, el movimiento de

Educación Popular se configura como un movimiento social que, a partir de la construcción de relaciones y redes horizontales, se despoja de las lógicas partidarias estadocéntricas y se involucra en el levantamiento de prácticas y lógicas culturales alejadas de la inflexibilidad de la construcción teórica tradicional. (Fauré, 2012, pp.19-20):

“Toda esta voluntad también va asociado un poco a la idea de los educadores como populares o de los profes que somos militantes, como una suerte de reivindicación de la militancia no político partidaria, sino que político comunitaria, político territorial.” (Fabián Cabaluz)

Por lo tanto, se plantea la necesidad de formarnos como educadores y educadoras populares con convicciones que sobrepasen el discurso y se plasmen en la práctica cotidiana de los territorios y comunidades, a pesar de las dificultades que se presentan constantemente en este tipo de organizaciones con una escasa institucionalización y profesionalización:

“Todo este grupo de gente que sostiene estos espacios tiene convicciones, y esas convicciones no son puro discurso, son convicciones que, con mayor o menos intensidad, se plasman en prácticas cotidianas, trabajo comunitario, por más que sea frágil, fragmentario, no permanente.” (Fabián Cabaluz)

De esta manera, parece relevante destacar la entereza de las ideas de estos grupos de jóvenes, puesto que serían ellas las que actualmente permiten el progreso de los proyectos político-educativos, más allá del beneficio económico que esto pudiera entregar.

Mistificación de los espacios y autocuidado

Entiendo la mistificación como el elemento afectivo dentro de los espacios comunitarios, que nos permite conocernos, reconocernos y aprehender nuestras experiencias desde lo cotidiano, en una vinculación acogedora y cariñosa entre compañeros y compañeras de lucha.

Se plantea que en la actualidad pocas organizaciones convergen en espacios de mistificación donde militantes se encuentren en una tónica fraterna y amorosa. En ese sentido se considera relevante el hecho de abrir y valorar los espacios de autocuidado de los grupos, suponiéndolos como instancias necesarias dentro de la organización para su buen funcionamiento, en tanto los procesos de militancia y participación serían también emocionales y no sólo racionales:

“muy pocas organizaciones, menos las que tienen esta tradición política más clásica, muy pocas organizaciones confluyen en espacios de mistificación, o sea no estoy diciendo espacio de reuniones de evaluación, no, espacios donde celebran el hecho de estar juntos y estar ahí, así de simple.” (Daniel Fauré)

Unas de las problemáticas identificadas y que impide darle continuidad a los proyectos y a la mistificación de espacios es el vaivén militante, es decir, la inestabilidad y las fluctuaciones de militantes, que se convierten en un problema cuando no permiten generar orgánicas estables, que a su vez producen la carencia de definiciones políticas y pedagógicas y, por lo tanto, una variación constante de concepciones respecto a la militancia y sus protocolos.

3.7 Construcción de una base valórica contra hegemónica

En la actualidad nos encontramos en un sistema cultural que desprecia lo público en tanto colectivizado y privilegia el desarrollo y éxito individuales, favoreciendo la mercantilización de las relaciones sociales. Así lo plantea González (s.f), cuando señala que

“estamos ante un orden cultural que desvaloriza lo común y que asume al individuo y sus deseos como algo pre-existente a lo social y desvinculado de aquello. Un yo desvinculado que prescindir de lo público, porque éste pierde significado en la cotidianidad, en una carrera que debe ser enfrentada a favor del individuo y en contra de la comunidad. Así es como las relaciones sociales más complejas que se establecen en un marco de referencia que trasciende los intereses del mercado se vacían de significado.” (p.400)

Así, con la supresión de espacios de cooperación, la cultura popular se ve alterada como consecuencia de los principios que guían este sistema cultural del neoliberalismo, viéndose inmersa en una crisis valórica que nos enfrasca en categorías individualistas y egoístas, que han provocado una absurda competencia entre sujetos y sujetas, olvidándonos de la participación y el sentido de lo colectivo.

Si bien nos vemos sumidos en una crisis de este tipo, plantean los entrevistados que es ésta misma la que nos da la posibilidad de profundizar en la construcción de valores

contrahegemónicos, por lo tanto, sería uno de los objetivos del Movimiento de Educación Popular problematizar los elementos impuestos por el sistema valórico actual, entendido este, desde lo planteado por uno de los entrevistados, como modo de organización social basado en las lógicas de mercado que consideran al sujeto como un consumidor inmerso en la maquinaria productiva:

“Las grietas que hoy día se abren en el sistema, en la ética neoliberal, en la moral neoliberal y en la lógica valórica, entonces al estar eso en crisis, esos cuestionamientos, por lo menos de amplios sectores sociales, se problematiza la lógica de la meritocracia, del individualismo, de la competencia, del sálvate solo, toda esa huevada, nos abre la posibilidad de que nosotros profundicemos en esas grietas, a partir de los valores contrahegemónicos.” (Fabián Cabaluz)

De este modo, se considera que hay una reemergencia de valores contrarios a los establecidos por el sistema social, que se han orientado al favorecimiento y fortalecimiento de lo colectivo y lo solidario dentro de las experiencias educativas críticas. Así es que la recuperación de las confianzas perdidas a causa de la individualización se daría a través de la práctica, por medio del potenciamiento de estos elementos contrahegemónicos, lo que permite llevar la praxis a cabo y no quedarnos únicamente en el discurso movilizador:

“Es primordial, ahora más que nunca, sobre todo con el tema de la desconfianza. La desconfianza no se recupera sólo con discurso, se recupera con acción, se recupera con práctica. Y en esa práctica, la gente, el pueblo, las personas, los seres humanos, los sujetos y sujetas nos damos cuenta cuando alguien nos habla con sinceridad y con transparencia. Y eso tiene que ver con lo ético.” (Luis Bustos)

Frente a esto, se considera que lo valórico se juega en la promoción del sujeto en el diálogo y en la producción y valoración de los saberes, por lo tanto, el desconocimiento del otro u otra como sujeto o sujeta, basado esto en una perspectiva deshumanizante, afectaría el compromiso por la construcción conjunta de los procesos e impacta los principios éticos a los que adherimos.

Frente a lo planteado, se expone al sistema neoliberal como un modo de organización social pues genera expectativas de vida que han de condecirse con las condiciones de las realidades

vividas por las personas. En ese sentido, se señala que el campo valórico estaría constituido por la experiencia de los sujetos y sujetas respecto a su sociabilidad en los distintos espacios de desarrollo:

“Incluso el campo valórico está constituido por la experiencia que estos niños están haciendo en la sociabilidad del barrio y sus familias y lo que ocurre en el barrio. Entonces, tal vez, el objeto del programa de ustedes debe ponerle nombre a eso que ocurre en el barrio, pero no en sentido abstracto, sino en sentido muy concreto. Y eso implicaría escuchar a los niños sobre qué los moviliza, qué los motiva, qué valores, pero también qué proyectos, qué imagen de su propio futuro, qué forma de vida imaginan o de cuáles ya están siendo parte.”

(Mario Garcés)

En ese sentido, es posible entrever uno de los objetivos actuales de los proyectos político-pedagógicos: la problematización de perspectivas y posibilidades que dan forma a las expectativas de las bases populares en su contexto. Esto con la finalidad de profundizar sobre las concepciones valóricas asociadas al contexto de cada espacio en pos de la transformación del sistema ético del neoliberalismo.

Entonces, se plantea que la respuesta estaría en la configuración de una base valórica distinta en espacios concretos como forma de ensayo de lo que se desea para toda la sociedad. Es decir, la construcción de proyectos que nos permitan ir reconociendo poco a poco los elementos necesarios para el desarrollo de lógicas distintas de relaciones, apuntando así a la humanización de los sujetos y sujetas. En ese sentido, estos procesos, consciente o inconscientemente, en su punto final se dirigen hacia la humanización. La humanización entendida, en base a los planteamientos de Freire (2013), como la lucha de los oprimidos por la liberación de sí mismos y de los opresores, quienes precisamente en base a su deshumanización, han deshumanizado a los oprimidos:

“Para mí el tema freiriano del diálogo respetuoso, de la co construcción, de no llegar con verdades develadas, de promover los saberes propios, de construir, de facilitar, promover la emergencia de ese sujeto, de esa sujeta, para mí eso es fundamental. Y ahí se juega lo valórico.” (Luis Bustos)

3.8 Posicionamiento del feminismo en los proyectos educativos contrahegemónicos

El auge de los movimientos feministas en los últimos años ha puesto sobre el escenario el debate respecto a diversas problemáticas relacionadas con las desigualdades y violencias de género, por lo que estas temáticas se han inscrito en los distintos procesos de Educación Popular que actualmente se llevan a cabo. Aquí encontramos dos posturas en relación al posicionamiento del feminismo en la educación popular actual.

El feminismo como constructor de movimiento y Educación Popular

La primera de estas perspectivas considera que las experiencias de Educación Popular no podrían ser entendidas sin el aporte de las mujeres a las prácticas desarrolladas, puesto que ellas han tenido un rol protagónico en éstas. Así, se plantea que el desarrollo conceptual y reflexivo de lo afectivo y corporal en la educación popular ha sido gracias a los grupos de mujeres que de ella han sido partícipes:

“El mundo social a nivel poblacional, de prácticas de educación popular de la época, [fue] primordialmente dirigidos por mujeres. Entonces eso fue sumamente potente, sumamente interesante, porque yo diría que si uno analiza los aportes de la educación popular dentro de esos últimos 30 años, todo el tema del papel de la afectividad y la relevancia del cuerpo en las prácticas educativas, afectividad, cuerpo, la importancia de la diversidad, yo me atrevería a afirmar, teoría fundada mía, y me arriesgo con esta afirmación, que son aportes esencialmente a partir de la sujeta mujer que contribuyeron no solamente bajo un punto de vista de su participación, sino que a partir de su reflexión y su aporte conceptual, teórico a la educación popular.” (Luis Bustos)

En ese sentido, se presenta al feminismo como un movimiento que nace desde dentro del mismo movimiento popular y aporta así a la arista educativa de éste. Encontramos aquí experiencias de empoderamiento femenino desde la necesidad de fortalecimiento del movimiento popular con el levantamiento, por ejemplo, de ollas comunes en los territorios durante la dictadura militar. Así, esta primera postura presentada considera al feminismo

como movimiento constante y continuo dentro de los procesos de autoeducación popular, por lo tanto, intrínseco a ellos.

Si bien se considera el aporte femenino en las luchas como un elemento esencial, se plantea que han sido las mujeres invisibilizadas constantemente a causa de la imposición del discurso ideológico masculino, frente a lo que éstas procuraron generar una discusión respecto al proyecto de sociedad que era necesario construir, poniendo énfasis en las relaciones humanas entre hombres y mujeres:

“Estaba al interior, no estaba en la periferia, no estaba afuera, no es que se haya traído de otras esferas, estaba ahí. Lo que pasa es que estaba invisibilizado por la fuerza de lo ideológico y lo ideológico puesto por el discurso masculino.” (Luis Bustos)

Así, es posible dar cuenta de la existencia de relaciones patriarcales a lo largo de la historia del movimiento popular, por lo que parece esencial problematizarlas hoy en día como lo ha permitido el movimiento feminista latinoamericano, a través del posicionamiento político de mujeres y disidencias sexuales.

El feminismo como contingente al Movimiento de Educación Popular

Por otra parte, hallamos la postura que identifica a los movimientos feministas actuales como contingentes a los procesos de Educación Popular. Es así que los planteamientos antipatriarcales entrarían en los proyectos educativos contrahegemónicos a causa de las circunstancias sociohistóricas, atribuyéndoseles a los movimientos feministas el crédito del posicionamiento de las problemáticas de género. En ese entendido, la contingencia sería parte de las experiencias político - educativas, por lo que el Movimiento de Educación Popular estaría implicado no sólo en el feminismo, sino que en todas aquellas problemáticas sociales que nos afectan:

“Yo creo que tenemos un abanico temático quizás más rico, que en algunos casos da origen a militancia, pero sí, uno podría decir “sí, los educadores populares podemos ser militantes feministas”, pero también tenemos que ser militantes ecologistas, tenemos que ser militantes de izquierda, tenemos que ser militantes socialistas, militantes revolucionarios, no sé, o sea cómo entonces, sin necesidad de hacernos militantes de distintas causas, todas estas causas nos implican, no podemos estar ajenos a todas esas causas.” (Mario Garcés)

Por lo tanto, se considera desde esta óptica que las múltiples militancias atraviesan los procesos político - pedagógicos y la formación de sus militantes, donde el género es uno de los asuntos a tratar. En ese sentido, las opresiones existentes en el sistema capitalista, tanto a la humanidad como a la naturaleza, serían susceptibles de articulación con el movimiento popular desde sus principios.

A partir de la problematización sobre la adopción del feminismo como principio en las organizaciones de educación popular, se identifica una dificultad que le subyace: estaríamos manifestando a través de esto las insuficientes destrezas del movimiento de educación popular para lograr disponer públicamente de temáticas relevantes para éste, que emerjan y se expongan desde dentro del movimiento como necesidad propia, como lo sería, por ejemplo, el anteriormente mencionado Control Comunitario de saberes:

“Entonces, genial, se celebra, porque eso es real, la temática del feminismo está presente, se instaló en el espacio, pero demuestra en su cara anversa la capacidad que tenemos para instalar temas.” (Daniel Fauré)

Esto podría atribuirse a la territorialización de los procesos educativos alternativos y como consecuencia de ello, la escasa articulación en redes que, finalmente, obstaculiza el establecimiento de acuerdos políticos regionales o nacionales que podrían ser un aporte para el levantamiento organizado de demandas educativas populares.

Por último, uno de los desafíos contemplados respecto al feminismo sería la apertura del diálogo y la retroalimentación con las distintas experiencias de educación popular y género desarrolladas en América Latina. Al mismo tiempo, nos encontramos con el desafío de establecer temáticas propias del movimiento de educación popular, dado que se plantea la incapacidad que hemos tenido de influir a nivel estructural en tanto movimiento social.

Capítulo 4: Conclusiones

4.1 Construcción de la educación popular en Chile y reflexiones sobre su rol en la actualidad

Como hemos visto, los procesos de educación popular se encuentran en constante transformación a lo largo de la historia y de los procesos sociales, económicos y culturales que en ellos influyen, por lo que parece relevante intentar dar cuenta del panorama general de la configuración que hoy por hoy éstos tienen.

Así, ésta va adaptándose a las coyunturas y a las condiciones sociales estructurales, llevando a cabo procesos de concientización conjunta respecto a esas contingencias opresivas, que tienen por objetivo transitar hacia la liberación de las opresiones a las que nos vemos enfrentadas cotidianamente. En ese sentido, me aventuro a plantear que su rol histórico ha sido posibilitar la apertura de espacios político-educativos de reflexión colectiva y solidaria desde el saber popular, además de desplegar instancias de problematización de aquellos conocimientos populares que tienen como base el sentido común contextualizado en un momento histórico particular.

De esta manera, encontramos hoy proyectos de educación popular que se comprenden desde la autogestión, entendida esta como la generación de recursos en base al trabajo de sus militantes, independiente de entidades externas que respalden esta coordinación desde el trabajo de base. Esto dado el tipo de relaciones que se han gestado entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil desde el periodo de dictadura, donde el lazo existente se ve truncado, profundizándose este quiebre desde el fin del régimen cívico militar y durante el transcurso de la transición democrática neoliberal. Hoy por hoy, poco a poco las organizaciones han ido reformulando estas relaciones, principalmente debido a la falta de recursos financieros que se perciben y que pueden ser subvencionados a través de instituciones estatales.

En ese sentido, parece relevante repensar una nueva forma de relacionarnos con el Estado, que vaya más allá de la coyuntura del financiamiento y que incorpore la reflexión de los efectos y correspondencias de este vínculo. Esto con la finalidad de hacer valer y prevalecer

la autogestión popular y las formas de producir recursos cooperativamente desde los territorios. En virtud de esto, una forma provechosa de conexión sería recibir recursos estatales, concretamente a través de postulaciones de proyectos, dependiendo del objetivo pedagógico de cada organización. Esto desde el entendido de que aquellos recursos nos pertenecen en tanto somos parte constituyente del Estado, y de esta forma es posible hacer retornar a sujetos y sujetas lo que les pertenece, pero esta vez a través de proyectos con bases valóricas críticas de los sistemas político, económico y cultural ya instalados.

Así mismo, en base a la producción cooperativa sería posible gestionar los saberes desde las propias comunidades teniendo a las organizaciones como dinamizadoras de los procesos a través del diálogo de conocimientos y la problematización de los sentidos comunes.

En ese sentido, creo importante plantear la propuesta del control comunitario de saberes, para lo que parecen existir ciertas tareas pendientes previas a la construcción y despliegue de una autogestión educativa de este tipo. Me refiero a la formulación de crítica a los modelos tradicionales, a la apropiación de los conocimientos construidos colectivamente y al desarrollo de procesos multidireccionales de concientización entre educadores y educandos. Esto ya que en el contexto en que nos hallamos es probable que la construcción de conocimientos a desarrollar estaría dada desde la base de la aceptación al sistema neoliberal. Un ejemplo de esto, a partir del caso investigado, son las expectativas de tutores de niños y niñas respecto a la Escuela Popular, puesto que al no haber un cuestionamiento del objetivo y las metodologías de la escuela formal, se demanda un aprendizaje de corte bancario hacia las educadoras populares. Por lo tanto, abrir espacios de diálogo, problematización y catarsis colectiva para llevar la acción a cabo parece relevante y lo identifico como un primer cometido.

Por otra parte, parece importante dar cuenta de la relevancia de la Sistematización de Experiencias como proceso auto investigativo y de autogestión en investigación. La Sistematización de Experiencias, en su desarrollo y sus productos, parece otorgarnos el material adecuado para dar cuenta de nuestros objetivos y horizontes en tanto organizaciones sociales y populares, siendo, en ese sentido, valioso para la generación de redes, lo que encontramos como esencial para la articulación de demandas del movimiento popular y el posicionamiento público de ellas.

De este modo, me ubico desde la perspectiva que plantea que no es indispensable tener que resolver los problemas internos previamente para lograr articularlos. Si bien creo que los elementos mayormente trascendentales, que permitan la articulación en primera instancia, ciertamente debieran precisarse, la construcción de elementos relativos a la orgánica y de propuestas metodológicas en concordancia con los planteamientos políticos pueden darse de forma progresiva mientras se pone en juego el diálogo entre organizaciones. Esto a fin de dar paso a un esclarecimiento colectivo a través del compartir experiencias, objetivos y quehaceres.

En este aspecto, la orgánica nos permite orientar objetivos y definiciones políticas, además de permitir fundar los principios militantes de la organización. Según la experiencia, el mencionado “usar y desechar”, respecto a las distintas estructuras orgánicas, facilita el despliegue de los aprendizajes en las organizaciones. Sin embargo, parece ser que una orgánica definida por los periodos ajustados al accionar de la organización, posibilita el ejercicio militante y la responsabilización de tareas que permitan llevar adelante un trabajo comprometido y transparente entre educadores y educadoras.

Por otra parte, respecto a las potencialidades educativas de una organización de Educación Popular, estas son enormes en tanto hemos comprendido que cualquier espacio, cotidiano o formal, es capaz de convertirse en un espacio educativo y, a la vez, político. Por lo tanto, sería oportuno desarrollar un trabajo territorial que implique una labor conjunta para cultivar saberes en distintos aspectos que han transgredido los límites de la dignidad humana en aquellos territorios. En ese sentido, ir más allá de la crítica a la escuela formal nos permitiría generar conocimientos y valoración de la cultura popular en otras áreas como inmigración, vivienda, salud, trabajo y un largo etcétera.

De esta manera, el campo de acción de la educación popular se constituye principalmente por la instalación de una propuesta de construcción de relaciones sociales basadas en la solidaridad de clase, el trabajo cooperativo y la transversalización del género, que hagan frente a las opresiones y explotaciones que perjudican a sujetos y sujetas populares.

Respecto a la militancia, actualmente parece estarse configurando un horizonte de lucha volátil y de difícil precisión. Esto se atribuye al mismo accionar del sistema en base a lo que Garcés señalaba como “la cultura de la fragmentación”. Así, hoy por hoy, se vislumbra la

escasa claridad sobre los flancos a que apuntar, lo que puedo atribuir a que actualmente la deshumanización del sistema ha propiciado el desdibujamiento de aquellos horizontes posibles. Podemos relacionar este punto con el alcance del “inédito viable”, concepto planteado por Freire, que refiere a “una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se torna en “percibido destacado” por los que piensan utópicamente éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad”. (Freire, 2011, p. 240) En ese sentido, la Educación Popular tendría como rol desvelar lo que el autor llama “situaciones límite”, es decir, aquellos obstáculos que han impedido descubrir y llegar a este “inédito viable”. Esto a través del desarrollo del diálogo y la problematización colectiva.

En ese sentido, el papel de los procesos autoeducativos sería desempañar aquellos vidrios que han sido encapotados por la instalación de relaciones sociales fundamentadas en la desconfianza y la libertad individual.

En base a esto, parece fundamental desarrollar una militancia comprometida al mismo tiempo con los procesos históricos de la educación y el movimiento popular, puesto que esto permitiría entender las implicancias y transcendencias de ésta y del trabajo territorial en los distintos escenarios políticos a nivel latinoamericano y chileno, para lo que parece primordial implementar programas de formación y autoformación entre militantes.

En ese sentido, como señala Freire (2011), es crucial

“la relación entre la claridad política de la lectura del mundo y los niveles de compromiso en el proceso de movilización y de organización para la lucha, para la defensa de los derechos, para la reivindicación de la justicia.” (p. 60)

De esta forma, se ha ido componiendo una militancia que pretende escapar de voluntarismo y que apuesta por una orgánica horizontal y no partidaria que permita desarrollar acciones políticas y educativas desde las bases en sus propios territorios.

Por último, parece importante dar cuenta del trabajo de intervención social con niñez que, como en otros ámbitos de las relaciones sociales en un sistema como el actual, se ha enfocado en ser “una cadena continua de medir para intervenir, y luego medir los resultados de dicha intervención ahora para volver a intervenir y así por delante, en una serie infinita de construcción de sociedades para intereses específicos.” (Canales y Duarte, 2012, p. 281) En

este caso, nos encontramos frente al interés de la reproducción de relaciones jerárquicas que minimizan el aporte de la niñez, tanto en la escuela y la familia como en el espacio público. Entonces, frente a esto, no basta con reconocer sus derechos básicos, sino que parece importante disputar en la práctica, nuestra práctica como científicos sociales y educadores populares, los paternalismos a los que hoy se encuentran subordinados y subordinadas niños y niñas.

En ese sentido, la educación popular podría brindarnos las herramientas necesarias para transitar hacia el empoderamiento de la niñez popular en una sociedad adultocéntrica, con el objetivo de contribuir a la transformación de sus realidades oprimidas. Este trabajo no implica sólo mantener una relación dialógica con la niñez, sino que supone que ellas y ellos mismos tengan la posibilidad y los espacios necesarios para que logren, desde sus perspectivas y experiencias, aportar a la superación de sus problemáticas a través de la acción transformadora, que a la vez constituye procesos de autoeducación.

En suma, a la luz de la experiencia de Educación Popular en la Escuela Libre La Cisterna podemos señalar que las transformaciones vividas por este movimiento son variadas en correspondencia con los procesos culturales y políticos a los que se ve enfrentado el país. Como hemos evidenciado en nuestra revisión histórica, hacer Educación Popular hoy día es parcialmente distinto a lo que fue hacerla hace cuarenta años atrás, pues las problemáticas que acarrearán sujetos y sujetas y las dinámicas relacionales que entre ellos tienen lugar, son diferentes. Durante el periodo de dictadura la organización social fue indispensable para la reconstrucción del tejido social descompuesto, hecho trizas por el régimen autoritario, puesto que permitió volver a articularnos en resistencia, a conocernos y re conocernos en una lucha. Sin embargo, la crudeza de tal época histórica atravesó nuestros cuerpos y con la instalación de un sistema socioeconómico que ha mercantilizado todo lo que a su paso encuentra, ha hecho jugar nuestras subjetividades en términos neoliberales. En ese escenario, el rol de educadoras y educadores populares, que pretenden facilitar procesos de concientización, radica en la problematización y puesta en diálogo de las expectativas que sujetos y sujetas populares poseen acerca de los contextos que los rodean, recuperando la escucha activa, el sentido de lo colectivo y lo comunitario.

En el camino que he recorrido en los últimos años como educadora popular en la Escuela Libre La Cisterna he sido testigo de las expectativas divergentes que manifiestan niños y niñas. Por un lado se les escucha plenamente conscientes de las problemáticas que acontecen en su población, les incomodan los espacios atestados de basura, les atemoriza la droga y les intranquiliza la violencia. En ese sentido, la escuela popular se ha convertido en un espacio de escucha respecto a las problemáticas territoriales y comunitarias, sin embargo, queda mucho por avanzar y por desarrollar herramientas para llevar los procesos a la acción. A pesar de ser una niñez crítica respecto a estas realidades, encontramos que sus necesidades y expectativas se ajustan a un elemento esencial del sistema socioeconómico en que nos desenvolvemos: el consumo. Muchas veces cuando preguntamos ¿qué es lo que les gustaría? La respuesta es “¡un celular!”, pues parece otorgarles mayor distinción en su círculo de compañeras y compañeros.

Entonces ¿cómo podemos aportar como educadoras y educadores a la problematización de estas perspectivas y anhelos, entendiendo que muchas veces nosotras también nos vemos atravesadas por estas mismas expectativas? La educación popular como propuesta político-pedagógica nos permite adentrarnos en las necesidades territoriales, haciéndonos cargo de la producción de reflexión y de acciones locales que nos permitan ajustar y consensuar las expectativas de chicas y chicos, a partir de la disputa del sentido común neoliberal que nos obliga a consumir sin más con el objetivo de vivir en la ilusión de querer asimilarnos a aquel que más tiene. En este caso es importante no perder de vista la perspectiva de niños y niñas e intentar, a través de nuestra función de facilitadores y facilitadoras, problematizar en conjunto las problemáticas, enlazando y acoplando sus aspiraciones individuales y colectivas.

4.2 La Escuela Libre La Cisterna hoy

Construyendo una educación popular feminista

Hoy día la Red de Escuelas Libres se ha desintegrado, lo que produjo la desarticulación de este conjunto específico de proyectos que han sido mencionados en el transcurso de este trabajo. Actualmente, en el año 2018, la Escuela Libre La Cisterna ha cambiado su nombre:

hoy es Escuela Popular La Aurora. La ola feminista alcanzó nuestra ribera y dados ciertos sucesos internos, hemos trabajado en la reformulación del proyecto y hemos adoptado el separatismo como estrategia política, desde donde las mujeres hemos pasado a ser protagonistas, intentado transitar hacia la apropiación del discurso político. No podíamos dejar pasar esta coyuntura histórica donde las mujeres nos posicionamos en lo público, donde como educadoras populares nos hacemos cargo de las implicancias políticas de nuestro trabajo y donde nos declaramos abiertamente feministas. En ese sentido, la reconstrucción del proyecto frente a los procesos históricos que estamos vivenciando se hacía urgente.

Estos procesos de cambio dan cuenta de las múltiples variaciones que experimentan las organizaciones de educación popular, dados los contextos sociohistóricos a nivel estructural y a nivel local u orgánico. Desde los cambios de nombres de las organizaciones hasta la acogida de nuevas formas de estructurar el trabajo político, se presentan como estrategias que nos hablan de la adaptabilidad de la educación popular a los procesos sociales que se desencadenan en Nuestra América.

Actualmente, como Escuela Popular nos encontramos en un proceso de Sistematización de Experiencias. Sin dejar de lado nuestras constantes pretensiones de constituir nuevas redes, hemos decidido emprender un camino de auto investigación que nos permita producir aprendizajes con el objetivo de reorganizar nuestra orgánica de trabajo, desde donde podamos incorporar lineamientos que representen los principios en base a los que materializamos y territorializamos nuestras lealtades con las múltiples luchas populares.

Hoy uno de los principios fundamentales que hemos adoptado es la sororidad, vale decir, la solidaridad entre compañeras. Como señalé anteriormente, la percepción de los educadores respecto a la solidaridad dentro de la organización era poco favorable para el trabajo, lo que se ha ido transformando diametralmente, dando paso a espacios de fraternización y compañerismo que han permitido la construcción de un trabajo más planificado, dialogado y horizontal. En ese sentido, parece relevante mencionar nuevamente la importancia de la mistificación de los espacios de Educación Popular, desde los que podemos encontrar un equilibrio entre los elementos racionales y emocionales que aquí se conjugan. Así, hemos entendido la importancia de las emociones en el desarrollo de la Educación Popular, sobre todo en un contexto social desprovisto de espacios afectivos.

Frente a esto, entiendo el feminismo como un movimiento que viene fraguándose desde el interior del movimiento popular, por lo tanto no parece ser el movimiento actual una serie de acciones reaccionarias, sino que más bien un levantamiento forjado y organizado a lo largo de la historia. En ese sentido, sería labor de la educación popular integrar transversalmente la educación no sexista a sus procesos político-pedagógicos.

El movimiento feminista ha logrado posicionar la idea de la abolición del machismo y el patriarcado, pero desde esta vereda también apostamos por la lucha contra el capitalismo, puesto que en este sistema son las mujeres populares quienes se han visto incesantemente subyugadas y sometidas. En ese sentido, la lucha del feminismo al que adscribimos estaría dada por visualizar, dentro de todo movimiento, la dominación de género como principio fundamental, con la finalidad de una liberación patriarcal de clase. En ese sentido, la reflexión y acción antipatriarcal no sería un apéndice de la lucha contra la explotación capitalista, sino que ocupa un sitio fundamental dentro de ella.

Proyecciones políticas del proyecto

Las proyecciones políticas de los proyectos han sido hasta ahora puestas en juego en la práctica, sin embargo, se hace urgente llevarlas a una reflexión conceptual que nos permita aunar propuestas teóricas y políticas, sobre todo por el resurgimiento de discursos de odio que atentan en contra de derechos humanos básicos y que son validados por las actuales autoridades. En ese sentido, aparece como una proyección relevante de la Educación Popular el hacerse parte de un movimiento popular que se proponga enfrentar los discursos culturales hegemónicos y la vigencia de los discursos ideológicos que preponderan tanto en la construcción de políticas públicas como en el cotidiano de las clases populares.

Lo anterior ya que, precisamente,

“una de las claves fundamentales del ejercicio de la hegemonía es justamente la capacidad que tienen los sectores dominantes de lograr que sus intereses sean percibidos por los sectores dominados como “intereses generales o comunes”, pudiendo alcanzar su reproducción sin necesidad de recurrir a los elementos represivos que develen sus intereses ideológicos de fondo.” (Fabbri, 2018, p.81)

Entendemos que nuestro campo de acción es la educación, por lo que nos posicionamos desde la construcción de saberes que sean un aporte a la transformación de las realidades populares y de las formas de comunicación y lenguaje que como pueblo tenemos. Así, como plantea Freire (2011),

“He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los “educadores”, de su lenguaje, que emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de ciudadanía.” (p.59)

Por otra parte, es necesaria, como ya he mencionado, la articulación entre organizaciones, puesto que de otra forma el movimiento se ve dispersado en sus apropiaciones políticas y teóricas, lo que tiende a disgregar los distintos procesos, tendiendo a apartarse unos de otros y enfrascándose en el propio, lo que produciría una falta de reconocimiento del trabajo de otras organizaciones.

Por último, parece de vital relevancia poder comprender a la Educación Popular dentro de una disputa cultural y política, más allá de las concepciones que la reducen, en el peor de los casos, a una alternativa técnico-metodológica o a una alternativa únicamente enfocada en la crítica al sistema educativo formal.

Referencias

Álvarez, C. (2008) La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, N° 24 /1, Artículo 10.

Amezcu, M. (2000) El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante. *Index de enfermería*, N° 30, pp. 30-35. Consultado en: <http://www.index-f.com/cuali/observacion.pdf>

Andréu, J. (s.f) Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Consultado en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

Bustos, L. (1996) Educación popular: lo que va de ayer a hoy. *Última Década*, N° 4, pp. 1-9.

Canales, M. (Comp.) (2006) Metodologías de la investigación social: introducción a los oficios. Santiago: LOM Ediciones.

Canales, M. y Duarte, K. (2012) La educación popular como metodología de la investigación. Anticipaciones freirianas. En Villasante, T., Canales, M., Duarte, K., Palacios, F., Opazo, A. *Construyendo democracias y metodologías participativas desde el sur*. (pp. 277-288) Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Castillo, L., Contreras, R., Duarte, C. y Valenzuela, G. (1995) Educación popular juvenil. Reflexiones desde la experiencia del Colectivo de Educación Popular Juvenil Newence. Consultado en:

http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121842/Educacion_popular_juvenil.pdf?squence=1

Colectivo Diatriba (2011) Diatriba, Revista de Pedagogía Militante N° 1. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

De la Maza, G. (2005) Tan lejos, tan cerca: Políticas Públicas y sociedad civil en Chile. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Duarte, K. (2011) Vulnerabilidad y vulneración de derechos de los niños, niñas y jóvenes en contextos adultocéntricos. En Seminario Nacional: vulnerabilidad y derechos en la niñez y juventud chilena (pp. 9-35).

Duarte, K. (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Revista Última Década, N° 36, pp. 99-125.

Fabbri, L. (2018) Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular. Santiago: Tiempo Robado Editoras y Proyección Editores.

Fals Borda, O. (1980) Capítulo IV. La Ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones. En Salazar, M.C (Coord.) *La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.

Fals Borda, O. (2009) Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá: Siglo del hombre Editores. CLACSO.

Fauré, D. (2007) El Nuevo Movimiento de educadores y educadoras populares chileno (1999-2006) (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago. Consultada en http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/faure_d/html/index-frames.html

Fauré, D. (2011) Auge y caída de la educación popular en Chile. De la 'Promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964-1994) (Tesis de Magíster). Universidad de Santiago, Santiago.

Fauré, D. (2012) Cultura, rebeldía y educación popular: Reflexiones en torno a la historicidad de los “nuevos movimientos juveniles” (Chile, 1999 – 2008). En Colectivo Paulo Freire *Somos Andando. Prácticas, caminos y saberes para construir educación popular hoy* (pp. 19-35). Santiago: Quimantú.

Fauré, D. (2012) Dialogar es escuchar: Provocaciones en torno a la producción de conocimiento(s) social(es) desde la educación popular. En Colectivo Paulo Freire, *Somos Andando. Prácticas, caminos y saberes para construir educación popular hoy* (pp. 83-93). Santiago: Editorial Quimantú.

Fauré, D. (2016) Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. Revista Educación de Adultos y procesos formativos, N° 3. Consultado en:

<http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-las-practic-as-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario>

Freire, P. (1993) Educación y Participación comunitaria. En Freire, P. Política y educación. México D.F: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011) Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011) La Educación como práctica de libertad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2013) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

García Huidobro, J.E. y Martinic S. (1983) Intento de definición de la educación popular en: “Educación Popular en Chile: algunas proposiciones básicas”, ponencia presentada al seminario de investigación acción y educación popular en Chile. Santiago: CIDE.

Garcés, M. y Villela, H. (Ed.) (2010) ECO en el horizonte latinoamericano. La Educación Popular bajo la Dictadura. Santiago: ONG Educación y Comunicación.

González, J. (2003) Reflexiones sobre educación y juventud popular. Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). Consultado en:

http://opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/educacion_popular.pdf

González, J. (2006) Organizaciones de auto educación popular como actor educativo. Consultado en: <http://www.opech.cl/boletin/boletin08/editorial%20boletin%202.pdf>

González, J. (s.f) Ciudadanía juvenil en el chile post dictadura. El movimiento Secundario del año 2006 y las Organizaciones de Autoeducación Popular. Consultado en: [http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/articulo_libro_juventud_finaIII\[1\].pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/articulo_libro_juventud_finaIII[1].pdf)

Hormazábal R. y Hormazábal, M. (2016) Derribando paradigmas patriarcales en la educación. Experiencias en jardines infantiles de Temuco. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. *Educación no sexista. Hacia una real transformación*. Santiago: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

Jara, O. (2015) La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Santiago: Editorial Quimantú.

Larraín, J. (2008) El concepto de ideología. Vol 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser. Santiago: LOM Ediciones.

Longo, R., Bruno, A. y Pomacusi, M. (2007) Resistir con alegría. Diálogo con Liliana Daunes. En Korol, C. (comp.) *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo y América Libre.

Mejía, R. (2013) Educaciones y Pedagogías críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular). Santiago: Editorial Quimantú.

Méndez, L. (s.f) <Escuelita intercultural para el buen vivir>: Relatos de una experiencia de intervención psicosocial comunitaria en Antofagasta, Chile. En Silva, J. y Bassi J. (Coords.) *Aportes teóricos y metodológicos para una investigación social situada*. Antofagasta: Editorial Universidad Católica del Norte.

Montero, M. (1998) La comunidad como objetivo y sujeto de la acción social. En Martín, A. (Editor) *Psicología Comunitaria. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 211-222). Madrid: Editorial Síntesis.

Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2014) Control Comunitario. En Ruiz, J. et al. *¡Tomar la escuela!* Santiago: Editorial Quimantú.

Palma, I. (2016) Sentidos políticos de las acciones educativas de los educadores y educadoras populares de la Región Metropolitana (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago.

Pinto, J. y Salazar, G. (2014) Historia contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía. Santiago: LOM Ediciones.

Rebolledo, N. y Avilés, M. (2012) “La Otra Educación” [documental]. Santiago: Producciones Artesanales. Consultado en: <https://youtu.be/NyKKgEfKMM8>

Sánchez, R. (2013) La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarres, M.L (Coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso: el colegio de México.

Serra, C. (2004) Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, N° 334, pp. 165-176.

Vallverdú, J. (s.f) Símbolos religiosos y acción colectiva: la “mística” del movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) de Brasil. En Cornejo, M., Cantón, M. y Llera, R. (Coord.) *Teorías y prácticas emergentes en antropología de la religión*. (pp. 294-310) Consultado en <https://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/1017Vallverdu.pdf>

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotto, S.A

Anexos

Entrevista Daniel Fauré

Transcripción entrevista

Memoria de título

Entrevistadora: Camila Núñez (E)

Entrevistado: Daniel Fauré (DF)

Fecha: 20 de abril de 2017

E: Ya, le cuento más o menos como de qué se trata esto.

DF: Dale...

E: Yo soy estudiante de sociología de acá de Gómez Millas y estoy haciendo mi tesis en educación popular. Al principio se acuerda que hablé con usted en el seminario y al final iba a hacer una sistematización con mi organización, al final no resultó, porque los cabros como que estaban un poco como, no sé si no comprometidos, pero no tenían tiempo como pa' hacerlo, como pa' generar talleres y todo eso. Entonces ahora cambié un poco la metodología, y voy a tomar lo que hice el año pasado en la escuela, como una observación participante.

DF: Ya

E: Y desde eso yo saqué como ciertos obstáculos y posibilidades de la educación popular, como una etnografía, una suerte de etnografía, y desde eso saqué esos obstáculos y posibilidades de la educación popular y traje este documento cortito, como para que usted pueda leer un poco y comentarme sobre sus investigaciones, sobre su experiencia y todo eso.

DF: ya po, genial.

E: no lo quise imprimir...

DF: no, tranquila.

E: es muy cortito, tiene como 4 páginas. Y la idea tampoco es como que este 100% de acuerdo con lo que yo escribí...

DF: claro.

E: sino que me pueda hacer críticas y todo eso. Porque estos son hallazgos como muy muy generales, porque todavía no termino el análisis del diario de campo.

[Interrupción de la entrevista entre 1:30 y 8:07]

DF: bueno, como te digo, te puedo responder... claro, a partir de las últimas cosas que hemos estado investigando y de las pegadas que he tenido en el último tiempo, tanto como con Caracol, que tenemos mucho contacto con otras organizaciones, como con la gente del Paulo Freire, el colectivo.

E: ya.

DF: eh, ¿querés un teciito o algo así?

E: eh, bueno, un té puede ser.

DF: acaba de hervir la tetera. Ando pegado con el té verde y cosas así.

E: a mí me regalaron uno blanco y uno rojo la otra vez.

DF: el blanco es rico, sí. Ya, démosle nomás. ¡Ay, ¿por qué?! [Expresión a causa de la falla en la impresora que estaba ocupando]

[Risas]

DF: viste, si huele el miedo esta cosa.

[Interrupción de la entrevista entre 9:32 y 11:10]

DF: ya, mira, como en las pegadas de... o sea, en el tema de financiamiento, sí po, ahí hay que distinguir entre financiamiento y autogestión, que ha sido como la confusión más grande que ha habido en las organizaciones en este último tiempo, em, claro. Y ahí yo distinguiría como un par de cosas. Uno tiene que ver con, em, con que hay una crítica muy extendida de que la mayoría de estos proyectos no logran tener políticas de autogestión a mediano y largo plazo, cosa que es real. Y ahí viene todo el debate sobre si tener o no figuras legales, si apostar o no por recursos que vengan desde el estado o desde afuera, en el caso de las ONG. O sea, pero creo que hay otra discusión asociada, que podría explicar por qué las organizaciones no se meten en ese tema, que tiene que ver con la ausencia de experiencia en el tema. Es decir, la mayoría de las veces las actividades de autogestión, por lo que yo he revisado con otras organizaciones, son bien evaluadas o son valoradas, porque son la instancia que le permite al colectivo aprender a generar recursos.

E: claro.

DF: o sea ninguno de nosotros sabe generar recursos. Y en general, la mayoría de los monitores de estos espacios vienen de espacios de formación humanista, no saben de administración de recursos, ni de generación de recursos, entonces por mucho que sean muy pocos los recursos que se generan, esa apuesta a, a hacer actividades colectivas, donde se distribuyan las tareas, donde uno aprenda lo que implica la planificación, la ejecución y la evaluación de una actividad de financiamiento, eh, son un espacio de aprendizaje también, entonces yo coincido con lo que sale ahí, ehm, como de la incapacidad que hay para pensar esto a mediano y largo plazo, pero creo que hay que colocarlo como en ese contexto. Mientras

el movimiento de educación popular no tenga instancias formales donde se auto eduque en temas de gestión de recursos, lo más seguro es que vamos a seguir durante mucho tiempo funcionando con la dinámica de la auto gestión entendido como la venta de completos.

E: claro. Sí po, eso ha sido uno de los problemas grandes que hemos tenido nosotros también, como que no existe, no hay conocimiento po...

DF: es que nunca lo habíamos hecho po. Entonces, claro, no se nos puede pedir más tampoco. Ahora, eso se vincula también con lo otro que dices tú po: la ausencia de experiencias de sistematización hace que tu única posibilidad para acceder a estos saberes sea llegar a los saberes del mercado, o sea, entender como el mercado genera plata. O sea, yo conocí casos de organizaciones que generaban lucas, por ejemplo, eh, que era muy divertido, iban a iglesias del barrio y alto y el domingo cuando se hacía la misa, suponte ya, este domingo la colecta va a ser pa' ayudar al centro de caridad no sé qué, y ellos se inscribían en esa lista y el día de la caridad era para ellos. Y claro, mucha crítica interna entorno a eso, pero es difícil que ellos piensen otra alternativa, porque la única forma que conocen o que conocemos de gestión de recursos son gestión de recursos a través del mercado, hagamos una fiesta, buena publicidad, eh, o de la caridad, no conocemos otra.

E: a nosotros hubo un tiempo que se nos ocurrió, o sea al final nunca lo hicimos porque nos pareció como ridícula la idea, de, para los desayunos comunitarios ir pidiendo como 100 o 200 pesos por casa, por familia de cada niño o niña, pero finalmente con eso perdíamos la gratuidad que significa la escuela libre po, entonces finalmente no lo hicimos, porque no correspondía po...

DF: claro, pero si uno aplicara, por ejemplo, ejercicios anteriores vería que en las dinámicas de los comedores populares, en esas mismas poblaciones en la década de los 80, los niños armaban piquetes que iban casa por casa pidiendo...

E: ya...

DF: y eso se hacía, la gente donaba, porque entendía que no tenía que ver con, ehm, con financiar o no financiar económicamente una actividad, con pagar o no pagar, sino con la posibilidad de que los niños convivieran en un espacio y comieran todos juntos.

E: claro.

DF: pero como te digo, no tenemos acceso a eso, entonces no lo sabemos. No sabemos cómo es el funcionamiento de cooperativas, no sabemos qué cooperativas funcionan y cuáles no, ehm, por eso cuando se hacen estas discusiones sobre sacar las figuras jurídicas o no, hay montón de gente que no se atreve a hacerlo en función de que la cantidad de recursos que empezaría a llegar es muy grande. O sea, de organizaciones que viven con 50 lucas mensuales o menos, pasarían a ser organizaciones que pueden vivir perfectamente con un millón o dos millones mensuales. Eh, y te complica, porque como la mayoría de estos espacios tienen un perfil de educador que en muchos casos son estudiantes, que no han entrado al mercado laboral, no saben lo que es el mercado laboral. Y no entienden que uno puede vivir de esto sin traicionarse, en el fondo. Entonces, claro, es todo un tema. Eh, ahora claro, yo como que

creo que hay que profundizar eso, no le podemos pedir a esa generación, a esa generación sobre todo de jóvenes, que nazcan con esos saberes de gestión, porque no los tenemos a manos, entonces hay otra pega más compleja, que es cómo el movimiento educa al movimiento en materia de gestión económica. Em, de ahí le podemos tirar todo el rollo que queramos y adornarlo con autogestión y llevarlo por el lado libertario o no, pero creo que antes de eso hay que resolver un problema concreto, que es: no sabemos de este tema. Y nadie nos va a enseñar ese tema si no lo hacemos por nosotros mismos. em, pa' no pegarle tantos palos a las organizaciones...

[Risas]

DF: sin que sea su culpa po...

E: claro. La otra escuchaba a las escuelas libres de la otra educación, porque nosotros somos como de otra parte de las escuelas libres, como que en el 2009 más o menos hubo un quiebre en las escuelas libres y nosotros, yo estoy en una parte y la otra educación es otra parte...

DF: que en el fondo era por, lo que yo terminé de cachar es que algunas estaban más adscritas o más cercanas a esta línea más mirista, que son las escuelas libres, y ese lote que se salió era más puntudo y crítico con el otro entonces...

E: sí.

DF: claro.

E: sí. Y la cuestión es que ellos sacaron como, ahora son una corporación, los de La Otra Educación...

DF: ya.

E: y resulta que tuvieron que pudieron postular a proyectos y les dieron como 50 millones para desarrollar todo lo que quisieran, y la cuestión era que ellos tenían que pagar los 50 millones, y después a ellos se los iban a devolver, y como que uno de los compañeros decían así como "es imposible que tengamos 50 millones pa' desarrollar el proyecto, aun cuando después nos lo vayan a devolver".

DF: y yo creo que esa es la falencia po, o sea es no entender que así funciona la lógica hoy día. Cualquier ONG, ni siquiera corporación, ONG más pequeñas, que postulan a proyectos grandes, te piden la boleta de garantía, y la boleta de garantía al menos el 10% del proyecto. Si no somos capaces de autogestionar esto, no pensemos en grande. Si es un conflicto po, es un conflicto súper serio. Em, que no sé, a mí me pasó, conversaba con los chiquillos de la Cura Jimmy, de la EPC, que empezaron a manejar recursos, empezaron a manejar siete, ocho palos, se volvieron locos, nunca habían tenido tanta plata, es demasiada la poca experiencia que tenemos en el tema, y qué quieren, que cuando controlemos la, el sistema educativo entero nos estén pasando de 150 millones mensuales, nos vamos a poner nerviosos...

[Risas]

[Interrupción de la entrevista entre 18:48 y 19:13]

DF: ya, formación y autoformación. Sí po, aquí yo el diagnóstico comparto, 100% comparto el diagnóstico. No existen instancias de formación, autoformación en general, se deja poco espacio pa' la reflexión, la mayoría de los temas se ve en la propia práctica. Em, ahora yo sería un poco más crítico en la segunda parte, cuando dice "en este sentido hay una predominancia de la práctica por sobre la teoría", em, en el fondo porque el rollo que hay acá es que el, el, en general, todo el desarrollo de la educación popular es América Latina y en Chile también ha sido así, em, no ha apostado a hacer esa separación, en el sentido de que lo que ha aprendido lo ha aprendido desde su propia práctica, sin mucho referente teórico previo, de hecho si tú te ponís a leer desde Freire en adelante, Freire sus referentes teóricos son posteriores a su práctica, o sea cuando inventa el método de alfabetización se mete en terreno, descubre cosas y se da cuenta que no tenía con quien dialogar, y ahí empieza a leer a Sartre, ahí empieza a leer a [inaudible en 20:11], em, pero yo creo que ahí se marcó como una especie de, de perfil, y el perfil es que aquí no se requeriría, en el fondo, el diálogo con la teoría clásica, sino podría sólo bastar con procesos de sistematización, entonces, porque sino se genera esta, esta disociación en la cual se cree que los espacios de formación son espacios en los cuales yo reviso teorías previas sin práctica, y no que un espacio de formación sea, por ejemplo, la sistematización de experiencias. Y ahí hay que poner ojo en el fondo, porque sino repetimos el modelo clásico que nosotros mismos criticamos. Y cuando nos queramos formar vamos a replicar el modelo universitario, y el modelo universitario de basa precisamente en teoría sin práctica. Em, ahora, yo entiendo que como es diario de campo puede referirse un montón a la dinámica de la Escuela Libre La Cisterna, pero no es la tendencia, en general la tendencia está yendo pa'l otro lado...

E: ya.

DF: la tendencia es que la mayoría de las organizaciones están desarrollando de forma permanente espacios de formación, y esos pasaron del simple taller a ciclos de formación un poco más, un poco más sostenido, que es lo que hemos visto desde caracol.

E: ya.

DF: en general, antes nos llamaban pa' hacer talleres específicos y ahora las organizaciones no están llamando pa' hacer ciclos completos de formación de sus educadores, y eso es interesante, porque es asumir un poco más en serio estos caminos, em, eso sigue siendo poco, porque no da cuenta de toda la pega que se hace. O sea, aunque un ciclo dure dos meses, no, no te entrega todas las herramientas suficientes pa' poder trabajar en las dimensiones que se trabaja, entonces sigue siendo poco, pero hay una tendencia creciente a asumir esos espacios como más seriamente.

E: sí, de hecho yo me inscribí hace poco en unos talleres que van a hacer de las escuelas libres de La Otra Educación...

DF: aah, sí caché

E: sí, y se podían elegir dos, yo me metí a vinculación comunitaria y educación alternativa, así que ellos están haciendo como ese tipo de cosas ahora también.

DF: ¿pero son dos talleres o dos cursos?

E: son cursos y van a entregar certificación de hecho al final.

DF: ya, bacán.

E: sí, y claro, nosotros en las Escuelas Libres, en las que estoy yo, ha sido súper complicado también generar esos espacios, de hecho una vez usted fue a hacer una charla sobre educación popular allá a...

DF: al centro...

E: claro, en República, pero ha sido súper complicado, por temas más que nada de orgánica, como por conflictos internos de orgánica, porque como que hay ciertas figuras que no son del agrado de toda la organización, y esa figura como que coarta un poco el quehacer de los demás, entonces es muy complicado ese tema...

DF: sí, yo creo que ahí hay una pega súper brutal de sinceramiento interno que hay que hacer, que es el conflicto que tienen todos estos espacios que tienen detrás a organizaciones políticas, sea la que sea, sea Libres del Sur, sea Frente no sé qué, cachai, mientras no se sincere eso, va a seguir con atados.

E: claro.

[Interrupción de la entrevista entre 23:33 y 23:42]

DF: sí po, es un tema ese, y como que a mí me costó un montón de hecho cuando estaba haciendo la tesis, la última, poder entender el, la teleserie que había detrás porque, en el fondo, cuando yo converso con organizaciones que no tienen dinámicas partidistas detrás, son súper abiertas, como que entre ellos no hay nada que esconder, eh, en cambio cuando conversaba con esas otras organizaciones, siempre hay como “no, pero esto te lo cuento como a ti nomás”. Ya, pero por qué si no estamos diciendo nada secreto.

E: sí...

DF: y cuesta un mundo po, porque en el fondo es un cachuín que nadie quiere decir, si conmigo son así, yo me imagino que adentro debe ser más complejo aún, porque son cosas que todo el mundo sabe pero no nombra, no dice...

E: claro, sí a mí igual me costó caleta entender el conflicto, porque nadie, a pesar de que yo era una de las compañeras que trabajaba en la escuela, como que nadie se atrevía a decirme “esto pasa”, pero después ya como agarrando confianza logré entender mejor y es todo un tema, como las figuras simbólicas dentro de las escuelas libres...

DF: sí...

E: que no están como trabajando en las escuelas libres, pero sí son como una figura omnipresente, entonces...

DF: de hecho, pucha, nunca lo dijimos así en la última investigación, pero como que lo dejamos medio insinuado porque habría que profundizarlo, pero en general, todas las iniciativas de educación popular que logran cierto nivel de acumulación y desarrollo, eh, casualmente coinciden que no son las que tienen vinculación partidaria, y eso es brutal como resultado, lo que pasa es que hay que analizarlo más en serio, uno no puede llegar y decir eso po, pero de todas las prácticas que yo analicé que tenían atrás como organización partidaria, todas en algún momento hacían crisis que las rompían.

E: claro.

DF: em, entonces hay que tener ojo ahí. Así como la Cura Jimmy es la única que logra salir, porque, claro, estaba Igualdad detrás, pero Igualdad se salió, y quedaron los cabros como cabros nomás, pero no está la estructura de Igualdad atrás, pero en general en todas las otras de vieron crisis, crisis, crisis constante.

E: sí, nosotros ahora estamos como queriendo hacer eso, un poco desligarnos de todas las problemáticas y como chamullos que hay entremedio, como cahuines, pa' poder seguir bien po, porque sino no está resultando la cosa.

DF: te corta toda la pega...

E: sí.

DF: y yo digo en el fondo porque, bueno, es opinión muy mía, eh, si no se complica la misma acumulación pa'l partido. O sea si no lograi incluso los que te ayudan en tus prácticas de base territoriales, se acerquen a ti, si no lograi esa confianza, cómo la vai a lograr con el otro, entonces... bueno, en fin.

Em, el vínculo con la comunidad, pucha, ahí, claro, hay un tema. Que se vincula en el fondo con lo otro que dices tú, de la identidad local. Sí, todos los vínculos comunitarios hasta ahora, por lo que yo he visto, en el fondo, tienen esta distancia. Una cosa es lo que yo logro construir con los niños y niñas y con los jóvenes y otra cosa es la familia. Em, y las familias parece ser un territorio desconocido, impenetrable, etc. Em, pero claro, tiene que ver también con que, por eso te decía también el rollo de la identidad. De que, también, lo que cachamos de la última investigación, que todas las organizaciones que se levantan es espacios donde hay territorios con una identidad organizativa fuerte, está esa solución. Entonces el problema es más grande, el problema tiene que ver en el fondo con cómo se construye la identidad de los pobres urbanos en el movimiento de pobladores hoy día. Eh, y eso es lo que está quebrado, es bien difícil que se pueda rearticular si es que la, proyectos de escuelas libres u otros proyectos de educación popular no tienen una política concreta de vinculación con los apoderados, no llamarlos a dos reuniones en el año y ponerse tristes porque no llegan, em, entonces yo creo que hay hartos elementos que hay separar po. Uno, efectivamente, la vinculación con la comunidad está asociada con la identidad local y pareciera ser que mientras mayor identidad local, mayor vínculo con la comunidad va a haber, parece súper evidente, pero hay que señalarlo. Y otro es que si yo trabajo en territorios con baja identidad local, esto no se resuelve por sí mismo, sino que se resuelve a partir de una política más

concreta, y en general, por lo mismo que dices tú antes, tanta presión por la pega concreta con los niños no deja espacio para pensar proyectos en que se pueda vincular con la comunidad. Em, ahora, el desconocimiento de las prácticas de estos espacios tiene un montón que ver con que no se manejan, en ninguna organización maneja estrategias comunicacionales, ninguna, em, o sus estrategias comunicacionales son muy pobres. Em, o sea si uno, son muy pocas las organizaciones donde uno entra a la población y sabe que la organización está trabajando ahí...

E: Mm...

DF: y eso es un problema, eso es un problema...

E: sí, sí.

DF: Eh, no sé, por mucho que se escape un poco de esta dinámica, pero cuando uno llega a los territorios donde está trabajando el preu popular Víctor Jara, que hace rato está más alejado de las dinámicas de educación popular, uno sabe inmediatamente, hay lienzos colgados en la entrada. Ya, listo, ese territorio no es de ellos, pero uno sabe que están trabajando ahí. ¿Cómo uno sabe si es que no entra a la sede, al centro comunitario o a la sede de la junta de vecinos cuando ve los dibujos pegados? ¿Cómo uno sabe que están ahí? No hay estrategia comunicacional y eso es súper extraño, porque no es que eso las desconozcamos, porque eso sí se conoce. O sea, la mayoría de los educadores de hoy día son jóvenes que han pasado por la formación universitaria o formación superior, cosa de entrar a cualquiera de las universidades y ver qué es una estrategia comunicacional. Uno ve el video de una campaña de la Fech y sabe qué es una estrategia comunicacional. Eso no aplica acá, no hay gente destinada exclusivamente a eso, y eso es un error po, gigantesco...

E: claro.

DF: porque sino no se va a generar nunca vínculo.

E: sí, a mí lo que me llama mucho la atención también, que por ejemplo, el otro día, una de las mamás llegó y me preguntó que qué estábamos haciendo, que es una de las mismas mamás de las niñas que van a la escuela, y yo le dije “no, ahora nos toca la mística”, porque nosotros tenemos como una estructura bien definida de la escuela, desayuno, mística, actividad, ayudatareas, y me empezó a preguntar que qué era la mística, y yo le empecé a decir que venía de la mística revolucionaria, etc... y hubo un tiempo en que los evangélicos, que son otra organización que también funciona en la misma sede, le empezó a decir a las mamás que en la mística nosotros como que invocábamos a no sé quién, porque regábamos un árbol y que le hacíamos como honor a ese árbol... y un cahuín así muy, como que nosotros poco menos que éramos un secta. Y claro po, después la mamá me miraba así como “ah, claro po, tiene razón, es un espacio de identidad dentro de la escuela”, y nosotros no hemos logrado como llegar a explicar de qué se trata la escuela y qué hacemos en la escuela, y como que no sabemos tampoco cómo hacerlo, porque tampoco tenemos el recurso humano como pa’ llevarlo a cabo siempre...

DF: imagínate, la única “publicidad”, que ha salido medianamente decente los últimos años de educación popular, el video que hizo esta escuela libre que es parte de la red de ustedes y que la hicieron porque vinieron unos cabros que tienen que hacer un trabajo...

E: claro, pero fue hace años también...

DF: claro, y cuando uno ve el video, nota al tiro que el video no fue hecho por la escuela, cuando uno cacha, porque en el fondo el discurso que les sacaron, es un discurso súper asistencialista, uno conversa con cualquiera de ustedes y se da cuenta que el discurso no es así. Claro, porque el único video que hay bien hecho, con buena factura, y que lo ha visto todo el mundo, fue hecho por unos cabros externos que venían a hacer una pega.

E: sí...

DF: eso demuestra, eso es el mejor ejemplo de que no tenemos política comunicacional.

E: sí, ese vídeo también me llamó mucho la atención, porque yo llegué, entré el año pasado a la escuela, y más allá de hacer la tesis, yo en verdad me iba a quedar, y vi ese video y yo dije “pero esto no es po, no los ayudamos a hacer tareas que vienen de la escuela formal todo el día, como que en verdad hacemos otras cosas”, y no sé, yo creo que alomejor ha cambiado con el tiempo, y que en verdad hacían eso antes, pero ahora con el tiempo ha cambiado, se ha desarrollado un poco más...

DF: claro. No, yo creo que siempre hicieron algo diferente, lo que pasa es que no, no hay cómo enterarse, no hay cómo enterarse. Y si estamos esperando que la comunidad venga a preguntarnos, no, jamás po. Se supone que es al revés. No, ahí hay un tema gigante, si no tenemos política comunicacional...

E: sí...

DF: el movimiento de comunicación popular desapareció, y las, las redes, todos estos espacios de radios comunitarias, etc, etc, están enfocados hacia fuera de las poblaciones, no hacia dentro, no están haciendo el chek in, ni son los periodistas de los propios proyectos. Entonces eso es brutal, no tenemos un brazo comunicacional.

E: yo creo que también tiene que ver como con, este proyecto por lo menos nace de gente externa a la población, como que no existe si quiera una persona que sea de la población que haya contribuido como a la construcción de la escuela, como que ellos fueron llamados hacia la escuela, pero no fueron partícipes de la construcción...

DF: sí, hay un tema ahí... bueno, hay un rollo, no sé po, nosotros mismos en estos proyectos, eh, hay una metodología que se llama Metodología A más S, aprendizaje y servicio, que es una forma muy amarilla que inventaron los argentinos pa’ decirle educación popular sin tener que decir eso. Pero abarca desde grupos que hacen caridad a grupos que hacen educación popular desde la universidad, eh, y yo me metí súper como reacio por el discurso y ahora he estado cachando otras cosas. Pero una de las cosas entretenidas que tienen es este rollo del socio comunitario, y que es una obligación, en el fondo, que cualquier contacto que yo tenga para un trabajo territorial tenga que estar “avalada” y evaluada por una organización

comunitaria, si no hay una organización comunitaria que avale y que evalúe tu pega, eh, no se entra al territorio...

E: ya...

DF: y hay un montón que organizaciones que están funcionando así: tres, cuatro estudiantes que vienen de afuera, levantan un proyecto y quieren que la gente participe, no saben por qué, y no tienen ningún vínculo, ninguno...

E: ese es el problema.

DF: no, y eso es brutal, porque en el fondo...

E: no permite que la gente se identifique con el proyecto po.

DF: no, y por eso a mí me parecía notable cuando estos tipos decía “tú tiene que dejar que el otro te evalúe”, ¿quién evalúa a tus estudiantes que tú llevas a la población? No tenís que evaluarlos tú po, tiene que evaluarlos la población. Y no lo va a evaluar la población en genérico, lo evalúa un actor local organizado, que es tu socio, si no hay eso no. Entonces ahora hacemos como una “cuestión más simbólica”, firmamos como una especie de convenio simbólico con la junta de vecinos, si no está eso, no vamos a la pobla. Entonces hay que darle una vuelta a ese tema.

E: sí... nosotros ya, ahora, en La Aurora no hay junta de vecinos po, se quebró hace como, el año pasado de hecho, como a principio de año también, ya no hay. El presidente estaba enfermo y tuvo que dejar el cargo, llamaron a votaciones, nadie llegó a votar, así que ya no existe la junta de vecinos.

DF: ¿pero la sede la ocupan ahí...?

E: la ocupamos, ahora la gestionamos nosotros y, eh, los evangélicos, que son los que hacen una escuela bíblica en la tarde con los niños también...

DF: tema po... tema.

Orgánica y organización, mm... Sí, bueno, es un tema complejo el de la orgánica, pero yo creo que también hay que separarlo po. Una cosa es la orgánica en sí como definición y otra es la orgánica específica que tienen ustedes como Red de Escuelas Libres y Escuela Libre La Cisterna, por lo mismo que comentábamos antes, que la situación de ustedes no es igual a la situación de otras organizaciones, eh, supuestamente hay dinámicas atrás que, donde hay lazos físicos, implícitos con otras organizaciones, en particular con la gente de Libres del Sur, y yo creo que quizás eso pueda ser, por eso no se definen tanto, porque hay que empezar a definir otras cosas que no dependen de ustedes, que dependen de la relación hacia arriba, y eso es complicado igual po.

[Interrupción de la entrevista entre 36:44 y 37:19]

DF: ahora lo otro es que hay un rollo más de fondo po. Que es que, en general, las dinámicas, o sea, cuando uno piensa en militancia, en bases concretas, en protocolos de funcionamiento,

etc, etc, creen que eso se arman a partir de una especie de reunión donde uno defina reglas del juego sin haber hecho práctica. Em, y en general, la mayoría de las organizaciones ha hecho el camino inverso, es decir, no ha definido elementos previos, y cada que aparece un problema, aparece “la norma”. Eso implica necesariamente que todas las reglas de las organizaciones, cuando pretendan funcionar en lógica asamblearia, requieren primero de una práctica y luego de una reflexión de esa práctica pa’ llegar a una normativa. Sino, todo el resto es imposición, y tarde o temprano va a terminar quebrando, porque implica aplicar la experiencia de otro, anterior, a una organización nueva. Em, entonces hay que tener ojo con eso. Claro, hay ausencia de definición de estrategias de corto, mediano y largo plazo, pero eso está súper relacionado también con que no hay reflexión de la propia práctica, que te permita normar en el fondo cuál es el funcionamiento que tiene, según las necesidades específicas del territorio en el cual están parados. Em, ahí hay un tema, ahí hay un tema. Yo creo que lo que significa ser militante hoy día, o lo que significa la definición político pedagógica, no puede ser definida a priori, tiene que ser definida a partir del contexto específico o el territorio específico en el cual están metidos, em, y se tiene que dar junto con la práctica, no puede ser previo ni tampoco posterior, entonces ahí están fritos, la única forma de que esto salga de verdad, es hacerlo analizando la propia pega que ya tienen. Todo el resto va a ser imposición y va a terminar quebrando. Eso es lo que demuestra la experiencia. Lo mismo con el tema de la, claro, que se vincula con el registro y sistematización de experiencias po, em, una de las cuestiones más brutales que nos hemos dado cuenta nosotros como Caracol, cuando empezó Caracol, nosotros llevamos tres años, lo empezamos precisamente por eso, porque todos nosotros veníamos de experiencias, diferentes experiencias, y a todos nos dio vuelta, en el fondo, las crisis de nuestras organizaciones anteriores, y asumíamos que había un montón de aprendizajes que sacar de ahí, que nadie lo estaba haciendo, porque nadie sistematizaba. En fin, armamos el piño y empezamos a apañar otros piños, como le decíamos nosotros, cuento corto, nos dimos cuenta, después de un año y medio de trabajo, de que la definición de sistematización que manejan todas las organizaciones, todas las organizaciones, incluso las que llevan 20 años, es: la sistematización es un resumen, la sistematización es un registro, y no es una investigación acción de tu propia práctica. Es brutal, nosotros pensamos que el nivel de discusión estaba por allá y tuvimos que devolvernos a cero, y cambiamos toda la política de caracol, empezamos, abrimos una línea educativa que no teníamos, eh, y empezamos a hacer talleres sobre este tema, las organizaciones no cachan nada, entonces yo entiendo que pa’ los que somos de ciencias sociales, que venimos del mundo académico cuando nos dicen sistematización, en nuestra cabeza existe esa palabra porque está vinculada a la palabra investigación. Pero para el resto de las organizaciones no. Y pa’l resto de los militantes que vienen de otra área no tiene por qué ser así, entonces hay una pega súper heavy, que es: junto con diagnosticar, en el fondo, que no existe la sistematización, es poder hacer entender a nuestros compañeros y compañeras que la sistematización es un ejercicio de investigación, si no instalamos esa idea, esto no va a avanzar nunca, nunca, si es brutal.

E: nosotros tenemos, de hecho, una bitácora, que también empezó cuando yo llegué el año pasado, un compañero como que tuvo la iniciativa e hizo una bitácora virtual, donde vamos registrando como las cosas, pero queda en eso po. Y yo lo que pretendía hacer con mi tesis

era hacer una sistematización, investigación, como pa' poder generar aprendizajes y todo, pero no resultó po.

DF: pucha, que lata po. O sea, van a tener que hacerlo igual...

E: sí po, eso yo les decía el otro día, como que a mí me parece, a mí me están apurando en la U, pero no por eso tenemos que no hacerlo, o sea a mí me parece súper importante.

DF: no, vital. El tema de la generación de redes, sí, hay muy poca, eh, hay un poca disposición hacerlo, pero ahí hay que diferenciar: todos los que son dirigentes y llevan tiempo, están verdes por generar articulación, pero las bases no. Y ahí lo que no se ha entendido en el fondo es que, y eso también, eso te lo puedo dar firmado, porque no es sólo de los últimos años, que cuando uno analiza del 80 en adelante, todas las articulaciones que se han hecho por parte de organizaciones de educación popular, que no han logrado nutrir a la propia práctica, se caen al año, termina siendo un desgaste innecesario, alejan a un grupo de militantes de sus bases, transforman, los transforman en una súper estructura inútil y al final terminan siendo un logo, una chapa, pero que no tiene práctica, entonces las únicas instancias de redes que han funcionado han sido aquellas que se han articulado no para el impacto hacia fuera, sino para el impacto hacia dentro, redes de colaboración para formación, redes de colaboración para generación de recursos, para compartir saberes, para compartir recursos, esas son las únicas que han funcionado, entonces ahí hay que hacer la distinción po, claro, hay muy poca red, pero a las bases que están día a día en la práctica, ¿no les surge la necesidad de red? En el fondo porque no le ven una utilidad pa' la pega concreta.

E: claro.

DF: y eso es lo que hay que resolver primero, qué es lo que te sirve pa' la pega concreta. Si las redes se pensarán en función de eso, funcionan. Imagínate la convocatoria a esa misma, ese mismo espacio que fui yo por parte de la Red, o sea había 120 personas, porque el mundo sintió, las personas que fueron, que en algo les iba a ayudar en la pega que están haciendo, se pega de educación popular o no, había gente que estudiaba historia, em, mientras no se haga esa bajada, esto es pura propagando, es sólo la fantasía de que hay articulación cuando en realidad no hay nada.

E: claro.

DF: ahora, lo del tema del posicionamiento del feminismo, lo encuentro pedazo de tema, pero porque tiene como dos lecturas: lectura 1, efectivamente este tema se instaló muy rápido, no existía en el debate de la educación popular, era parte en el fondo de la reflexión conjunta, pero estaba al mismo nivel de otros 25 temas...

E: claro.

DF: ahora, celebrando todo lo que uno puede celebrar, de que el feminismo se haya instalado como una temática contingente, hay que asumir que no es parte de la agenda de la educación popular, es decir, que se metió dentro porque el contexto, en el fondo, obliga a la educación popular a hacerse, claro, a hacerse cargo de las temáticas que están afuera. ¿Pero cuál ha sido

la última temática que instaló la educación popular? Ninguna. Si eso es lo brutal, llevamos desde el 2006 hasta ahora, un ciclo por lo menos de diez años de movilización gigantesca por la educación, y la educación popular no ha sido capaz de integrar ni de instalar en el debate público ni un solo tema.

E: claro.

DF: imagínate que viene siendo la ACES la que instala el tema del control comunitario y los educadores populares lo recogen para nombrar su propia práctica.

E: sí...

DF: a ese nivel de precariedad estamos. Entonces, genial, se celebra, porque eso es real, la temática del feminismo está presente, se instaló en el espacio, pero demuestra en su cara anversa la capacidad que tenemos pa' instalar temas. O sea, el tema de la, de la dimensión educativa de las movilizaciones sociales está súper instalado, por ejemplo, en Argentina, está súper instalado, por ejemplo, en Brasil, ¿quién lo instaló? Las organizaciones de educación popular. Ese tema no lo hemos instalado aquí en Chile, que podría ser un tema más nuestro, decir "la organización política no es política, es política pedagógica, toda organización política es pedagógica", eso tendríamos que instalar nosotros. No lo hemos instalado. Segundo, la crisis del sistema formal no es una crisis de financiamiento, cuando uno ve a Andrade hoy día aparecer en la tele y decir que el problema se resuelve con el CAE es que no está entendiendo nada.

E: sí po...

DF: o sea, vamos a ganar eso ¿para volver a esa Universidad? No. El problema pasa acá por el control comunitario del proceso educativo, o sea que las comunidades decidan los saberes y la intencionalidad política de los saberes, ¿hemos instalado eso? No. Viene el movimiento feminista, nos instala en nuestra agenda el feminismo, genial, lo recogemos, porque es parte de un ideario común, pero no es nuestro tema, entonces mañana las organizaciones migrantes van a instalar el tema de lo racial. Genial, lo integramos dentro del nuestro. Van a instalar de nuevo el tema de lo colonial, genial, lo metemos en nuestra agenda, porque es parte de nuestro imaginario común, pero nosotros somos incapaces de instalar temas en la agenda de otros, y eso es, es un tema. Es lo mismo que decís tú acá, de la educación valórica, si hay un tema que se ha instalado en el fondo, en varias organizaciones de educación popular, es este, es decir, que las instancias educativas populares vayan configurando una base valórica diferente que se pone en acción en un espacio y que permite ensayar en micro esas relaciones sociales que queremos que después se den en toda la sociedad. Genial, eso está medianamente instalado como idea y eso ha sido una reflexión de los últimos años súper potente, que viene del movimiento, etc, no lo logramos instalar más allá. De hecho, ni siquiera todas las organizaciones saben que están tirando el mismo rollo.

E: claro...

DF: pero lo están haciendo. Entonces ahí, se abre una ventana súper entretenida, de pega, como pa' proyectar una pega a futuro.

Claro, y el tema de “desarrollo de ideas críticas y conciencia crítica” es una, ese sí, ese sí es como un tema transversal a toda la discusión de la educación popular en América Latina del 60 hasta hoy día. Supuestamente somos nosotros los que instalamos el tema de la concientización, no en clave de como lo estaban leyendo en la izquierda más ortodoxa, sino en clave educativa, como proceso cultural. Y esa fue una ganada durante harto tiempo, em, por eso viene, por parte de toda la izquierda, este acercamiento a Gramsci, por ejemplo, los primeros que empiezan a leer a Gramsci en América Latina en los años 80 son los educadores populares, de ahí esto se extiende a toda la izquierda, porque se asumía que en lo cultural había una dimensión, en el fondo, que no se había trabajado. Em, entonces eso tiene tradición, lo complejo es que nosotros no sabemos que tiene tradición, porque no lo pensamos.

E: claro...

DF: ahí hay un tema. Si te metís, por ejemplo, el Argentina, el Hernán Oubiña, no sé si lo ubicas, Oubiña, o, u, b, i, ñ, a. El Hernán Oubiña es un profe de la UBA, era militante de la dignidad, ese movimiento grande, creo que ahora están medio peleados, pero este tipo, por ejemplo, tiene unos textos que son notables, él estaba a cargo de la formación militante, y hace ese vínculo así Gramsci hoy día desde la educación popular, enfocado al resurgimiento de los movimientos sociales y una nueva política de izquierda no populista, no de gobierno progresista que es notable, ahí tenís como pa’ seguirle la pista. Y eso demuestra como, por ejemplo, en Argentina, nos llevan 20 años de discusión, pa’ que le sigai la pista al Hernán. Estuvo en Chile como hace una semana, dos semanas.

E: ah, no, no lo conocía...

DF: sí, es un tipo que hay que seguirle la pista. Y tiene todo este rollo, en el fondo de la lectura de los movimientos sociales a partir de sus dinámicas autoeducativas.

Ahora, bueno, el tema de la autogestión es más o menos similar. Lo que mencionábamos antes, como la distinción entre autogestión y autofinanciamiento.

[Interrupción de la entrevista entre 49:04 y 49:52]

DF: lo entretenido es como cuando te metís en el tema de autogestión educativa, em, que es lo mismo que se está llamando hoy día Gestión Educativa Comunitaria, hay como tres o cuatro categorías dando vueltas pa’ nombrar eso. Yo creo que ahí puede haber una pista de salida al problema que decíamos antes, o sea, la incapacidad de pensar procesos de gestión económica o de autogestión económica pasan porque no tenemos referentes previos, eh, pero con autogestión educativa pasaba lo mismo, al comienzo, desde los primeros preus populares que se levantan en los 80, apareció este debate: ¿por qué uno hace esto si es tan asistencialista? Bueno, lo haces básicamente porque te permite ensayar modelos en los cuales la práctica educativa estaba en el control popular. Entonces por muy chico que sea el experimento, te permite ir generando saberes, y después de tres o cuatro años, esos saberes te permiten pegarte el salto y pensar en otras dimensiones, en preus, en los talleres, que formación, que la nivelación, etc. Yo creo que en autogestión educativa se ha avanzado más, y eso es un buen ejemplo de cómo ese mismo, ese mismo caso se puede trasladar a la

autogestión económica, donde tenemos menos saberes. Claro, el vínculo entre esas dos cosas está más extraño, en el sentido de mezclar autogestión educativa con autogestión económica.

[Interrupción de la entrevista en 51:19]

DF: eso está complicado, porque es como un tema nuevo, o sea hasta hace diez años cuando uno decía que podía tener niveles de autogestión educativa, eh, sin tener autogestión económica, te decían que eso era imposible. Yo no puedo controlar mis recursos educativos si estoy recibiendo fondos estatales. Hoy día eso se superó. Y se superó, y eso es lo más triste, por lo mismo que decíamos antes, no por una discusión interna del movimiento de educación popular, sino por el tema que instaló el movimiento estudiantil. Ahí los nexos que han existido, de aceleración de algunos debates por parte de la educación popular, eh, vinculados con lo que pasa con el movimiento estudiantil, se ha analizado poco, pero hay que seguirle la pista. Lo que nosotros cachamos es que varios de los debates de educadores populares se dispararon, en el fondo, gracias a las movilizaciones estudiantiles, porque ellos instalaron temáticas, ellos instalaron discursos que ellos recogieron y aceleraron. Y al revés también, eso se ha investigado mucho menos, pero en el fondo, también hay prácticas de educación popular que lograron meterse en el discurso del movimiento estudiantil, entonces hay que estar atento a eso. Durante mucho tiempo la educación popular se tiró este rollo de que no tenía que tener contacto con la educación formal, y eso no... lo que ha demostrado los últimos cinco, seis años, es que sin esa vinculación pierden los dos movimientos, tanto el movimiento estudiantil como el de educación popular.

Ya, el mismo tema, están todos pensando hoy día en las figuras jurídicas, eso también salió a partir del movimiento estudiantil. Ahí se empezó a entender cómo funciona la estructura con que se financia la educación, cambió el concepto de lo que implicaba financiar, gestionar y tener el control, em, entonces hay que darle una vuelta. Ese es un escenario que se está repitiendo en todas las organizaciones.

E: ya...

DF: están todos pensando en eso. Son muy pocas ahora las que se cierran a ese tema. Antes no, era imposible, hace diez años tú planteabai este tema y no. Las organizaciones ultra radicales, no, jamás en la vida, esto te va a matar. Ya no po.

E: sí, o sea, nosotros lo pensamos como que sino no hay forma de financiarnos po, porque no no es suficiente el tema del autofinanciamiento, vender completos y listo po.

DF: es que eso es lo heavy po, porque se podría hacer, pero no tenemos experiencias así. O sea, nosotros vamos a sacar ahora un libro en Caracol de un educador popular chileno que trabaja en Venezuela, trabaja con comunidades indígenas, y las comunidades indígenas las financian, financian a su organización, que es *[error en 54.05]*, las comunidades le mandan plata porque les interesa que todos los años vaya este grupo a hacer sistematización de sus comunidades...

E: aaah.

DF: entonces, modelos sí tenemos, lo que pasa es que nosotros no los conocemos, em, porque si no se va a generar el otro, la otra imagen. No vivimos sin aporte estatal. Y lo que uno ha visto desde el 73 hasta finales de los 90, es que sólo se sobrevivió sin aporte estatal. El mismo tema po, el desconocimiento de las prácticas anteriores te hace llegar a otro extremo que es súper coyuntural, esta reflexión que tienen ustedes tiene que ver con este contexto, ni siquiera es la misma de hace cinco años atrás, en 2010 me habríai dicho otra cosa. Ahora me estai diciendo eso, entonces si uno lo asume como ley, está frito. Si no entiende que es contextual, está frito.

[Interrupción de la entrevista entre 55:00 y 56:51]

DF: ya, el tema de la identidad, que lo conversábamos antes, que es un cacho, pero claro, hay que distinguir los territorios que tienen esa identidad o no, quizás uno tendría que pensar que uno de los desafíos en el corto plazo es que el movimiento encare la temática de la identidad local, o sea antes había una reflexión súper importante, sobre todo en los 80, después se perdió, que implicaba la cultura popular, entonces todo proyecto de educación popular era un proyecto de cultura popular, y el desarrollo de la cultura popular, blah blah blah, ese debate se perdió ahora, porque ahora se entiende la práctica educativa como algo o de formación política ultra clásica, o de construir otro modelo pedagógico diferente al modelo formal, pero se perdió esta asociación de que lo pedagógico, lo educativo es parte de un universo más amplio que es la cultura popular. Yo creo que ese tema va a aparecer de nuevo cuando se haga ese vínculo. La concepción de lo educativa está siendo muy, muy limitada a la construcción de un modelo pedagógico diferente al formal. Y el tema de ustedes, de las Escuelas Libres es mucho más claro, porque en el fondo la demanda de los chiquillos es el ayudatareas...

E: sí po...

DF: entonces, claro, que están presionados por eso, pero si no logran vincularlo con lo otro no tienen una salida, cierto, a otros temas. Pero sí, yo estoy súper de acuerdo con eso, y hay un tema ahí con, con las poblaciones que no tienen “historial de lucha”, no se reconocen, no se reconocen... y no tendrían por qué también, no tienen elementos previos. Entonces los elementos previos, esos elementos que permiten sentirte identificado con el territorio hay que construirlo, no vienen previos, no son tomas, no lucharon contra los pacos, compraron la casa con un subsidio, de forma individual. Brutal.

E: yo creo que tampoco como escuela, digo se han encargado, porque yo llegué hace poco, no se encargaron como de generar ese vínculo, como pa' hacer, por ejemplo, este tipo de cosas [se señala un afiche sobre talleres de historización de una población], como talleres sobre la historia de la población, etc. Entonces no existe, no ha existido construcción de identidad desde la escuela, que podría ser un muy buen espacio de partida para poder difundir este tipo de cosas, pero como que está muy, siempre, como muy ensimismado en la misma escuela, como que no es uno de los objetivos trabajar la comunidad po, sino que simplemente hacer una pega con los niños y las niñas.

DF: pero claro, como decís tú, tiene que ver también con lo anterior, si uno no tiene una planificación estratégica a uno, tres y cinco años, no tiene por qué aparecer, no te aparece como tema...

[Interrupción de la entrevista entre 59:37 y 1:00:58]

DF: sí, con el último tema, quizás lo único que habría que ponerle ojo, em, es quién es el que logra ver eso, que esto es un aporte, en el sentido de que tú como cientista social, mirando el fenómeno desde fuera te das cuenta de eso, ¿los mismos educadores se dan cuenta de eso? Que ese es un tema. Puede ser que yo estoy tan comido con la problemática cotidiana que no sé qué hacer, que la pobre cabra chica que es golpeada por la familia y yo no tengo herramientas pa' hacer algo diferente, y me voy tanto en la, en la necesidad de aprender cosas que no sé, que no me doy cuenta de todo lo que hago como estrategia de contención, casi se forma inconsciente. No me doy cuenta de lo que efectivamente estoy haciendo, por algo si la niña te cuenta un caso así, es porque encuentra la confianza que no encuentra en ningún otro adulto significativo. Entonces cuando uno logra distinguir los avances puede, eventualmente, cachar que su pega tiene sentido y proyección política. Entonces hay que darle una vuelta, porque puede ser que, por ejemplo, no sé si es la misma de ustedes, pero cuando leí la tesis, ¿cachaste que hicieron una tesis unas chicas de básica sobre las Escuelas Libres?

E: aah, sí, sí, la revisé pa' mi seminario.

DF: a mí siempre me daba la sensación de que cuando leía las entrevistas, de que todo el rato estaban todos diciendo “no sabemos hacer esto, esto nos sale súper mal”. Ya, lo entiendo, porque las entrevistas colectivas son catarsis, pero no es todo malo [risas], tiene que haber una dimensión que encuentren que lo están haciendo bien. Y eso es lo mismo que les pasa a los profes de aula, junta cinco profes de aula, cinco cabros jóvenes en una mesa y hacen catarsis, lloran, lloran lloran...

[Risas]

DF: Lo terrible que es la escuela, lo terrible que es el sistema formal, ya, genial, pero qué estamos haciendo por solucionarlo, cachai. Esa dinámica puede pegarse también en estos espacios, en los espacios de ustedes, que tienen ese vínculo tan cercano con la educación formal, entonces hay que hacer, lo mismo que dices tú del tema de la mística, la mistificación interna, que son los espacios que te permiten cachar que estai haciendo bien la pega. Y es cuático porque muy pocas organizaciones, menos las que tienen esta tradición política más clásica, muy pocas organizaciones confluyen en espacios de mistificación, o sea no estoy diciendo espacios reuniones de evaluación, no, espacios donde celebran el hecho de estar juntos y estar aquí, así de simple. Eh, y eso es vital po, si uno lo pretende como objetivo educativo en el trabajo con los niños por qué no hacerlo en el grupo de educadores. Entonces ahí hay un tema también. Los cabros de Movemos son todos más viejos, pero em, ellos tenían este rollo de la Pachanga político pedagógica, dentro de los encuentros, de los cónclaves nacionales que se hacían, había espacio delimitado y planificado de carrete, así que el carrete era pensado como una pega más, entonces tal como tú te hacís cargo del taller de formación sobre el impacto de la globalización en la identidad popular, después hay una comisión que

se hacía cargo del carrito pa' que fuera un carrito así memorable, que uno se acordara pa' siempre, y claro como la mayoría de ellos vienen del trabajo social, y vienen con esta dinámica del autocuidado, que hoy le llaman sociocuidado, eh, esas dinámicas no están acá po, hay que aprenderlas po, o sea por algo los tipos hacen estas ventanas de tiempo fuera del tiempo, pa' poder sobrevivir.

E: sí, a mí también me llamó la atención eso cuando entré a la escuela, que como que solo somos, hasta ahora yo creo, no se ha arreglado del todo, como que sólo somos compañeros de trabajo, como que no existe una instancia donde se pueda decir algo más personal, por qué te pasa esto, por qué etc, como que no existe eso. Y a mí me llamó mucho la atención, porque yo también pensé que me iba a encontrar como con un espacio muy fraterno, pero que finalmente no fue así.

DF: claro, y se lo exigen a los niños. No, esa es una contradicción brutal. Ese es un tema así clave, que tiene que estar en un trabajo que pretende encarar los obstáculos para encarar la proyección del movimiento, o sea que las relaciones internas que se dan dentro de la organización no pasan sólo por definiciones de militancia, eh, o por definir estatutos, sino porque las concepciones que hay de participación y de militancia son todas racionales, no son emocionales, no son subjetivas.

E: sí...

DF: y no se puede pensar un proceso educativo racional. Claro, si estuviéramos fabricando salchichas, sí. Pero no pa' gente que se dice educadora, o sea donde el 70, el 80% de lo que hacemos se la juega, uno se la juega en el plano subjetivo, no en el plano objetivo, material y concreto. No, ese es un temazo, es temazo. Hay que darle una vuelta. Yo eso lo agregaría porque desde ahí, desde la constitución del educador como educador uno puede plantear dinámicas de militancia, sentido de la militancia, proyección política, pero desde una definición del sujeto que sea más clara. Hasta ahora no hay una definición del sujeto claro. Si eso no está, no hay militancia, no hay proyección, no hay propuesta política pedagógica, si yo no aplico para mí lo que intento aplicar con los niños, para los educandos en general, hay una contradicción que es gigante. Y termina siendo un instrumento de, de llegada a los territorios por parte de una cúpula política [error en 1.06.33]. Entonces ahí hay un tema, como el rol del sujeto educador. Y es un buen rollo como pa' darle una vuelta. Cómo se constituye un sujeto educador. Eso.

E: ya, profe, muchas gracias.

[Fin de la entrevista]

Entrevista Mario Garcés

Transcripción de entrevista

Memoria de título

Entrevistadora: Camila Núñez (E)

Entrevistado: Mario Garcés (MG)

Fecha: 11 de mayo de 2017

MG: Ya, cuéntame de qué se trata la investigación, porque en realidad...

E: Ya, yo estoy haciendo mi tesis con una organización que se llama Escuela Libre La Cisterna, de la que también soy parte, soy monitora de la escuela...

MG: ¿Pablo Sandoval trabajó ahí o no?

E: Pablo Sandoval... no alcancé a conocerlo.

MG: ya, ya, pero estuvo vinculado, es que me suena a mí La Cisterna, el nombre.

E: la Escuela Libre lleva alrededor de nueve años, la de La Cisterna.

MG: sí, está hace varios años.

E: sí, y trabajamos en la Población La Aurora, que está como a diez minutos del metro La Cisterna, y es una población muy golpeada por la violencia, por la pobreza, no es una población que tiene un tradición de lucha como otras poblaciones de Santiago. Y nosotros trabajamos con los niños y niñas y hacemos actividades recreativas que les permitan un poco poder reflexionar sobre ciertos elementos de su propia realidad. Y bueno, tenemos una estructura de la escuela, hacemos desayunos comunitarios, luego hacemos una mística, luego hacemos un ayuda tareas, que también nos hacemos un poco cargo de eso, pero es sólo un espacio dentro de la escuela libre y no conlleva que el ayuda tareas se coma, por decirlo de alguna forma, todos los otros procesos reflexivos...

MG: las otras actividades...

E: y después viene la actividad principal, que esa está orientada como más hacia cuestiones de educación popular y luego viene un cierre y despedida con los niños y niñas, los vamos a dejar a sus casas...

MG: ¿y qué edad tienen los niños?

E: tenemos niños desde... ahora el más chico tiene como dos años y bueno, él va a entretenerse más que nada, pero los más grandes tienen 13 años.

MG: claro, ¿y cuando tú dices “cuestiones de educación popular”, qué es?

E: me refiero como a generar actividades que puedan como permitir que los niños conversen, dialoguen sobre cosas que pasan en su misma población y cosas que pasan a nivel nacional, hemos hablado sobre las marchas del movimiento feminista, marchas de educación...

MG: ¿y los temas quién los pone?

E: eh, nosotros.

MG: ustedes...

E: a veces salen cosas desde los niños, pero nosotros tratamos como de guiar un poco esos procesos. Pero no imponiéndoles nada, ninguna opinión o ese tipo de cosas.

Ya, y mi trabajo en la escuela, del año pasado, lo tomé como una observación participante...

MG: o sea socióloga deviniste en antropóloga.

E: claro [risas], no pero es una técnica igual usada en la sociología, así que...

Bueno, hice esta observación participante y a partir de mi diario de campo saqué todos estos elementos que tienen que ver con los obstáculos y posibilidades de la educación popular en Chile. Y la idea es que, ahora estoy haciendo entrevistas a distintos profesores o gente que tenga mucha experiencia en educación popular, en investigaciones, trabajo con organizaciones, y en el fondo eso es como una validación de mi observación participante a través de expertos. Hace un par de semanas entrevisté al profesor Daniel Fauré y él me dio su contacto para poder conversar con usted.

MG: sí, yo te iba a preguntar por dónde habías llegado, me imaginé que podía ser, o bien Salazar o Fauré.

E: sí, me dijo que le dijera que él me había dado su contacto.

Así que en este documento que le mandé ayer resumo un poco todos los elementos que logré conseguir y la idea es que tú pueda comentarlos, agregar elementos si es que le parece que falta algo...

MG: a ver y cuáles serían así, dímelos tú.

E: los obstáculos primero...

MG: ya...

E: tienen que ver con el financiamiento por una parte, que es una de las cuestiones que más difícil se hace, porque muchas veces no tenemos tiempo para hacer cuestiones de autogestión, y al final el financiamiento se transforma, o sea la autogestión es la única forma que tenemos de financiarnos. Y se hace terriblemente complicado porque al final tenemos que financiar muchas veces nosotros, de nuestra parte, las cuestiones alimenticias, por ejemplo, el desayuno comunitario y ese tipo de cosas.

MG: vamos comentando así por tema.

E: ya.

MG: yo, me imagino, parece evidente que el financiamiento es un tema central en los programas de educación popular, por dos razones, digamos, una porque efectivamente educar desde la pedagogía de la educación popular implica gran tiempo, intencionalidad, reflexión sobre las actividades, imaginar las actividades, evaluar las actividades, en fin, por lo tanto, en muchos casos implica equipos profesionales, digamos, que tengan que destinar tiempo, una cantidad importante de tiempo. En la historia de la educación popular en Chile, y sobre todo en los años 80, cuando tiene más expansión, en la educación popular se hizo especialmente desde las ONG, como esta digamos, como ECO, y teníamos equipos financiados, o sea eran proyectos que recibían aportes de las corporaciones internacionales, y por lo tanto teníamos equipos profesionales de medios tiempos, tres cuartos, tiempo completo, y cada programa implicaba reuniones, planificación, evaluación, ejecución de la actividad, en fin, y eso dependiendo de las características del programa ocupada más o menos tiempo. Y ese tiempo era, estaba pagado, digamos, estaba financiado por la ONG.

E: claro, ahora nosotros somos voluntarios.

MG: exacto, yo me he dado cuenta de eso, lo percibo, digamos. Y, por lo tanto, veo una apuesta muy fuerte a la autogestión, como vía de financiamiento. Porque por otra parte, el Estado, en una primera parte de la transición, sobre todo a través del Fosis, incorporó muchas metodologías de educación popular, y por lo tanto también ahí había una cierta experiencia o desarrollo de educación popular, que yo no sé cuánto de eso queda, digamos, la verdad, o sea creo que hay un impulso inicial, tengo la impresión de que se va debilitando en el tiempo, tal vez algunas técnicas de educación popular todavía se usan en el Estado, en programas estatales, eh, pero tengo la impresión de que cada vez es menor, porque cada vez pesa más las definiciones de la política pública, al metro de la política público, y por lo tanto, en fin, la educación popular queda más como memoria y como posibilidad de las organizaciones, cuando estas existen, si no existen las organizaciones tampoco, no es posible, digamos. Entonces acuerdo contigo que es un problema.

E: claro. Con el profe Fauré el otro día me comentaba que también pasa por una cuestión de que no conocemos otras formas de financiamiento, que estamos como muy ligados a las lógicas de ganar dinero a través de lógicas de mercado y no conocemos, por ejemplo, formas de financiarnos a través de otras, otras cosas. Por ejemplo, no sabemos cómo funcionan las cooperativas, me decía él, y esas serían buenas formas de tratar de financiarnos y no, pasa por una cuestión de formación.

MG: claro, pero hay que admitir que desde la perspectiva de que el pueblo educa al pueblo o el pueblo se educa con profesionales cercanos, no sé, eh, hasta ahora, claro, desde la experiencia juvenil, sobre todo la autogestión apareció como la estrategia, pero ciertamente que es una estrategia limitada, digamos, que normalmente puede sostener, a veces, actividades como la alimentación, cosas de infraestructura, en fin, pero con autogestión no se financian profesionales.

E: claro.

MG: claro, ahí el problema de acceder a fondos, lo lógico sería acceder a fondos públicos, pero esto en general en las organizaciones plantea el tema de la relación con el Estado.

E: claro.

MG: y en la medida en que hay ruptura con el Estado, no hay, eh, deseo o iniciativas para obtener recursos del Estado. Yo lo entiendo, porque entiendo cuál ha sido la forma de construcción del Estado en la transición, digamos, pero en el largo plazo, si tuviéramos un Estado democrático, o un Estado más democrático o una sociedad más democrática, la educación popular debiera financiarse con fondos públicos, eso sería lo deseable.

E: sí.

MG: eso ocurre en otros lugares del mundo, ah. Pero en eso estamos lejos todavía en Chile.

E: de hecho esa es una de las posibilidades que pude notar, que tiene que ver con la utilización de los recursos estatales. Yo he visto, tanto en la escuela libre como otras organizaciones de educación popular, que se están volcando un poco a querer sacar, por ejemplo, personalidades jurídicas, para poder obtener estos recursos municipales o estatales, y claro po, antes a mí también me generaba un conflicto como el tema de la relación con el Estado, pero ahora lo veo como una forma súper factible de financiamiento.

MG: sí, yo, como te digo, entiendo la ruptura que, sobre todo las generaciones jóvenes tienen con el Estado, y también los viejos, de otras maneras quizás, los viejos somos más pragmáticos en eso, pero claro, lógico sería que se... y es cierto que, creo que hoy día se ha facilitado por la vía de la legislación, porque hoy día es más fácil constituir una ONG desde el, inscribiéndose a nivel municipal, haciendo algunos trámites, en fin, más sencillos que antiguamente eran bastante más complejos, tomaban más tiempo, más recursos y pasaban por el ministerio de justicia y una mayor tuición del Estado sobre quienes eran, en fin, y si no la otra manera era hacerse OTE, organismo técnico ejecutor de políticas ya predefinidas por el Estado, como el tema de capacitación laboral y otros, que siempre dejaban un espacio de autonomía, digamos, no, pero con una gran determinación estatal. Y claro, en la medida que la educación popular tiene contenidos anti estatales, y quienes ejecutan, quienes participan de esos contenidos te pone en una situación súper compleja, digamos, que en realidad o autogestión o nada. Y eso no permite armar programas de mayor profundidad. Es cierto quizás lo que dice Daniel, que uno podría recuperar tradiciones como el cooperativismo, el mutualismo, de las mancomunales, es decir, de organizaciones obreras en que surgieron siglo XIX, principios del XX, que en el fondo operaron en algún grado como también con otra forma de autogestión, un poquito más normada, digamos, con miembros, no es cierto, las mutuales, por ejemplo, los miembros tenían beneficios, pero después de un periodo internado, un periodo previo digamos, unos seis meses pagando cuotas sin beneficios, digamos, o sea hasta que se generan una caja, digamos, eh, eso implica también compromisos mayores, digamos, de parte de los profesionales. O incluso, a veces, que los profesionales estén financiados de otra manera, tengan un trabajo estable y en las horas libres o en las horas, en fin, formen parte de una mutual, de una cooperativa, de algo, que trabaja con sectores populares...

E: claro, sí.

MG: y eso no hay que descartarlo, digamos. Y en el caso de los estudiantes, que por ahora no necesitan ganar dinero, pueden hacerlo voluntariamente, como tú dices. Pero una vez que son profesionales van a tener que buscar trabajo y lo más probable es que se van, van a dejar estar actividades, y ahí aparece otro problema.

E: sí, de hecho, dos de mis compañeros de la escuela, una compañera y un compañero, son trabajadores ya formales, y claro po, ellos han tenido muchos problemas como para poder seguir yendo los sábados a hacer las actividades, así que es un problema.

MG: claro, pero ahí hay que abrirse, alomejor hay que pensar que esos profesionales cotizan, y colocan una cuota, que en el fondo hay que darle la cara de manera directa al sucio papel del dinero, no puedes obviarlo.

E: y por otra parte, sobre el financiamiento también, nosotros tampoco estamos como facultados para poder pedirles a las familias de los niños y las niñas que nos den plata para el desayuno, porque perderíamos la gratuidad que significa como que los niños vayan a la escuela libre.

MG: claro, pero te das cuenta que cuando dices gratuidad, quién garantiza gratuidad en una sociedad como esta: el Estado po.

E: claro.

MG: nadie más. Y si no tienes vínculo con en el Estado, cómo garantizas gratuidad. No, no, y si la gratuidad en sentido abstracto no existe, digamos. O sea necesita que haya alguien que pone recursos.

E: sí. De hecho una vez se nos ocurrió cobrar, o sea no lo hicimos al final eso sí, se nos ocurrió cobrar 200 pesos por familia para juntar plata pa'l desayuno y después dijimos “no po, esto no está bien”, por lo mismo porque perdería la idea gratis que tiene la escuela libre, pero...

MG: claro, ahí te das cuenta que se confunden planos, porque la gratuidad se le puede pedir al Estado, pero no se la pueden pedir ustedes mismos, alguien tiene que financiar, y por lo tanto, en ese sentido la noción de mutualismo y cooperativas y mancomunales, en fin, de que todos contribuimos para ser una entidad autónoma del Estado, es legítima.

E: sí, claro, como que... esto fue en una reunión y se tuvo esa idea y después todos dijeron “no, mejor no, porque esto es gratis y somos voluntarios”, etc, pero finalmente las familias de los niños y las niñas también se pueden hacer parte de esto a través de las cooperaciones. Eh, otro de los elementos que se transforman en un obstáculo para el desarrollo de este proyecto ha sido la formación y autoformación de los educadores. Porque se dan muy pocas instancias de poder reflexionar sobre la misma práctica, de aprender sobre nuevos temas, por ejemplo, sobre otras formas de financiamiento, aprender sobre historia de la educación popular en Chile, en Latinoamérica, entonces súper complejo, porque nosotros como que privilegiamos un poco la práctica y no nos volcamos a reflexionar sobre la misma, entonces

hay muy pocos procesos de formación y autoformación. El año pasado se dieron algunos que fueron sobre educación popular, mística revolucionaria y... infancia... infancia. Y resulta que eran abiertos, entonces a nosotros no nos permitía como organización poder compartir las experiencias, entonces...

MG: ¿y dónde se hacía y quién lo hacía? Lo organizaban cómo...

E: esto se hacía, lo realizábamos nosotros mismos, compañeros de... porque son tres escuelas en la red de escuelas libres, en Pedro Aguirre Cerda, en Puente Alto y en La Cisterna, yo estoy en La Cisterna, y por ejemplo, en el primero un compañero de Pedro Aguirre Cerda que estudia pedagogía en lenguaje, se dedicó a hacer la primera formación que fue sobre educación popular, y estos espacios eran abiertos, entonces podía ir cualquier persona que no fuera de la escuela, lo cual yo lo entiendo completamente y me parece bien, pero no hemos tenido espacios de formación y autoformación de nosotros mismos como organización, entonces eso lo veo un poco complicado.

MG: comentario [risas]. Marx, Karl Marx decía que si la realidad fuera evidente a sí misma no se requeriría de la ciencia, si fuera todo transparente, evidente, pa' que lo vamos tamizar o pensar demasiado, digamos. Con esto lo que quiero decir es que si bien la educación popular tiene una fuerte orientación práctica, necesita ser pensada, esa práctica necesita ser pensada. Segundo, los grupos que existen hoy, por muy originales que sean, no están inventando la pólvora, es decir, hay otros de otras generaciones que hicieron educación popular y pensaron sobre sus prácticas de educación popular. Tercero, como nosotros veíamos en ECO en los años 80, la educación popular normalmente refiere a dos campos del conocimiento, del saber: la educación en sentido estricto, o sea si uno va a hacer educación popular, hay que hacerse la pregunta de qué significa educar...

E: claro.

MG: y qué está implicado, qué enfoques educativos existen, cuáles son las formas más tradicionales, cómo se puede innovar en esos campos, porque es un campo efectivamente muy complejo, y la educación normalmente es un campo reproductor del sistema, es un campo... por lo tanto, deconstruir esa experiencia es muy importante, muy importante, fundamental. Y el otro campo que nosotros siempre decíamos que estaba implicado en la educación popular tiene que ver con el adjetivo popular, en el sentido de no solamente con quiénes se hace la educación, sino que los sentidos políticos que están implícitos o explícitos en esa acción de educación popular. Por lo tanto, un segundo campo del saber en el cual está interviniendo la educación popular es el campo de la política, entonces la educación, la política. También a veces agregábamos un tercer campo como un campo subordinado también de alguna manera a la educación y a la política, que sería un campo más bien instrumental, de técnica, metodología, técnica. Y bueno, de hecho nosotros en ECO en los 80 formulamos programas de formación de educadores populares...

E: sí, eso también le quería preguntar.

MG: sí, hicimos programas. Y estos eran los ejes temáticos. Después hay subtemas, qué sé yo, pero estos eran los grandes temas: el enfoque educativo, el sentido político y los instrumentos, metodología e instrumentos. Y ese fue un esfuerzo importante, porque en el fondo, nosotros vivíamos, no sé si se pueda comparar, pero al principio de los 80 cuando se formó ECO, el diagnóstico que nos hacíamos es que había muchas prácticas que se decían de educación popular, pero que carecían, decíamos, de un segundo piso teórico.

E: claro.

MG: formativo, político, etc. Entonces nosotros buscamos llenar ese espacio, y lo hacíamos con educadores, a los que invitábamos, porque era un programa muy sistemático, de 15, 20 sesiones de trabajo, cuatro o cinco meses de duración, semanal, con trabajo grupal, transcripción del trabajo grupal, seguimiento de la reflexión, temas que proponíamos nosotros, en fin, temas que iban surgiendo de los participantes, por lo tanto, era un proceso que había un equipo, al principio, de seis personas, después de cuatro, los participantes de temporada eran alrededor de 50 personas, pero era un programa hiper exigente y que suponía gran dedicación, o sea el equipo nuestro, que éramos seis, después cuatro, dedicábamos por lo menos medio tiempo laboral, todos a hacer este programa y a construir la originalidad de alguna manera de este programa. Los resultados de este programa están publicados, ah, nosotros los hemos publicado ahora en una colección que llamamos “Colección 30 años”, hay un volumen que se llama “Serie de temas de educación popular”, después te puedo regalar uno.

E: ya, gracias.

MG: entonces ese es el problema, que en realidad hay que formarse. Ahora, la formación yo creo que tiene distintas fuentes, digamos, podríamos decir, la formación tiene que ver con las experiencias acumuladas, con los saberes acumulados, como saberes universales, y con lo que nos indica la práctica, nosotros también en ese sentido en los 80 decíamos “nosotros queremos producir un saber prácticamente orientado, o sea, donde la práctica nos indica, que es lo que requerimos saber”.

E: claro, porque es ahí donde se va transformando también.

MG: exactamente. Entonces ¿qué necesitamos saber? ¿De qué saberes necesitamos nutrirnos a partir de la propia experiencia que estamos haciendo? Y eso es complejo, o sea yo ahora voy a Córdoba a un seminario de historiadores y voy a trabajar algo sobre educación popular y ECO en los 80, y sobre todo en el sentido político en que ECO trabajó, es decir, para nosotros, por ejemplo, la política en dictadura era un fenómeno desafiante, entonces ¿cómo hacer política en dictadura? Es difícil, sobre todo porque de alguna manera, quienes habíamos vivido en la etapa anterior, habíamos sido parte de una concepción, de una forma práctica de la política que era inviable. O sea lo que se podía hacer en democracia no se podía hacer en dictadura.

E: claro.

MG: y por lo tanto eso nos obligaba a pensar desde otra forma, pero también desde re pensar cómo concebíamos la política, y en Chile la política ha sido históricamente, fuertemente estatal, o sea se hace política en los partidos y en las instituciones del Estado. Si en dictadura los partidos están bloqueados, las instituciones del Estado están cerradas, están clausuradas, porque son sometidas a la dictadura, ¿quiere decir que no se puede hacer política? No, se puede, pero hay que...

E: hay que buscar la forma.

MG: hay que buscar la forma y la concepción, o sea la política ya no puede ser referida sólo al Estado, sino que ahí, y ahí nos hacíamos más gramscianos, en el sentido de que teníamos que empezar a pensar en que la política refiere a la sociedad civil. Y por lo tanto, supone otras autorías, supone otros sujetos, pero eso es complicado para la tradición de la izquierda chilena, sobre todo la de la izquierda, que siempre, por sus tradiciones marxistas, veía como el único sujeto, el principal sujeto a la clase obrera, la clase revolucionaria por excelencia. Bueno, pero pa' nosotros era evidente que se nos ponían otras preguntas, qué pasaba con los jóvenes, las comunidades cristianas, con las mujeres, con los cesantes, con, en fin, todos esos sujetos que formaban el pueblo, el pueblo real, que no cabían en una concepción estrecha de clase obrera...

E: sí po.

MG: te das cuenta, entonces esas reflexiones teníamos que hacerlas, yo creo que en ese sentido fue muy interesante, muy exigente porque nos obligó a pensar la política. Y lo mismo en el campo educativo, o sea ¿por qué somos freirianos en la educación popular? Porque Freire es el gran pensador latinoamericano que pone en cuestión las formas tradicionales del saber y que hace una inversión, digamos, coperniquiana, por decirlo así, de las lógicas autoritarias, en fin, directivas y [*inaudible en 24:17*] a lógicas más participativas y dialogantes, o dialógicas. Pero también nos pone en el campo de la educación y la filosofía, cómo es la comprensión humana, la comprensión humana tiene estructura dialógica, o sea no se comprende el mundo si no sea conversando sobre el mundo, y cómo diría Freire, conversando sobre el mundo el mundo puede ser transformado, y se están modificando las formas de comprender y de actuar en el mundo. Bueno eso es la educación, la capacidad de producir esos cambios, pero esos son procesos largos y suponen supuestos teóricos complejos, acumulados históricamente, otros que hay que ir revisando, entonces es un gran tema.

E: sí, eso es lo que me complica a mí también, como nosotros mismos orientados hacia ese diálogo, a estos procesos dialógicos y no somos capaces de compartir experiencias, de autoformarnos, de hablar sobre nuestras expectativas, porque yo, por ejemplo, no dudo que mis compañeros y compañeras sepan, por ejemplo, sobre Paulo Freire o que tengan cierta posición política, pero nunca la hemos compartido, entonces se hace complicado hacer educación popular sin formarnos.

Ya, otro de los elementos de los obstáculos es el vínculo con la comunidad y el territorio. Resulta que la Escuela Libre de La Cisterna no nace desde los mismos pobladores, sino que

nace desde un grupo de personas de universitarios, que van y se instalan en esta población a, con buenas intenciones, no lo dudo, para hacer educación popular con los niños y niñas. Pero no hay un vínculo con la comunidad que permite hacer, por ejemplo, talleres con padres, con gente que no necesariamente es...

MG: ¿y cómo llegan los niños?

E: los niños llegan por difusión que hacemos nosotros.

MG: pero ahí es decisión de los padres que dicen “ya, anda a este taller”...

E: claro, por ejemplo, hay papás que simplemente no los dejan ir.

MG: no los dejan.

E: no los dejan ir.

MG: y otros que sí.

E: y otros que sí, tenemos alrededor de 15 a 20 niños y la relación con ellos, con su familia, con la comunidad es muy asistencialista.

MG: ¿por qué?

E: porque se reduce, o sea con los niños no, porque con ellos hacemos actividades de reflexión y todo, pero con sus familias se reduce como a este vínculo muy individual, no hay como un vínculo comunitario desde la escuela hacia el territorio, sino que se reduce, por ejemplo, a ayudar económicas que nosotros hacemos, por ejemplo, cuando le falta algo a un niño o niña que es muy pobre, y esas son cosas que tampoco se pueden dejar pasar, porque son realidades que viven los niños.

MG: ¿y qué cosas, por ejemplo?

E: por ejemplo, no sé, yo he comprado shampoo y bálsamo para una niña, otras compañeras les han comprado shampoo pa' los piojos, pasta de dientes, ese tipo de cosas, y son cosas que uno no puede estar indiferente tampoco, pero siento que no es eso lo que se busca desde una escuela popular. como que podría haber un vínculo mucho más político, por decirlo de alguna forma, con el territorio.

MG: claro, bueno, también son temas históricos estos, ah, no, digamos, todos los temas que me estás poniendo las anteriores generaciones los hemos vivido y de algún modo le hemos tratado de dar respuesta de distintas maneras.

E: eso es lo que me interesa también de conversar con usted po, como hacer un balance entre generaciones.

MG: sí, claramente yo estoy haciendo ese juego en mi cabeza [risas]. A ver, yo diría una manera de titular el problema sería “La externidad del educador”, el educador es un sujeto externo...

E: claro.

MG: y, por lo tanto, el problema que se nos plantea es cómo este externo se vincula con el sujeto, que pueden ser los niños, pueden ser los adultos, pueden ser las mujeres, los jóvenes, en fin, y aquí se abre un campo de problemas digamos, ah, algunos muy prácticos, de cómo tú llegas a una población, a un barrio. Normalmente hay algún vínculo, que puede ser algún compañero que vivía ahí, era vecino del barrio, vio esta necesidad y dijo “hagamos algo”, y ese hagamos algo lo dijo a veces con la junta de vecinos, a veces con la comunidad cristiana, otras veces con no sé quién, y otras veces lo hizo en su casa, o sea, digamos, todo ese campo de mediaciones que hicieron posible el vínculo no son menores, son relevantes. De hecho nosotros aquí en ECO, eh, casi es una condición pa’ intervenir un barrio, pa’ trabajar en un barrio, el vínculo que tengamos con organizaciones locales, porque si no está construido este vínculo, lo más probable es que la externidad se haga más manifiesta.

E: claro.

MG: y el riesgo de que la actividad sea concebida por los pobladores, por los padres de los niños, como una actividad asistencial. Porque la verdad es que ustedes no quieren hacer eso, ni es el propósito, ni tampoco la hacen en, en, en alto grado. O sea si ustedes fueran una organización de estudiantes que además pertenece a la fundación no sé cuantito y que transfiere recursos a no sé cuantito, sí, diría sí, ah, que reparten leche, reparten aceite, reparten remedios y así, están cumpliendo una función asistencial que tal vez debería hacer el Estado, pero que bueno, el Estado no lo hace, entonces todas esas opciones existen, pero no es el caso de ustedes, o sea ustedes no quieren hacer asistencia ni tampoco están haciéndolo, y los ejemplos que tú me pones, yo los entiendo...

E: son muy puntuales.

MG: y son puntuales, podrían ser mucho más incluso, podría ser incluso acompañar a una niña al médico y eso pone otro tipo de esfuerzo, digamos, o intervenir en el colegio a propósito de su rendimiento también, etc., o sea hay episodios de violencia intrafamiliar, de intervenir directamente en la familia en efecto de proteger al niño, o sea...

E: sí, nos ha tocado de hecho.

MG: obvio, si entran al campo de la vida comunitaria, de la vida social poblacional. Entonces yo diría que este es un campo, digamos, de cómo se construye la relación, y me parece que lo deseable en la educación popular es que la relación se construya sobre la base de vínculos ojalá lo más orgánicos posible al lugar en que están. Ahora, también soy realista, en una etapa en que declina la organización social, probablemente las posibilidades de vínculo se hacen más difíciles, o sea cuando nosotros hicimos educación populares a finales de los 70, a principios de los 80, la iglesia católica jugaba un papel fundamental, apoyando el desarrollo de muchas organizaciones sociales y esas organizaciones requerían formación y, por lo tanto, en algunos sentidos incluso nosotros llegamos al barrio porque las propias organizaciones nos pedían, o sea no íbamos nosotros que consideramos externamente “mire, sería necesario tener educación popular”, no, más íbamos porque la propia organización nos invite. Yo entiendo que esa no es la realidad de hoy...

E: para nada.

MG: exactamente estamos en las antípodas, y por lo tanto, la externidad de los educadores es mucho más manifiesta, es mucho más manifiesta, entonces yo creo que sería interesante pensar que en estos grupos, esto implica empezar a pensarse como sujetos políticos, pensar cómo o de qué manera la educación popular forma parte de la propia experiencia de los grupos de base, y por lo tanto como construimos una relación con los grupos y a partir de esa relación vamos definiendo cuáles son las necesidades educativas, porque en realidad la necesidad educativa la tienen ustedes.

E: sí.

MG: y definen por los niños, por los niños donde más manifiestamente se hace evidente el futuro y los jóvenes suelen cautelar el futuro, entonces eligen a los niños como el sujeto con el cual pueden hacerle algunas contribuciones, apoyarles, en fin. En el fondo, esto implica discutir y pensarse a ustedes mismos. Yo creo que esta es una dimensión. La otra dimensión que está implicada es que la educación popular constituye una forma de intervención en la cultura popular, es decir, yo profesional, que tengo mi propia cultura, ciertos valores, ciertas aspiraciones me vinculo a una experiencia popular porque siento que puedo aportar. Ese aportar, ese vincular, implica una suerte, como se dice en trabajo social, de intervención social, hay un acto de intervención, del cual los interventores o los educadores muchas veces no son muy conscientes, ni se conciben a sí mismos como interventores. De esto hay un artículo que te voy a recomendar después del fundador de ECO, Hugo Villela, porque te cuestiona toda esta relación, cómo se producen las relaciones...

E: ya.

MG: y porque además es un tema latinoamericano, esto se ha planteado en las iglesias, en las escuelas de trabajo social, a veces en los partidos políticos más democráticos, en fin, de cómo esta, cómo este acto de intervención... Freire propuso una salida que es interesante de acoger, pero no es fácil, en fin, de constituir, que él llamaba Síntesis cultural. No sé si lo has visto, eso está en la Pedagogía del Oprimido, como al final de ese libro, pero también un poco la está recién pensado. En los textos nuestros creo que lo clarificábamos un poco más, pero en el fondo es portador de ciertos saberes, interactúa con los saberes del propio pueblo, y que en esa interacción emerge un taller nuevo, que de alguna manera sintetiza o da cuenta de los saberes del que viene de afuera y del saber que está ahí. Bueno, a eso Freire llamó síntesis cultural. Había que preguntarse cuánto de eso se está produciendo, porque, te das cuenta, para eso hay que hacerle seguimiento, hay que estar conversando con la gente y hay que estar preguntándose al equipo mismo qué estamos haciendo y los resultados que estamos logrando. Ahí es donde aparece el tema que yo te decía al principio a propósito del financiamiento, de la necesidad de profesionalización de los educadores, porque cada una de las cosas que estamos conversando supone tiempo, inversión, es trabajo, en fin. Yo creo que este campo de la intervención constituye una forma, es decir, interroga la forma, la forma en que hemos concebido la educación y la forma que estamos considerando la política, o sea en este momento de colocan todos los problemas de la identidad del educador, digamos, popular.

E: es un tema bien complicado el del vínculo.

MG: sí, sí...

E: porque tampoco existe como el tiempo, al no estar profesionalizados, no existe el tiempo como para nosotros, para poder generar otro tipo de actividades, por ejemplo, que tengan que ver con...

MG: ¿te complica que fume o no?

E: no, no, pa' nada.

MG: abre un poquito más la ventana...

E: ¿la abro?

MG: pero un poquito nomás, pa' no ahumarte.

E: [risas] Sí, porque nosotros, por ejemplo, en nuestra escuela, la gente está cero relacionado como con las actividades que tratamos, con los temas que hablamos, no hay ninguna relación como del proyecto educativo con las familias. La gente sabe que los niños van a la escuela, pero no tienen idea a veces qué hacemos, y eso a mí me impresiona.

MG: pero la gente les hace confianza, digamos, “es gente buena, es gente que está estudiando, les abre un poco el mundo a los niños, por eso están con otras ideas, con otras personas”. El pueblo tiene sabiduría, y por lo tanto, dice “ya, está bien, entre que esté en la casa, que esté no sé qué, las juntas, mejor que vaya a una actividad formativa”. Pero volvemos un poco al punto, a cómo se produce la, la relación con la comunidad, y con las organizaciones cuando existen. Y claro, esta es una etapa de mucha debilidad, y por otro lado, de cierta urgencia, porque los campos de sociabilidad poblacional, existen siempre, se van modificando y probablemente el campo más fuerte hoy día sea el campo de los narco, porque justamente configurar organización. Tareas, funciones y formas de sociabilidad, y por lo tanto, ser narco es proyecto, como ser, como llegar a ser como Alexis Sánchez o no sé quién, en fin, o Arturo Vidal, digamos. O sea, hay modelos que están instalados en la propia comunidad de cuál podría ser mi destino, como tema mismo, digamos. Y por lo tanto, ustedes normalmente van a estar actuando sobre esos campos, sobre ese campo simbólico de los chicos del barrio, digamos. Y los padres probablemente aceptan enviar a los hijos porque se dan cuenta de que ustedes pueden abrir más, más destino.

E: sí po.

MG: y probablemente hoy día los aportes de la educación popular tienen que ver con eso, tiene que ver, digo, más que con la transformación social de la sociedad, que no sabemos muchos, hemos perdido la luz de cómo se hace eso, eh, con objetivos tal vez de alcance medio o alcance más inmediato, de ampliar el campo del proyecto vital de esos chicos, digamos.

E: claro, de hecho uno de las posibilidades que anoté acá es el tema de los valores, la educación valórica, como una de las grandes posibilidades y aporte de la educación popular en la actualidad, porque finalmente a eso es lo que nos orientamos, a generar valores en los

niños que sean lo opuesto a los valores que el neoliberalismo nos tiene impuestos. Por ejemplo, los niños son muy competitivos, los niños son muy individualistas, lo único que les importa es la plata, por ejemplo, a algunos. Entonces claro po, la educación valórica se transforma en una cuestión súper importante y en esos contextos sobre todo, en los que no hay un aporte, por ejemplo, de la comunidad, tú no puedes hablar de, por ejemplo, política con los niños, o sea así como política explícitamente, pero nosotros tratamos de generar estos diálogos, conversaciones, en los que se puedan introducir ciertos valores que nosotros creemos que pueden ayudar a los niños a tener otras expectativas también.

MG: dime una cosa, ¿y en qué se diferenciarían, perdona que te haga una pregunta de esta naturaleza, de una iglesia evangélica?

E: yo creo que tiene que con ver como con cuestiones políticas al final, si nosotros no nos definimos de izquierda frente a los niños, pero sí somos de izquierda, entonces...

MG: sí [risas], pero es una provocación a propósito de lo que llamas “valórico”. Porque la verdad, en un sentido es cierto que ustedes ven en el campo valórico, pero en otro sentido, el problema es bastante mayor que los valores. Te puse el ejemplo de las iglesias porque las iglesias siempre quieren intervenir en ese campo...

E: claro.

MG: de los valores.

E: sí, de hecho nosotros convivimos en la misma sede de la junta de vecinos con otra escuela que es una escuela evangélica, que es una escuela bíblica. Pero por ejemplo... ya, esa es una diferencia grande...

[Risas]

MG: no estaba tan perdido yo [risas]

E: nosotros trabajamos en las mañanas y ellos trabajan en las tardes, y por ejemplo, yo una vez me quedé pintando un lienzo con unos compañeros en la tarde y llegaron los educadores de la escuela bíblica...

MG: los hermanos.

E: los hermanos, claro. Y tenían a los niños sentados en las mesas igual que...

MG: en el colegio...

E: en el colegio, y la actividad que estaban haciendo era repetir versículos de la biblia, y nosotros estamos volcados totalmente a una cuestión diferente, que también tiene que ver con la crítica a la escuela formal, de poder ocupar otras metodologías de educación, de que los niños se entretengan y no estén todo el rato sentados mirando un cuaderno, de poder apoyarlos en otros sentido también, entonces no sé...

MG: claro, pero ya creo que la pregunta, fíjate, es más de fondo, tiene que ver con el neoliberalismo.

E: claro.

MG: es decir, en el fondo, y aquí hay un tema de formación también, de poder entender, comprender y estudiar cuáles son los efectos del neoliberalismo en la cultura popular chilena de hoy. Porque ustedes está tratando de intervenir ese campo. Una manera es el campo valórico, pero la verdad es que podrían haber muchos campos. Porque incluso el campo valórico está constituido por la experiencia que estos niños están haciendo en la socialidad del barrio y sus familias y lo que ocurre en el barrio, entonces tal vez el objeto del programa de ustedes debe ser ponerle nombre a eso que ocurre en el barrio, pero no en sentido abstracto, sino en sentido muy concreto, y eso implicaría escuchar a los niños sobre qué los moviliza, que los motiva, qué valores, pero también qué proyectos, qué imagen de su propio futuro, qué formas de vida imaginar, o de cuáles ya están siendo parte y ese es un campo complejo, pero es muy interesante, digamos. A mí, por ejemplo, el tema de los narcos me ha dado mucha vuelta, porque yo diría que el impacto de los narcos es muy fuerte en el ámbito local, y el narco es un modelo vital, un modelo organizacional, es un modelo de desarrollo, en la experiencia que nosotros hicimos a fines de los 90, principios de los 2000, en La Legua, nos dimos cuenta que, claro, el narco configura modelos, modelos de integración al neoliberalismo bajo otra forma, porque en el fondo las combinaciones no son tan distintas. Y, y el lugar que ocupa el dinero en esta configuración es fundamental, o sea la vida es dinero. Tengo una estudiante de historia de maestría, que bueno, ya terminó ya, que viene de la Santa Adriana y siempre me decía “qué organiza al barrio, los debates, en fin”, qué sé yo, qué moviliza, qué anima, “dinero, profe, dinero”. Porque el dinero aparece como la palanca fundamental para un pueblo que no puede obtener el dinero por vías formales. Entonces las estrategias informales, como es el caso del narco, son las que producen dinero, y además la producen como nos decían en La Legua, democráticamente, porque el narco nos decían es el empleador más democrático, hay tareas distintas, hay funciones distintas, que además comprometen perspectivas etarias, la abuela puede perfectamente transportar, puede guardar, un joven es soldado, las funciones de soldado son diversas, unos guarda, otros envasan, otros distribuyen, otros venden, otros cobran, otros hacen justicia, la mexicana, en fin. Es un mundo, y ese mundo, esa es una forma, incluso después la delincuencia histórica también se ha transformado y hay que estudiarla. La delincuencia hoy en el país tiene forma de bandas, y bandas que son casi profesionalizadas entre comillas, que son los que asaltan cajeros, bancos, multitiendas, en fin, que supone caracterizarse, supone, en fin, estas estrategias nuevas, operar con tecnologías nueva, una profesionalización casi ¿no? Y por lo tanto, la delincuencia histórica del ratero, del lanza, sí, sigue existiendo, pero es casi una especie de propedéutico, de aprendizaje más básico. Yo me acuerdo que en La Legua también [risas], nos decían que en los años 60, claro, el segmento delincencial de La Legua que siempre existía con los niños, qué hacía con los niños: los mandaba a las tareas menores, que es una cosa más simple, como pa’ ir aprendiendo, aprendiendo la astucia, el estudio, el movimiento, el cálculo, etc. Bueno, esas son pautas de consumo, digamos, el mercado que interviene por lo tanto, por ejemplo, yo he llegado a pensar, digamos, hoy día si hubiera que caracterizar la población chilena tenemos que decir que se trata de pobres con auto, ya. Las poblaciones están llenas de autos.

E: sí, me he dado cuenta.

MG: es impresionante, es increíble, eso no existía hace 30 años atrás, y, y el auto es también un factor identitario, el tipo de auto que tú tengas indica cómo te está yendo en la vida, digamos, constituye una aspiración. Y también es una aspiración la ropa de marca, las zapatillas pa' qué decir.

E: sí, de hecho los niños en la escuela se miden por ese tipo de cosas entre ellos.

MG: exactamente. Entonces te das cuenta que ahí es cierto que, en el fondo, el neoliberalismo tiene una expresión valórica, pero que es bastante más que eso, es un modo de organización social. Es un modo de definir la vida de una sociedad, digamos, que por supuesto se recrea, no, no, es mentira que todos sean emprendedores, que... no, es otra cosa. Pero eso hay que estudiarlo, porque eso está condicionando la vida de esos niños, y les está indicando más o menos cuál puede ser su futuro.

E: ya, el siguiente tema sobre los obstáculos es el tema de la orgánica y la organización. Resulta que en la escuela no hay una orgánica definida, no hay objetivos definidos, por lo mismo que le hablaba hace unos minutos, que no existe espacios donde se puedan compartir expectativas sobre el mismo proyecto, entonces esto dificulta un poco generar o construir esta orgánica, porque no sabemos lo que piensa el otro, no sabemos qué objetivos quiere que tenga el otro sobre la organización, no sabemos qué piensan sobre la misma educación popular, no sabemos si saben lo que es educación popular o no, entonces esos temas dificultan un poco generar esta misma orgánica y definir horizontes políticos que al final es como lo que nos guía.

MG: bueno, yo creo que un poco lo hemos adelantado, digamos, a propósito de la formación, a propósito del financiamiento, o sea hacer educación popular en un sentido sistemático implica organización de los educadores.

E: y eso yo siento que no existe. O sea...

MG: o existe en un grado muy bajo.

E: claro, existe cierta planificación para cada jornada, existe como horizontalidad en la organización, pero no existe una orgánica que nos permita llevar el trabajo más allá o definir y consensuar horizontes políticos que a mí me parece súper importante.

MG: no, claro, o sea evidentemente que es un obstáculo, porque en el fondo si queremos hacer educación popular en un sentido sistemático necesitamos organizaciones sistemáticas, no hay, es decir, este sentido del voluntariado genera problemas, digamos, en el sentido de que tiene que ser un voluntariado que encuentre una forma orgánica que le permita contar con los espacios para reflexionar sobre lo que se hace. O sea en el fondo, yo, claro que es muy difícil hacer educación popular de manera tan espontánea o esporádica, porque justamente si la noción o el enfoque educativo o político indica que se trata de procesos de aprendizaje colectivo que hacemos tanto educadores como educandos supone que existan los espacios pa' hacer ese proceso. Porque si no existen los hace cada uno o se hacen sobre la

marcha, un poco corriendo detrás de lo que va ocurriendo, que a veces funciona y otras veces no funciona, a veces se acierta o no se acierta.

E: es una tema bien complicado, porque, por ejemplo, nosotros el año pasado habíamos definido una mesa coordinadora, y al final no resultó y...

MG: entre los tres lugares que tienen escuela libre...

E: claro, las tres escuelas, pero hubo problemas políticas desde más arriba, un personaje que no es querido, mucho [risas] en la escuela, y que es una suerte de personaje simbólico que existe, que él estaba antes, él fundó la escuela en el fondo, de La Cisterna, que es la más antigua, pero ahora no participa, y con él hay muchos problemas, entonces desde esa parte como que impide que se forme una orgánica más hacia el territorio ya, las bases...

MG: claro, es complejo, digamos. ¿O sea que cada una de estas experiencias es autónoma en sí misma?

E: sí.

MG: a pesar de que reconocen un nombre común, porque reconocen elementos en común con otras dos, por lo menos la de, esta que dices en Puente Alto y la otra en...

E: Pedro Aguirre Cerda.

MG: Pedro Aguirre Cerda. Sin embargo, no se coordinan...

E: claro, y esa mesa coordinadora no funcionó. De hecho esa mesa estuvo encargada de abrir los procesos de formación, y de poner el lugar y todo, pero hubo peleas, hubo cuestiones políticas que influyeron que no permiten que desarrollemos una orgánica, y que nos permita tirar pa' arriba, así que es un tema bien delicado.

Otro de los temas de los obstáculos es el registro y sistematización de experiencias. Yo traté de hacer al principio, para esta mista tesis, una sistematización con los mismos compañeros y compañeras, pero no resultó por temas de tiempo, porque no todos siempre podían el mismo día, etc. No logramos ponernos de acuerdo y al final no, no pasó nada y tuve que hacerlo así con una metodología más tradicional para poder sacar la tesis. Pero a mí me parece súper relevante hacer sistematización de experiencias, y no se hace.

MG: ¿ustedes no tienen vínculos con caracol?

E: no, no.

MG: porque ellos se han especializado en eso. En el fondo, yo creo que es interesante esto porque dadas las características de los grupos de educación popular, de grupos más informales, sin financiamientos estables, sin necesariamente coordinaciones, con carácter voluntario, etc., por supuesto que la sistematización, que en el fondo sería la acumulación de saberes a partir de la propia experiencia se vuelve un tema, un tema que hay que encarar digamos, y que no encarar refuerza la fragmentación, la fragilidad, en fin, entonces a mí me parece coherente que en el caso de Caracol, que es una coordinación de experiencias, hayan

descubierto y se hayan dado cuenta que este era un punto fundamental, pero la verdad es que así como estábamos hablando antes si la educación [*inaudible en 55:55*] valórica, a propósito en el neoliberalismo, o trasciende los valores, o más que los valores, experiencias prácticas, en fin, prácticas de sociabilidad, en este caso la sistematización es una instrumento, pero un instrumento que en el caso de estas nuevas experiencias de educación popular está dando cuenta de su dispersión, de su fragilidad, de, de las dificultades que emergen de la falta de financiamiento, de la ausencia de equipos profesionales o más permanentes, de las propias formas de voluntariado, de ser voluntarios, no es menor, digamos, porque lo que está implicado en la sistematización es la acumulación de saberes a partir de la experiencia vivida, realizada, ese es el tema. Y por eso que además los métodos de sistematización se parecen mucho a los métodos de la historia, de o sea, el texto famoso de Oscar Jara, no sé si lo conoces, que es un viejo amigo mío.

E: sí.

MG: Oscar lo que hace en ese texto es recrear el método histórico al campo educativo, y por lo tanto, finalizar la experiencia, invitar al grupo a revisar sus metas, el camino hecho, los resultados obtenidos, en fin, es método...

E: sí, es bueno ese libro.

MG: es método histórico.

E: sí, sí, nosotros en la escuela tenemos una bitácora que le decimos, que es donde registramos todas las actividades, los comportamientos de cada niño, los comportamientos de cada tío, etc. Pero queda en eso, queda en un registro que no es suficiente para generar aprendizajes que puedan contribuir a mejorar la misma práctica, entonces dificulta mucho el poder seguir desarrollando y tirando pa' arriba el proyecto.

MG: ya, avancemos porque tengo otra cita a las 12.00 hrs.

E: ya, generación de redes con otras experiencias, que es otro de los obstáculos que pude ver, que al no tener tiempo ni siquiera para cuestiones internas, menos hay para la generación de redes, ni siquiera, lo que comentábamos recién, de generar vínculos, compartir experiencias con otras, con las mismas escuelas de la red de escuelas libres, entonces no existe red, no existen redes, estamos solos siendo que hay tantas organizaciones del mismo tipo.

MG: ¿pero a qué crees tú que se debe esta dificultad?

E: yo creo que tiene que ver con una cuestión de tiempo y con que tampoco nosotros tenemos definido bien adentro de nuestra organización, lo que dificulta presentarnos a los demás también.

MG: o el valor que pudiera representar escuchar a otros.

E: claro.

MG: o sea efectivamente es una dificultad que está en el grupo. No sé, me cuesta ver bien este problema, me doy cuenta que existe, en una etapa ECO, cuatro, cinco años atrás, quiso

generar redes más formativas, en fin, y funcionaron más o menos, en algunas, poniendo muchos esfuerzo de parte nuestro, lográbamos que se juntaran y abrir discusiones colectivas, pero costaba mantenerlos en el tiempo. Ahora, yo dudo que el problema sea solo de tiempo, o sea me parece que hay un tema de vocación, de perspectiva, de proyecto, de compromiso...

E: somos muy herméticos yo siento.

MG: claro, va pa' allá digamos, pero también hay una cierta cultura, hay una cultura de la fragmentación.

E: sí, totalmente.

MG: y es curioso, porque hay que discutir esto, porque la fragmentación es un objetivo deseado por el neoliberalismo, es uno de los efectos mayores neoliberales, que la sociedad se fragmente y no tenga capacidad de aunar sentidos políticos y propósitos políticos, y si por lo tanto, la historia empieza y termina con nosotros, y en esa perspectiva, es decir, la historia empieza y termina con nosotros, no hay posibilidad de aprendizaje con otros, no hay posibilidades de pacto, no hay posibilidades de alianza, no hay posibilidad de proyecto.

E: claro, no hay posibilidad de formar un movimiento de educadores populares.

MG: exactamente. Es complicado, ah, pero es un tema que debieran pensarlo, darle más vueltas. Porque yo creo que es un tema que se ha expresado mucho en tu generación, en las generaciones más jóvenes, de vivir un poco fragmentadamente.

E: porque finalmente tratamos de hacerle frente a las prácticas neoliberales e igual nos consumen.

MG: mm.

E: ya, ahora pasamos a la parte de las posibilidades y oportunidades, que ya vimos por un parte la educación valórica y la utilización de recursos estatales que lo comentamos anteriormente. Una de las posibilidades que yo vi durante el año pasado es el posicionamiento del feminismo. Hemos tratado de generar conversaciones, dialogar con los niños respecto de estos temas y ellos están muy conscientes de la violencia de género, de los movimientos que se han dado en el país y todo, y me parece que es una oportunidad súper grande poder, en estos espacios, posicionar estas temáticas de feminismo. Lo que me decía el profe Fauré el otro día era que no es una cuestión que se propia de la educación popular posicionar el feminismo, sino que está dada frente a la contingencia nomás, como que una de las dificultades del movimiento de educación popular ha sido poder posicionar ciertos temas desde el mismo movimiento de educación popular, entonces este posicionamiento del feminismo sería simplemente por la contingencia que se está dando ahora.

MG: pero la contingencia es parte de la educación popular, o sea no se hace educación popular en abstracto, en un sentido anti histórico, o sea yo estoy convencido de que hay temas nuevos, más que temas procesos nuevos -un profesor decía no somos un tema somos experiencia-, como los temas de género, los temas ambientales, los temas del consumo, en fin, que se pueden sumar a temas históricos como la clase, el proyecto, en fin, los sujetos, la

forma en que se constituyen los sujetos políticos. Yo creo que tenemos un abanico temático quizás más rico, que en algunos casos da origen a militancia, pero sí, uno podría decir “sí, los educadores populares podemos ser militantes feministas”, pero también tenemos que ser militantes ecologistas, tenemos que ser militantes de izquierda, tenemos que ser militantes socialistas, militantes revolucionarios, no sé, o sea como, entonces sin necesidad de hacernos militantes de distintas causas, todas estas causas nos implican, no podemos estar...

E: ajenos.

MG: ajenos a todas estas casusas. Ahora, yo entiendo que la contingencia implica que en ciertos momentos históricos hay temas, procesos, sujetos, que adquieren más visibilidad y que hay que [*inaudible en 1:04:37*], así hay que ir pensándolo y que sea el momento de hacer cambios. A mí con el feminismo que ocurre que yo siento que el feminismo se instala en Chile en los 80, tal vez antes, pero antes con menor presencia, yo en esto sigo a la Julieta Kirkwood, que yo creo que ella hace un buen mapeo de la ruta histórica, por decirlo así, de los temas de género y de

l feminismo. Yo pensé que los aportes en los 80 del feminismo habían sido más duraderos, habían calado más profundo en la sociedad. Después tuve la sensación en los 90 que esto se desdibujaba, volvíamos a las formas patriarcales tradicionales... y en los últimos años siento que hay un resurgimiento que es interesante porque no está centrado en ONGs, figuras, sino que adquiere un carácter más transversal, eso es interesante porque implica cambio cultural.

E: claro.

MG: y me parece que es una buena manera de procesar digamos, y por supuesto que la educación popular actúa en el campo simbólico, su campo específico es el cambio cultural, entonces con mayor razón tiene que dar cuenta de esos cambios culturales, que es más que la contingencia, yo creo que tiene un sentido mayor, más trascendente. Está bueno que sea parte de los debates, digamos.

E: es una posibilidad tanto como otros temas también.

MG: claro, como muchos otros temas. Hay otros que también son posibilidades.

E: otra posibilidad es la autogestión educativa. Porque yo hablaba, acá, sólo de autogestión y luego me di cuenta que hay que hacer una diferenciación entre autogestión monetaria y autogestión educativa, y la autogestión monetaria me parece un obstáculo grande, pero la autogestión educativa me parece una cuestión súper, una oportunidad grande incluso ocupando recursos estatales, porque finalmente, por ejemplo, si llegáramos a sacar personalidad jurídica nosotros, podríamos hacer uso de esos recursos monetarios para nuestros proyectos de educación popular sin rendirle cuentas a un organismo estatal, entonces podríamos seguir haciendo educación popular con recursos estatales.

MG: sí, sí, pero hay cosas que puedes rendir cuentas, no es tan dificultoso, mientras más democrático el Estado, más apertura tiene que tener a las distintas iniciativas.

E: pero en este caso podríamos hacer actividades de auto reflexión y crítica al Estado con recursos estatales [risas]

MG: pero la educación popular trasciende al Estado, porque los temas que estábamos conversando antes, de cómo haces frente a los efectos del neoliberalismo en el barrio, trasciende al Estado.

E: sí, completamente.

MG: el feminismo trasciende al Estado, el ecologismo trasciende al Estado, la revolución trasciende al Estado. Hay muchos temas que trascienden al Estado, por lo tanto, la fijación en el Estado yo creo que hay que matizarla, sí. Ahora, yo diría que la autogestión educativa es interesante porque en el fondo, es cierto que es una posibilidad, pero una posibilidad que requiere recursos, instrumentos, etc., muy concretos que son los que estábamos hablando antes, hacer autogestión educativa implica hacer sistematización, la autogestión educativa implica superar la bitácora, la bitácora es un punto de partida, pero un poco más. La autogestión supone coordinación, supone aprender de los otros, supone hacer redes, o sea muchos de los temas que hemos conversado tienen que ver con esto, y tiene que ver con la capacidad de materializar iniciativas en alguno de estos campos, sino seguiremos siendo fragmento. Y como fragmento las posibilidades educativas también se reducen. Pero insisto, es más que tiempo.

E: sí, sí. Bueno, para hacerlo más rápido [risas], el otro tema es la identidad local, que a mí me parece que la escuela libre o cualquier escuela popular constituye un súper buen espacio para potencia distintas iniciativas que permitan generar una identidad local que no existe, por lo menos en La Aurora no existe, o está marcada por otros elementos...

MG: exactamente.

E: que son, por ejemplo, el narcotráfico, la violencia, el abandono, etc.

MG: claro, la identidad siempre existe, el tema es que sea una identidad liberadora, emancipadora...

E: claro, a eso me refería.

MG: te das cuenta que ahí aparecen nuestras propias intencionalidades, es cuando la gente antes decía "la [inaudible en 1:10:00] no existe", no sí existe siempre y el Estado... es peor, en los 80, en los 90, el Estado se dedicó a construir su propia memoria y lo hizo a través de los informes, de sus programas, de la justicia, en fin, existían los medios de comunicación, lo que debemos hacer es disputar esos modelos de construcción, entonces la identidad claro que existe, y la identidad se puede determinar perfectamente si es identidad narco, identidad delictiva, identidad anómica, identidad no sé cuánto. El tema es que nosotros estamos interesados en la construcción de una identidad emancipadora o liberadora como habríamos dicho en los años 80. Y ese es un proceso también largo, y ahí muchas de las cosas que hemos conversado necesitan ser enfrentadas, el desarrollo de las propias organizaciones, el cuestionamiento de las formas de sociabilidad existentes, la posibilidades de discutir con los

niños y los jóvenes sus proyectos vitales, todos esos son elementos... la memoria de la población, de su historia, en fin.

E: eso, yo creo que a eso apunto con esto, como a pesar de todas las falencias que existen, la escuela popular es un súper bien espacio para producir, por ejemplo, talleres de recuperación histórica de la población, que la gente se entienda desde otra perspectiva también.

MG: claro, exacto. ¿Pero te das cuenta que ahí hay un objetivo del agente externo? Y hay que conversarlo con la gente, ustedes ven importante tener más sentido de pertenencia, sentirse más sujetos en la historia, tener más reconocimiento de los otros, hay que pasar por ahí.

E: lo otro son dos cuestiones que están bien vinculadas, que son las últimas, que igual pueden sonar un poco de Perogrullo, pero tienen que ver con el desarrollo de ideas críticas y como con la voluntad de educadores y educadoras de estar en ese espacio, como entendiéndonos que a pesar de todas las falencias que tenemos estamos ahí, estamos ahí para desarrollar análisis, para desarrollar ideas críticas, para finalmente contribuir al mejoramiento de la vida de los niños y las niñas y también más adelante quizás de los mismos pobladores, que es una cuestión que alomejor no se toma mucho en cuenta, porque claro, son cabros que van a la población y hacen educación popular, pero que sí estamos tratando de ser un aporte.

MG: es decir, como posibilidad está abierta, estamos de acuerdo. El tema es que qué se requiere para que esa posibilidad se materialice, se desarrolle, se expanda. Yo creo que desde la perspectiva de la educación popular, mucho de lo que hemos conversado antes, digamos, depende de la capacidad de los vínculos que establezcamos con las propias organizaciones locales, depende de los saberes que vamos generando con los sujetos con los que hacemos educación popular, sean estos niños, jóvenes o adultos, depende entonces también de los procesos de sistematización, dependen de la obtención de recursos, o sea y yo diría, tal vez, lo que a mí siempre me ha interesado más es la producción del saber que se acumula, volviendo por el principio, digamos. No es la práctica por sí misma la que produce cambios, es una práctica reflexionada, una práctica elaborada por los sujetos, una práctica que se va haciendo progresivamente consciente en los sujetos, por lo tanto, a mí me parece que la producción del saber como producción de análisis de la realidad, la producción de comprensión de la vida de los pobres, qué sé yo, es parte de las luchas políticas, hay que entenderlo como un componente de la lucha política, es decir, la lucha política no sólo son la calle, la manifestación, la movilización, en fin, es también el desarrollo de un saber, y ese es el campo específico de la educación popular, o sea la educación popular debe ser capaz de hacer contribuciones al saber del propia pueblo o de los propias sujetos, en fin. Pero siempre este es un desafío grande. En un sentido gramsciano uno podría decir, lo que Gramsci pensaba como reforma moral y política, o sea la sociedad no cambia si no está presidida de cambios en sus visiones de historia del mundo de la filosofía, la imagen gramsciana clásica ¿no? La ilustración precede a la Revolución francesa, es decir, porque hay cambios en las ideas, en los valores, en las percepciones, en la visión del mundo, que efectivamente se materializan cambios históricos mayores, digamos. Nosotros nos hemos movido en estos campos con

logros limitados, siendo franco, o sea nosotros en ECO en los 80 teníamos grandes aspiraciones y nos dimos cuenta en el camino que alcanzamos a medias.

E: es que es complicado.

MG: yo creo que nunca vamos a *[inaudible en 1:15:55]*. Entonces, a ver, acompáñame... quedémonos acá...

E: ya, no sé si quiere agregar algo más.

MG: no, no, yo creo que ya hablé mucho, así que ahí tú ve si te sirve, cómo te sirve.

E: Muchas gracias, profe.

[Fin de entrevista]

Entrevista Luis Bustos

Transcripción de entrevista

Memoria de título

Entrevistadora: Camila Núñez (E)

Entrevistado: Luis Bustos (LB)

Fecha: 30 de mayo de 2017

E: Ya, le cuento más o menos nuestra pega en la Escuela Libre...

LB: en la Escuela Libre, perfecto.

E: Nosotros somos una organización que nació el 2010 y lleva todos estos años haciendo actividades con niños, niños y niñas de hasta más o menos 12 años. Ahora el más chiquitito tiene como dos años, pero en verdad lo vamos a buscar a la casa como para que pueda entretenerse en la escuela, formar ciertos lazos con sus compañeros del barrio. Nosotros, la estructura de la escuela es, primero hacemos un desayuno comunitario donde –es financiado por nosotros-, que ese es uno de los temas también que...

LB: lo vi, lo vi, es una de las tensiones que tienen entre el autofinanciamiento y el presentar proyectos que sean financiados vía Estado, todo eso lo leí.

E: hacemos eso que es financiado por nosotros mismos, luego hacemos una mística, que la tomamos un poco de la mística revolucionaria, y donde es un espacio como dialógico, donde tratamos de conversar con los niños sobre las cosas que les gustan de la escuela, las cosas que no les gustan, como un poco la identidad de la escuela, que los niños se puedan sentir parte de ella. luego pasamos a un ayudatareas, que no siempre se hace, sino que es un poco como para apoyar las tareas de la escuela formal, pero no necesariamente es como la parte central de la escuela, sino que es como un apéndice un poco. Y la actividad principal que siempre tratamos de orientarla hacia la reflexión, tratando de juntar un poco el juego con que los niños puedan reflexionar sobre sus propias realidad, por ejemplo, hemos hecho teatro, tratamos de conversar estos mismos temas de feminismo, cuestiones como problemáticas de barrio, problemáticas de la escuela, y todo ese tipo de cosas, más orientado a ese tipo de cosas. Y al final hacemos un cierre, que no siempre se hace tampoco porque los niños son bien dispersos... es bien complicado trabajar con niños [risas]

LB: sí, me ha tocado poco trabajar con niños, pero sé cómo es [risas]

E: bueno, y de eso se trata más o menos la escuela.

LB: perfecto.

E: y desde ahí yo hice la observación participante...

LB: que están muy buenas esas observaciones participantes, ¿por qué? Porque de acuerdo a lo que usted me dice, Camila, estos ejes que podríamos denominar uno: la creación de atmósfera, la creación de un espacio de afectividad, de crear las condiciones para el trabajo educativo, que podríamos llamarla de soltura, de confianza, integración, donde el cuerpo juega un papel muy importante, los niños se mueven, son dinámicos, el tema cuerpo obliga a los educadores a ser extremadamente lúdicos, es la manera de trabajar con niños...

E: sí, es tremendamente difícil tratar de pensar actividades para que se sientan llamados.

LB: claro, yo me siento muy, no siendo una persona dentro de las prácticas de la educación popular... como yo le hablo a usted, le voy a hablar a la máquina ya [risas], es que me gusta mirar para allá, pero me doy cuenta que tengo que mirar para acá...

E: [risas] no, pero ahí está, ahí se escucha.

LB: le decía yo que el caso de lo que ha sido mi práctica en todos estos años en educación popular, si bien es cierto he trabajado poco con niños, sí he trabajado con aquellos y aquellas educadores que tienen relación de trabajo con niños. Por lo tanto, la pregunta que usted muy bien se hace de cómo abordar las inquietudes, las necesidades, corresponder a esta cosa casi biológica de los niños, la acción, la dinámica de los niños, cómo abordarla bajo un punto de vista metodológico, educativo, no es fácil, no, ahí me ha tocado una experiencia que algo le voy a contar. Pero lo que quiero resaltar es que hay un eje que encontrar, ese eje de encontrar las condiciones, es muy importante. Es muy importante, no sólo desde el punto de vista educativo, sino bajo del punto de vista social, ah. Estamos pasando por un tiempo en lo social de muchas desconfianzas, que en mi opinión al menos, no sólo tiene que ver con la

desconfianza del mundo juvenil, del mundo adulto, hacia el mundo institucional, sino que lo que yo siento más grave todavía, es mi caso, yo siempre he tenido profunda desconfianza al mundo institucional [risas], eso es parte de mi ADN, no, en el caso de la sociedad en general, es una desconfianza como más grave, que no solamente afecta la relación de ellos con las instituciones, sino que entre ellos, entre los propios sujetos.

E: claro.

LB: entonces en esa observación participante, eh, que justamente releva el tema de la formación y autoformación, para efectos de responder a esta situación, a este contexto, y a las características de este sujeto, del destinatario de esa acción educativa, evidentemente que es un punto central, y ahí yo me permito señalar que el papel que juega la animación, el papel que juegan las técnicas de dinamización, ya, el papel del juego como muy bien lo señalaba usted delante, son fundamental. El problema está en que ustedes, su equipo, sus compañeros, sus compañeras, tienen poco lugar en la actualidad donde adquirir herramientas para responder a eso. Ya, en la época de Mario Garcés, la época nuestra, por años, Mario por años, nosotros en el Side, yo estuve en un programa de educación popular del Side, desde el 86 hasta el 95, prácticamente diez años, estuve ahí hasta que me echaron, hasta que nos echaron. Y era un programa de formación de educadores y educadoras populares a nivel nacional.

E: ya.

LB: prácticamente a nivel de las horas de trabajo de formación a que equivalía lo que, equivaldría en la actualidad a un diplomado. Imagínese que trabajaba el mismo grupo, cerca de 200 personas, era grande, de todo Chile, de todo Chile, que venían durante tres etapas en el año a este proceso formativo, junio, agosto y octubre. Y en el interperiodo, entre un taller y otro, entre una jornada y otra había actividades, tareas que tenían que hacer las personas con sus equipos, con sus grupos, la dimensión social, más colectiva del proceso. Y había mucho énfasis en el aporte de herramientas técnicas, juegos, la relación comunitaria, los juegos de simulación, tableros, juegos con contenido diverso, a propósito del punto tres que usted destina con un destino final, después del desayuno, de integración...

E: claro.

LB: en el caso nuestro había juegos que a partir de técnicas que son bien comunes, juegos de salón, el ludo, el dominó, la lotería, se abordaban temas que tenían que ver con la historia de Chile, con la organización, con el rol de la mujer en la sociedad. Ahora, esos materiales Camila, si usted está inquieta en el tema, y yo creo que ahí usted haría no sólo un gran aporte para el trabajo que está haciendo ahí en la tesis, sino que incluso para el propio grupo la Escuela Libre, podría pesquisarlo, podría pesquisar esos instrumentos en la biblioteca de la Universidad Alberto Hurtado, que el Side es ahora la Universidad Alberto Hurtado, y ahí además hay una persona, en otro lugar, que yo le sugeriría que le preguntara a Daniel Fauré, que se llama Soledad Álvarez, que trabajó en el Side, que tiene una bodega con los materiales de esa época, yo creo que le pueden ser extremadamente útiles.

E: ya.

LB: entonces, primer punto entonces, para abordar estos desafíos para las condiciones pa'l proceso educativo de confianza, soltura, integración, de dinámicas, del aspecto lúdico, es relevante que los educadores que están a cargo de estos niños, tengan las herramientas, tengan los instrumentos, por lo tanto, a mí juicio, es muy certera la observación con respecto a ese punto.

E: claro, porque finalmente desde ahí podemos mejorar el rendimiento, el funcionamiento de la escuela. Lo único que yo he visto que se está haciendo en estos términos y que yo fui a uno de los talleres que era de organización comunitaria, es de una corporación que se llama La Otra Educación. Que antes también era parte de las Escuelas Libres, ahora también son Escuelas Libres, pero estamos separados, por temas políticos se separaron y ahora hay dos redes de Escuelas Libres, la de nosotros, que integra la Escuela La Cisterna, Pedro Aguirre Cerda y Puente Alto. Y las otras escuelas...

LB: Cisterna, Puente Alto...

E: y Pedro Aguirre Cerda. La de Pedro Aguirre Cerda tampoco está funcionando ahora.

LB: ¿esa es la que estaba en La Victoria?

E: no, no es la misma.

LB: no es la misma, yo conocí esa.

E: y claro, por temas políticos ya no, como peleas entre los mismos compañeros...

LB: sí, sí, sí, eso normalmente ocurre.

E: y existen dos partes...

LB: esas y La Otra Educación.

E: y la Otra Educación, y ellos ahora son una corporación, que tienen como convenio con la Silva Henríquez, y desde ahí levantan estos espacios de formación. Y claro, ahí ellos hicieron talleres de educación alternativa, organización comunitaria, infancia y adolescencia y yo fui al de organización comunitaria. Y eso es todo lo que he sabido que se está haciendo para formación de educadores sociales que le llamaron.

LB: ahora, hay dos experiencias más que yo le voy a agregar y que tiene que ver con la entrevista, una así un poco autor referida, que tiene que ver con el colectivo en el cual yo participo, pero también le voy a mencionar el de Daniel, que son los dos grupos que yo conozco más de cerca, bien de cerca en relación a formación de educadores. A nivel más vinculado a la organización de base, organizaciones más autogestionadas, no tanto al mundo académico, está el colectivo Caracol.

E: aah, sí, sí, sí lo conozco.

LB: ahí hay varios integrantes que se dedican justamente a lo formativo, hacen talleres, van a trabajar con organizaciones a los lugares, y Daniel Fauré es uno de los integrantes del Caracol. Hacen este tipo de actividades metodológicas, de cómo trabajar en grupo, hacen

talleres de sistematización, a mi juicio lo hacen bastante bien, pero yo los conozco bajo el punto de vista más de texto, no los he visto in action, ah, pero sí conozco sus documentos y me parecen muy aportadores. Y el otro grupo, por eso dije que iba a ser autoreferido, somos nosotros.

E: claro.

LB: Colectivo Paulo Freire, que también hace lo mismo, trabajo formativo, hacemos talleres, en este último tiempo más dedicado, porque es una experiencia pa' nosotros nueva, de esta alianza con la Universidad de Valparaíso, que no es como lo prioritario en nosotros. Pero durante este tiempo, por razones fácticas, simplemente porque se dio así, se transformó en la actividad principal. Sin embargo, nosotros queremos retomar el trabajo de apoyo a organizaciones como las de ustedes, son los dos lugares. Y hay un tercero que hace también este tipo de actividades, las hace dentro de los tiempos libres que les quedan a partir de sus propios compromisos, o a veces cuando invitan dentro de sus propios compromisos a otros educadores, y que a mi juicio son uno de los mejores que hacen el trabajo de formación de educadores para abordar la temática con niños, a mi juicio, que es La Caleta.

E: aah, ya, los había escuchado de nombre, pero conozco su trabajo.

LB: a mi juicio, para trabajar con niños, para saber cómo trabajar con niños, para tener herramientas, enfoque, el juego, La Caleta la lleva. Ya, a mi juicio, mejor que nosotros incluso. Mejor que el colectivo, así lo digo con toda sinceridad.

E: creo que una compañera me dio un contacto, no estoy segura si era él o no, ¿David Órdenes?

LB: sí, él.

E: ya, me dijo que hablara con él, como para entrevistarlo para la tesis.

LB: sí, tienes que entrevistarlo seguramente. Yo lo veo hoy.

E: ¿en serio?

LB: en serio...

E: me podría [risas]...

LB: él funciona... ¿seguimos grabando cierto?

E: sí.

LB: él funciona en La Caleta, que está ubicada, Camila, en la calle Barnechea #322, eso es en Independencia. Usted sale de metro Cal y Canto, camina hasta una calle que, se va por Independencia, llega hasta General Lastra, dobla hacia la costa como quien dice, cinco cuadras corta y está ahí la calle Barnechea.

E: ya.

LB: un poquito hacia la derecha, un poquito, #322, segundo piso, ahí está La Caleta. Si me apuro un poquito... si lo encuentro acá...

E: a mí ese contacto me lo dio una compañera de sociología también, que hizo su tesis sobre perspectivas políticas de educadores populares, está súper buen esa tesis.

LB: le dio un muy buen dato, un muy buen dato. Altiro, para que no se me olvide, para seguir con la conversación. Acá está, ordenesdavid@gmail.com.

E: ordenesdavid...

LB: ordenesdavid@gmail.com. Puede mencionar la conversación conmigo, que yo le dije.

E: ya, bacán.

LB: entonces, siguiendo con la conversación, ahí ustedes tienen tres posibilidades a las cuales pudiesen acceder de actividades de formación y autoformación, que serían Caracol, nosotros, lo que un periodo de final de año, un periodo de verano, perfectamente.

E: ya.

LB: perfectamente, perfectamente. Y ciertamente La Caleta.

E: La Caleta, ya.

LB: eso. Un segundo planteamiento que yo destacaría, que es una tensión constante es esta, el tema del financiamiento. Y acá justamente a nosotros como colectivo ese tema nos toca bien directamente, porque cuando yo dije delante que por razones coyunturales se dio esta prioridad en este periodo de trabajar más hacia el mundo de la universidad, con este diplomado, que con las organizaciones, tiene que ver justamente con el tema del financiamiento. Lo que sucede es que varios de nosotros estamos dedicados a esto 100%, nosotros no trabajamos en ninguna otra cosa, sino que en esto, en esto. Entonces hay momentos que son ahí y otros que son muy malos, bajo desde el punto de vista de sobrevivencia, así hablando con toda transparencia, entonces el espacio de diplomado, como es un espacio a diez meses, somos los docentes del diplomado, eso está financiado, por lo tanto significa para el colectivo, para las personas que lo integran, significa un ingreso. Por lo tanto, ya hay tranquilidad para pagar los arriendos, pagar la luz, el agua, en fin.

E: y es súper bueno también, o sea a mí por lo menos me gustaría poder hacer de esto, que hago ahora de voluntaria, poder hacerlo un trabajo remunerado.

LB: sí, es que es fascinante. Yo soy un agradecido, me siento un privilegiado, porque yo me he dedicado a esto absolutamente, y cuando he tenido momentos bajos como este tema de lo metodológico es muy demandado a veces por el mundo de las instituciones públicas, quieren formar sus equipos de maneras distintas, hacen talleres de desarrollo personal de los funcionarios, a los ejecutivos, este otro tema de la calidad total, entonces si tú tienes algún contacto, que me ha pasado a mí, “oye tú que sabes hacer esto, porque no haces un taller”, y que nos paguen, no viene nada de mal. Entonces eso te permite a ti, eso ha sido mi

experiencia, de alguna manera, cubrir a partir de ese ingreso cuando tú vas a trabajar a alguna organización que no tiene un peso para hacer también el otro tanto.

E: claro.

LB: esa consultoría que cubre, de alguna manera, ayuda a subvencionar el trabajo con la organización, así que no, es muy bonito el desafío que tienes planteado, Camila. Si lo puedes hacer...

E: ojalá.

LB: yo lo he hecho durante 40 años. No tanto 40, pero empecé, empecé en esto Camila, en el año 1979, queda muy poco para cumplir 40 años dedicado a la educación popular. Yo era veinteañero, así como usted, ya, veinteañero, cuando me dije a mí mismo “esto me gusta, me encanta y me quiero dedicar a esto”, y de repente cuando me llaman del Side quedó pero con la boca abierta, lo que yo hacía de manera natural, yo vivía en la Población Gabriela Mistral, cerca de la población Nogales, la de Estación Central, General Velásquez, me empiecen a pagar por lo mismo que yo hacía antes así, que tenía que hacerlo nomás po. Así que si lo puedes hacer... son tiempos distintos, tiempos diferentes, pero tiene un bonito desafío. Y las organizaciones ahí tienen una tensión, ah, mi comentario al respecto, está muy bien planteado entre paréntesis, lo plantea muy bien, yo no le haría ningún cambio, la redacción está muy bien enunciada, la temática y la tensionalidad, ah, entre los autónomos y esta habilidad de coquetear con proyectos del Estado. Yo podría comentar, y alomejor darte un punto de vista bien vivencial, lo que ha sido mi experiencia, yo esa tensión la he tenido particularmente durante los últimos, los 90, en los últimos 15 años, ya, y yo lo que hago es entrar y salir, entrar y salir de actividades. A veces me he demorado más en salir [risas], me he quedado más tiempo de lo debido alomejor, pero me ha permitido eso cubrir también el trabajo con muchas organizaciones que en estos tiempos están pero escuálidos los fondos, y por lo tanto, ahí uno últimamente con su tiempo, con su entrega, digamos, imagínate estar a veces trabajando una semana completa con una organización y no hay ningún ingreso económico, no deja de ser. Pero si no tuviera lo otro, Camila, claro, no lo podría hacer. Entonces, raya para la suma, me parece que es una tensión que nos va a acompañar por un buen tiempo. A diferencia de los 80, a diferencia de las experiencias de Mario y de la mía en el Side, en ese tiempo nosotros teníamos aportes extranjeros. Nosotros, había dictadura, por lo tanto, la dictadura no nos iba a apoyar, al contrario, nos perseguía, hacía todo lo posible pa’ que esta cosa no funcionara, ya, además con el lenguaje que nosotros usábamos, “lo popular”, “cambio”, “transformación”, palabras que ahora ya no se usan, ahora es “la gente”, “la ciudadanía” [risas]

E: [risas]

LB: claro, nosotros “lo popular”, “el pueblo”, “lucha”, “clase”, era complicado bajo un punto de vista...

E: sí po, ahora uno habla de eso y es como...

LB: “los compañeros”, los talleres, entonces claro, las agencias internacionales, las agencias vinculadas a distintas iglesias cristianas, católicas, no, metodistas, no, ayudaron mucho, mucho, mucho, mucho, y eso nos permitió a nosotros realizar estos talleres en Punta de Tralca, financiar la elaboración de materiales, si usted lo ve, Camila, usted se va a sorprender la calidad de los materiales de esa época, porque nosotros teníamos un principio ético, que para el mundo popular teníamos que tener lo mejor. No se podía trabajar que más o menos, que no, que son sectores populares, ahí no, no. Lo mejor, lo mejor. Una cuestión ética, una cuestión ética fuerte. Así que me parece muy acertado el tema. Y este vínculo con la comunidad y el territorio, es una cuestión más estratégica, yo la veo una dimensión estratégico política, por lo siguiente, nosotros aprendimos en esos años, en los 80 muy particularmente, que el mundo popular controlaba muy bien el espacio inmediato que tenía, es decir, su territorio, entonces había una serie de iniciativas que tenían que ver con, por ejemplo, ir comprando juntos, que era una iniciativa comunitaria para que los productos del día a día, de lo cotidiano para sobrevivir, tuvieran un precio menor, se compraba con un sentido de integración, pa’l conjunto, pa’l colectivo, y eso era extremadamente importante en términos de organización. Si la población venía de una toma, no, también el tema de la seguridad, cómo el mismo grupo se organizaba y luchaba con políticas generadas por ellos mismos, el tema de la seguridad. El tema de la, de la educación, también, la incidencia que tenían, en esa época, los años 80, dictadura, ojo, en la escuela pública, sobre todo cuando tenían ahí la complicidad de profesores, profesores buena onda, que sintonizaban, entonces esos profesores incorporaban esas herramientas político pedagógicas. Me tocó ver, por ejemplo, en varias poblaciones, que había zapateros, que había zapateros en ese tiempo, era uno de los monitores que ayudaban al profesor de técnico manual, ah, educación tecnológica, por mencionar un caso. Entonces en la medida en que el mundo popular delega hacia una representación, pierde el control del territorio, pierde su capacidad de incidencia, de influir, que lo delega en un representante, ya. Se vivió al final de la dictadura un proceso de transición a la democracia donde no hubo una salida popular, a mi juicio, hubo una salida más pactada.

E: claro.

LB: entonces eso quedó ahí dando vueltas. Sin embargo, el mundo popular le hizo como un cheque en blanco a quienes eran arquitectos de la transición, como que confió, y al poco tiempo se dio cuenta de que no. Ahora con todo esto que hablábamos al principio de la conversación, de la desconfianza hacia el mundo institucional, hace que nuevamente el territorio y lo propio adquieran titular relevancia. Entonces hay una profunda desconfianza hacia la democracia representativa en el cual yo delego mi soberanía en el otro, el otro me representa, para volver a confiar en mí. Por lo tanto, es una concepción de democracia más directa. Ya, por lo tanto, ese punto es estratégico. Está plenamente vigente.

E: claro, sí. Es súper complicado el tema del vínculo con la comunidad, porque resulta que ahora ninguno vive en La Cisterna, nosotros los educadores vamos de afuera, entonces eso como que no permite que la gente se sienta como identificada con el proyecto educativo. De hecho hay veces que ni siquiera saben lo que hacemos en la escuela, como que mandan a los niños nomás.

LB: sí, hay un educador del Side, que está vivo, para mi gusto, bajo el punto de vista metodológico, el educador, Juan José Silva se llama, ya, un tipo que está alejado de todo, él está convertido en una suerte de anacoreta, vive solo, no sale prácticamente nunca a la calle, es un tipo de una capacidad analítica reflexiva maravillosa, para mi gusto una de las personas más importantes en la educación popular en Chile en los últimos 40 años. Juan José Silva. Juanjsilva@gmail.com. Es que yo estoy en contacto con cierta frecuencia con él. Va a quedar registrado, juanjsilva@gmail.com. También le puede mencionar la conversación conmigo, no recibe a nadie, ah, pero ha hecho algunas excepciones, a Daniel Fauré lo recibió...

E: ah es que Fauré es otra cosa [risas]

LB: no, usted también, Camila, usted también. El Daniel fue pillo, porque le mencionó la relación conmigo, y como él me quiere mucho, él es bastante mayor que yo Juan José Silva, es de la generación de Gabriel...

E: Salazar.

LB: Gabriel Salazar, ya, de esa generación. Claro, como me tiene un tremendo aprecio, listo, le abrió la puerta. No, en general no recibe a nadie, a nadie, a nadie.

E: Gracias, profe [risas]

LB: bueno, vuelvo al punto. Es ahí, entonces, en esa relación con la comunidad, donde nuevamente adquiere importancia el cómo trabajar con esa comunidad, entonces yo mencionaba elementos muy importantes en los trabajos de Juan José Silva, porque él acuñó el término del “agente externo”. Cuando la persona no es del territorio, cuando va a trabajar ahí. Que fue lo que le aconteció, por ejemplo, en las tomas de Peñalolén a la Surda, el grupo de Carlos...

E: Carlos Ruiz.

LB: de Carlos Ruiz. Ese grupo no era de ahí, entonces empezó a tener después dificultades, ya, porque la dinámica más propia del territorio hizo que surgieran también líderes naturales de la propia comunidad, entonces, el agente externo, en ese sentido, la agente externa, tiene que ser muy sensible, como diría Paulo Freire, a la apertura del diálogo, a no aparecer como la portadora o el portador de verdades reveladas, sino que de mucha sencillez, de mucha humildad y de servicio en la perspectiva de co construir con el otro. Porque si llega con una mirada, voy a usar un término antiguo en el mundo de la política, si llega con la perspectiva vanguardista, de iluminar y de conducir, lugar de conducción, va a tener a la larga, o a la corta, va a tener problemas.

E: sí, ese es un tema que trabajamos hartito con el profe Duarte, porque nosotros hacíamos ayudantía de Investigación Acción, así que ahí ese es un tema bien relevante.

LB: él sabe muy bien de eso, ah, él fue un poblador, igual que yo, al igual que yo. Nosotros venimos de origen popular, Claudio y yo. Entonces sabemos muy bien esto, lo conocemos por dentro, porque tenemos la identidad, porque tenemos la identidad de poblador y la identidad profesional.

E: claro.

LB: entonces Claudio, por ejemplo, en Newenche, ahí en Santa Rosa, todo ese sector, él era del MIR, era del MIR. Entonces, es como les pasa a los cabros del MPL, el Movimiento de Pobladores en Lucha, particularmente en Peñalolén, particularmente ahí. Esos chiquillos, que después estudiaron distintas carreras, ciencias políticas, arquitectura, siguen viviendo ahí, siguen viviendo ahí. Entonces es interesante poder entrevistarlos, porque ellos han ido trabajando este tema del territorio, de la identidad, y han ido trabajando el tema del financiamiento, para hacer sus actividades de manera un tanto más autónoma. Y ahí crearon la constructora.

E: la Cura Jimmy también.

LB: exacto.

E: la Universidad Popular.

LB: lo financian con la constructora, tienen una constructora, tienen una empresa de vivienda.

E: ah no tenía idea.

LB: y participan en concursos del Serviu. Y varios proyectos los ganan. Y como son de profesiones que tienen que ver, varios de ellos son arquitectos, son constructores civiles, pero ellos mantienen el vínculo con, no se han cambiado, siguen ahí mismo. Entonces volviendo al tema central, está muy ligado a lo que estoy diciendo el tema central. Cómo resolver esto de no ser de ahí, tiene que ver mucho con el agente, el rol del agente externo, ya, y ahí si pudieses entrevistar a Juan José en esa parte, sería genial, pero a manera de adelanto, desde mi punto de vista, tiene que ver, desde una perspectiva bien freiriana, con sencillez, con la humildad, con la actitud de servicio, con la disposición de escucha, con la voluntad de co construir, de no situarse desde una perspectiva superior, y que está subordinado al conocimiento, al poder de conocimiento que yo tengo, eso sería fatal.

E: yo creo que igual nosotros tenemos hartas de esas características, pero en estos años, siete años de trabajo, nunca se ha logrado hacer un trabajo permanente más allá de la escuela. Porque, por ejemplo, esto se liga mucho como con la posibilidad de transformar la identidad local, desde lo que es ahora, que está como basada, caracterizada por la violencia, por el uso de drogas, por la violencia intrafamiliar, por ese tipo de cosas; transformar esa identidad como para empezar a conocer un poco la historia de la población, porque esta población, que se llama La Aurora, no es una población que tenga una tradición de lucha como...

LB: como La Victoria, por ejemplo.

E: por ejemplo, como otras poblaciones de Santiago, entonces claro, ahí se da una cuestión súper compleja...

LB: ¿esa es la aurora de Chile?

E: no, se llama La Aurora, es La Aurora.

LB: ¿Está en qué paradero?

E: está en el Metro La Cisterna, caminando como 10 minutos hacia la cordillera, creo. Y claro po, es súper complicado generar un vínculo más allá de la escuela, porque por ejemplo, hay veces que las mamás nos dicen “¿hizo las tareas?”, como que es lo único que les preocupa de que vayan a la escuela libre, y nunca nos hemos preguntado si queremos hacer actividades de historización de la población, por ejemplo.

LB: eso habría que hacerlo.

E: claro, que se podrían hacer, y que el espacio de la Escuela Libre podría ser súper bueno para potenciar ese tipo de cosas, pero no...

LB: yo no sé qué le dijo ahí en la entrevista que usted le hizo, Camila, a Mario, pero ahí el Mario tuvo una experiencia bien interesante en dos sectores bien relevantes de acá de la Región Metropolitana. Una en La Legua, la historia de La Legua, con pobladores y facilitaba metodológicamente con Mario y su equipo, y el otro era [*inaudible en 33:18*], otro trabajo interesante. En este caso, la intuición que ustedes tienen es correcta, en este caso sería muy necesario trabajar con las familias, eh, yo diría que ahí ustedes tienen un desafío de cómo abordar la temática familia – comunidad – escuela, escuela ustedes. Familia – comunidad – escuela, esa triada, ya, y al mismo tiempo el tema de los histórico, cómo aprovechar a la familia, no solamente a los padres, sino que a los abuelos, para reconstruir desde los propios sujetos y sujetas, la historia de esa población. Cuando uno trabaja a mi juicio, con niños, es muy importante esa mirada más integral, es importante ciertamente el trabajo con ellos como sujetos y sujetas de derecho, y al mismo tiempo también hay que incorporar a los otros actores con los que los niños se relacionan, que tiene que ver con su familia. Y ahí, claro, eso requiere de mucho tiempo, y requiere de mucha sistematicidad, porque ustedes no podrían hacer algo en mayo y después seguir en octubre, no, no, tiene que ser una cosa absolutamente perfecta. Así que eso los compromete a ustedes. ¿Cuántos son ustedes en el equipo?

E: ahora somos ocho...

LB: igual que nosotros, somos ocho también.

E: sí, el año pasado éramos como cuatro y se nos hacía súper complicado, porque eran hartos niños, entonces es difícil como guiar las actividades con tan pocos adultos, porque los niños son bien dispersos [risas]

LB: si se consiguieran ahí más adelante, más adelante algún lugar yo me podría comprometer a acompañarles a una jornada para el equipo.

E: ¡ya!

LB: cóbrame la palabra.

E: ya, se la voy a cobrar. Sí, porque nos hace falta formarnos también.

LB: el otro...

E: el otro es...

LB: orgánica y organización. Claro, ahí ustedes tienen que asumir en esta etapa, yo creo que es muy importante no plantearse de inmediato una estructura orgánica, muy definida. Por lo menos, la experiencia nuestra en el colectivo, nosotros nos constituimos el 2006, el 2006, estamos cumpliendo 11 años, hemos sido prácticamente los mismo militantes desde siempre. Y estamos ahora, ahí de que se cumplieron 20 años ahora en mayo de la muerte de Freire, estamos pensando en hacer alguna actividad, que nos sirve de homenaje y al mismo tiempo también pa' celebrarnos nosotros.

E: claro.

LB: por los años que llevamos [risas]. Y si uno pudiese compartir ahí experiencias en relación a estas temáticas que están planteadas acá en esta observación participante suya, Camila, tiene que ver con la flexibilidad nuestra. Nosotros no hemos fijado mayor estructura, no nos complica que nos vean como medios despelotados, en el sentido de que no tenemos una directiva, máximo hemos tenido compañeros y compañeras que han sido como coordinadores, que van a las reuniones a hacer un registro de acta, y las tareas que cada cual va teniendo dentro de la especificidad, en el caso mío, por ejemplo, soy la persona que normalmente se vincula con las organizaciones, al igual que Daniel, somos los dos.

E: claro.

LB: los otros compañeros son los que escriben, publican algunas cosas, después nos convocan a nosotros a una tarea común como fue, por ejemplo, la población del libro. No sé si Daniel le habló del libro...

E: ¿el "Vamos andando"?

LB: "Somos andando", "Somos andando"

E: "Somos andando", sí, lo tengo en mi casa [risas]

LB: y ahora como experiencia de diplomado, queremos sacar un segundo, un segundo libro, en eso estamos trabajando. Pero lo fundamental para nosotros es tener, son cosas bien sencillas, esta cosa de dinámicas, bien sencillas: tener periodicidad en las reuniones, periodicidad en las reuniones; que en las reuniones se combinen elementos operativos con elementos reflexivos, ya, que las acciones que vayamos llevando a cabo, sean sistematizadas y socializadas con el conjunto del grupo, que permita hacernos preguntas, ah, necesidades de los actores, características de los actores actuales, miradas de historicidad, la demanda de los 2000, siglo XXI, que tiene que ver con los 80, que tiene que ver con los 60, de repente vemos claves que son transversales y que se van repitiendo. [Inaudible en 38:08] Frente a la dictadura, frente a la represión: participación. Es transversal, me entiendes, entonces lo interesante es que nos va permitiendo, con ese estilo de trabajo también abordar temáticas que nos saquen del riesgo del activismo, ya.

E: como la pura práctica.

LB: como la pura práctica, sino que la práctica dialogue con lo teórico, que surge, y ahí está lo rico, ahí está lo valioso, que surge de esa misma práctica. Entonces lo que yo me atrevería a compartir acá en la conversación, en la entrevista, es no ir más rápido, ligero en la organización, tómense su tiempo, sean flexibles, pero esa flexibilidad también tenga recurrencia, júntense con cierta, con cierta frecuencia. Lo voy a decir así de manera bien coloquial: que no sea un hobby el estar ahí, porque como muy bien lo planteó usted con respecto a su futuro, que sea un proyecto muy sentido el estar ahí.

E: sí, yo creo que sí, nosotros estamos bien comprometidos, pero me pasa como que existe un privilegio de la práctica porque no, por ejemplo, nosotros no hemos compartido, no se han dado instancias para compartir, por ejemplo, expectativas sobre nuestro trabajo en la escuela o expectativas sobre la educación popular en Chile, por ejemplo.

LB: sí, ese taller o esa actividad de autoformación de ustedes, que yo les sugiero [*inaudible en 39:54*], cualquiera con los cuales ustedes se contacten, se conecten. Justamente tiene que ver con eso, trabajar con ese tipo de preguntas, y hacer el alto, de detenerse y mirar, cómo estamos, cómo hemos avanzado, qué expectativas tenemos, qué desafíos tenemos...

E: porque es necesario pa' transformar esa misma práctica que se está dando.

LB: por supuesto, por supuesto. Eso sí que tienen que hacerlo pronto, a mi juicio.

E: sí, porque ya van siete años así y es imposible seguir sobre la práctica sin generar como reflexiones para mejorar esa misma práctica.

LB: sí, eso está muy conectado con el tema de la sistematización, no.

E: claro.

LB: que estaba por ahí, ahí está ve. Me acordaba, lo vi anoche así, pero me acordaba. Y ahí es donde le sugeriría Camila que para que le ayude, son siete años, es importante, es muy interesante como han hecho estas adecuaciones, y ellos no tenían ninguna experiencia en sistematización en educación popular, es Claudio, aprovecha a Claudio, sáquele partido. Yo reforzaría, solamente, la idea que usted ya tiene de que llegó el momento de hacerlo, no pueden dejar pasar más tiempo. Están en el momento preciso, momento preciso. Y si requieren alguna ayuda de cómo sistematizar, de cuáles son los ejercicios básicos para recoger información, de cómo registrarla, honestamente también le ofrecemos nuestra ayuda.

E: gracias, profe, muchas gracias. La siguiente dificultad que se presenta es la generación de redes con otras experiencias parecidas.

LB: ¿cómo van ustedes ahí? ¿Cómo lo han hecho hasta ahora?

E: últimamente ha surgido como un tema que queremos tratar, pero no se ha podido dar. Lo único que hemos tratado de hacer es generar esta red con las otras Escuelas Libres que son las de La Otra Educación, a través como de ir a las presentaciones, a las charlas, talleres que se están dando por parte de ellos, pero la verdad no ha resultado mucho. Por ejemplo, a mí la otra vez un compañero me miró así como "ah, tú eres de la Escuela Libre La Cisterna, como

de los nos separamos hace años por problemas políticos”, entonces como que no hay la capacidad de querer, de querer juntarse, las organizaciones sienten que están demasiado herméticas y como muy volcadas en sí mismas.

LB: buen diagnóstico, buen diagnóstico. Le preguntaba porque nosotros cuando tuvimos que, el 2006, como le contaba delante, 10 años atrás ya, en 10 años han pasado muchas cosas. Hasta 10 años atrás el tema de las redes funcionaba, en el campo de la educación popular, ya. Y funcionaba a partir de principios bien sencillos: uno, que somos heterogéneos y diversos, que eso está en los orígenes aquí en Chile de las prácticas de autoeducación, siglo XIX, y también está después a partir de los años 60, no, las distintas corrientes en las cuales se inspiraban la educación popular, corrientes marxistas, corrientes más trotskistas, corrientes maoístas, corrientes cristianas, la teología de la liberación tuvo una tremenda influencia en la educación popular. Yo vengo de esa corriente, vengo de la teología de la liberación, ya, yo vengo de esa corriente, Mario también, Mario Garcés también, David Órdenes también, Claudio Duarte también...

E: sí po

LB: todos tenemos un tronco común, el cristianismo.

E: claro.

LB: todos venimos del tronco cristiano. El tronco cristiano en esa época, mira, lo que era el lenguaje, no, el tronco cristiano revolucionario. De leer de una manera política social el evangelio, el evangelio como elemento de transformación, ya. Entonces eso, yo diría que hasta el 2005, el 2006, siguió funcionando relativamente, relativamente bien. De hecho la educación popular tuvo un movimiento nacional, uno de sus dirigentes más destacados fue Daniel Fauré.

E: claro, sí, leí la tesis la otra vez de Fauré, de su magister, y ahí sale como la historia del movimiento.

LB: movimiento nacional, yo asistí a una de las jornadas en Concepción, noviembre del 2005. Y, mira, como siempre fue en las prácticas de la educación popular, muy respetuoso de esa diversidad, ya, entonces claro, imagínese que ahí había gente de la corriente anarquistas, otros eran como maoístas, no, ya empezaba a tener presencia la influencia del subcomandante Marcos, que también influyó en la educación popular, la mirada más autónoma, más territorial, no, pero nadie trataba de imponerse al otro, no decir “mi mirada es superior a la tuya”, pero efectivamente, como usted muy bien lo plantea, a partir de ese momento, a la fecha, como yo lo decía también al principio de nuestra conversación, las desconfianzas empezaron a tomarnos también a nosotros. No somos desconfiados solamente en el mundo institucional, somos desconfiados de iniciativas que nos huelan o tengan olfato a un origen capitalista, no, sino que somos desconfiados también de nosotros mismos. Entonces yo diría que aquí hay que recuperar, a partir de la práctica, a partir del hacer, si de repente pueden hacer algo, pueden invitar a otro grupo, nosotros lo hemos intentado así de manera bien sencilla, bien modesta, con Caracol, por ejemplo, tenemos una muy buena relación, pero si

saber el uno del otro como actuamos *in situ*, ninguno de nosotros nos hemos visto trabajando en conjunto, ya, sino que por referencia, nos invitamos, está Daniel, estoy yo, que somos como los nexos, pero podríamos hacerlo de manera más profunda. Pero damos cuenta que esta capacidad que hubo, a esa fecha del 2006, de entrar y salir de redes, empezó a tener dificultades. Yo lo viví con una red que me tocó apoyar a nivel metodológico, yo hacía a nombre del colectivo los talleres para ellos, la red de hip hoperos, y pasó exactamente lo mismo, entraron en un conflicto interno...

E: ¿ahí no trabajaba Antonino Opazo?

LB: estaba Antonino Opazo, qué sé yo, estaban varios chiquillos que estaban ahí, y su centro de operaciones era Sacco y Vanzetti, ahí hacíamos los talleres. Y claro, las dificultades personales, yo diría personales, me atrevería a decir que ciertos egos. Eran artistas, eran artistas. Más que lo ideológico, me atrevería a decir que empezó a provocar una ruptura y un alejamiento y una gran distancia. Eso que ocurrió en lo puntual, yo me atrevería a decir que ocurrió en términos generales.

E: a mí la otra vez, o sea a nosotros como escuela, nos pasó algo bien curioso. Fue una compañera que venía de Francia a conocer como actividades de educación alternativa a Sudamérica, y ella se estaba quedando en la Escuela Comunitaria de La Bandera, e iba como de visita a la Escuela Libre La Cisterna, y nos contó que una vez los compañeros de la Escuela de La Bandera le dijeron como “ay ya vay a ver a esos marxistas leninistas”, porque ellos tienen como una corriente un poco más anarquista, entonces, claro po, hay como esta fragmentación y como poca voluntad de unirse a pesar de las distintas corrientes ideológicas.

LB: sí, sí, es tan cierto eso, es muy bueno el ejemplo, Camila. Eso yo me refería a que venía del siglo XIX. Acá las prácticas de autoeducación, las mutuales, las mancomunales, que están muy muy ligadas a iniciativas de una mirada más cercana al mundo anarquista. Y eso después empezó a dialogar, con bastante dificultad, principios del siglo XX, no, ya con la construcción de ciertos partidos, [*inaudible en 48:23*], Partido Demócrata, que después un agente de ellos se va al Partido Socialista Obrero que termina siendo el Partido Comunista, que ahí está Recabarren, no, gran educador popular entre paréntesis, pero finalmente, a ver, se articulaban. Lo mismo pasó en los 60, había, había muchas diferencias ideológicas, pero la práctica nos hacía encontrarnos, pero esto que les pasó ahora a ustedes, de ese comentario que hace esta compañera francesa, da en el clavo, da en el clavo.

E: sí, por eso a mí me llamó tanto la atención.

LB: la mirada que se vincula a una cierta ortodoxia de la izquierda versus las propuestas más de carácter libertario, aparecen hoy irreconciliables, y eso es lo que tenemos que reconstruir, no es fácil.

E: hay una, hay una, no sé si llamarlo red, pero hay un conjunto de escuelas libertarias que ahora están haciendo charlas, de hecho ayer unas compañeras fueron, yo no pude ir, pero claro po, entre ellos se están, las corrientes más libertarias se están como juntando, y nosotros ahí estamos tratando como de ir a sus charlas, pa' poder entrar un poco también en las redes.

LB: sí, fíjate, nosotros vivimos una experiencia, Camila, también así, justamente 2006, 2007, nos llamaron para que pudiéramos ir con un apoyo a las escuelas de formación de dirigentes sindicales del ICAL, del Partido Comunista. El Partido Comunista nunca miró, históricamente, con simpatía las experiencias de educación popular. Y nosotros tuvimos un debate interno de si participábamos o no participábamos, un debate bien interesante, y finalmente decidimos “sí, sí, con nuestra mirada, con nuestra propuesta, sin nosotros tomar una actitud pusilánime, sino que con mucha claridad desde donde nos íbamos a situar, hasta donde nos aceptaran, donde llegáramos”. Estuvimos trabajando con ellos cerca de tres años en la escuela de formación de líderes sindicales, ah. Ahí estaba Cristián Cuevas, que después se salió del Partido Comunista, hoy día está en Nueva Democracia. Estaba Daniel Núñez, que ahora es diputado, y estaba la Claudia Pascual. Y fuimos varios, y después, no, no fue después, fue simultáneo, invitaron a nosotros e invitaron a ECO, así que estuvimos también con Mario Garcés.

E: ya.

LB: pero eso hace que el grupo, en este caso Escuela Libre, esté muy claro consigo mismo. Yo siento que una de las dificultades que están presentes tiene que ver con que el propio grupo, a su interior, han tenido poca oportunidad de reflexionar sobre sí mismo...

E: sí, esa es una de las cosas que...

LB: entonces cuando intentan vincularse, se encuentran con otros grupos que están haciendo lo mismo, y que ven elementos diferenciatorios, como que se aterrorizan, ya, entonces como no resuelven lo interno, el otro les resulta una amenaza. Me entiende, entonces eso yo creo que hay que trabajar y para trabajarlo, lo primero, lo primero, lo primero es trabajarse hacia dentro.

E: a la interna. Claro, porque también dificulta presentarse frente a otros...

LB: si no tiene claro lo interno...

E: claro.

LB: por eso es que están en el momento preciso ustedes después de siete años.

E: porque al final todos los militantes de la escuela o de cierta organización se van a presentar de la forma en que ellos creen que es la escuela más que un consenso grupal.

LB: que el conjunto, así es. Tienen que hacerlo, tienen que trabajarlo eso.

E: ya, aquí pasamos a la parte de las posibilidades y oportunidades. Y ahí está el posicionamiento del feminismo.

LB: aah, sí po, clarísimo. Yo te decía delante que el proceso de educación popular en Chile, a partir de los 80, pa' tener un punto de referencia, Camila, ha sido un espacio, ha sido una instancia con gran presencia de la mujer. Yo diría que no se entenderían las prácticas de educación popular, Camila, en estos 30 años, últimos 30 años, sin adentrarse en el aporte relevante, yo diría que protagónico, del mundo de las prácticas de la mujer en la educación

popular. Me atrevería incluso a señalar que todo ellos tiene que ver mucho con la dictadura, ya, las organizaciones de derechos humanos aquí en Chile fueron todas, por razones obvias, no, asumidas por la mujer. Las mujeres tuvieron un papel pero absolutamente protagónico en ese ámbito y eso incidió en las prácticas de educación popular. Y particularmente incidió en las prácticas que tenían relación con la vertiente cristiana, con la vertiente de la teología de la liberación de la educación popular, ese fue un mundo mayoritariamente femenino, que llegó incluso a desarrollar bajo el punto de vista interno [*inaudible en 53:40*], no solamente de la teología de la liberación en general, sino que de una teología femenina, ya, muy importante, que el mundo político, más de la resistencia, fue un mundo esencialmente masculino, ya, los partidos clandestinos de izquierda de la época, en su gran mayoría conducidos y dirigidos por hombres. El mundo social a nivel poblacional, de prácticas de la educación popular de la época, primordialmente dirigidos por mujeres. Entonces eso fue sumamente potente, sumamente interesante porque yo diría que si uno analiza los aportes de la educación popular dentro de estos últimos 30 años todo el tema del papel de la afectividad, y la relevancia del cuerpo en las prácticas educativas, afectividad, cuerpo, la importancia de la diversidad, diversidad, yo me atrevería a afirmar, en teoría fundada mía, y me arriesgo con esta afirmación, que son aportes esencialmente a partir de la sujeta mujer que contribuyeron no solamente bajo un punto de vista de su participación, sino que a partir de su reflexión y su aporte conceptual, teórico, a la educación popular. Por lo tanto este es un tema, como dirían los periodistas, en desarrollo. Noticia en desarrollo.

E: sí po, sobre todo con la emergencia de estos movimientos en los últimos dos años, yo diría.

LB: sí, sí, la experiencia del MOVER, que se está reactualizando, ojo ah, ojo con eso, dato, dato. Lo están recomponiendo el MOVER. Incluso se habla de una jornada nacional en los próximos meses. Ahí Daniel, que está participando en el grupo del MOVER, habría que contactarse con él, y ahí yo le diría, Camila, un dato también, que Daniel le diera las coordenadas de una persona que sería bueno que también lo entrevistara, que es de una generación intermedia entre usted y yo, que fue coordinador del MOVER, se llama Carlos, no me acuerdo el apellido, pero conocido como “el Chapa”.

E: ya.

LB: el Chapa es una figura muy importante en la educación popular de los años 2000, él fue el coordinador del MOVER, el Chapa. Carlos Saavedra.

E: Saavedra, ya, ahí le voy a preguntar.

LB: si tuviera yo los datos de Carlos se los daría, pero no los tengo. Estuve con él hace poco en un taller que hicimos como colectivo en el campamento Felipe Camiroaga, en Forestal Alto, en Viña del Mar. Y él fue, fuimos juntos los dos. También estuvo Daniel.

E: interesante.

LB: no, me parece muy interesante eso. Si me permites una sugerencia...

E: ¡sí, por supuesto!

LB: yo le agregaría como elemento propositivo, como oportunidad también, que está puesto como tema, como el feminismo, prácticas sociales, y en particular en la práctica de la educación popular, le agregaría el desafío metodológico, que ustedes lo tienen, porque trabajan con niños, y cuando empezamos esta conversación, lo refuerza, qué hacer, cómo es el elemento lúdico que está presente, qué desafíos tenemos. Ustedes tienen ahí un tema, tienen un temazo.

E: sí, yo creo que lo pasé por alto alomejor, como donde es tan, lo tengo tan asumido, que...

LB: aparece como muy obvio, pero yo lo resaltaría con la particularidad y singularidad e importancia que tiene, lo metodológico, lo metodológico es muy importante. Es tan importante que en este ofrecimiento que muy sencillamente y muy humildemente le hago, de colaborarles en lo que ustedes estimen necesario en estas jornadas, en lo metodológico podemos ser nosotros un aporte, o un buen dialogante con ustedes. Y lo otro que también, está lo femenino, está lo metodológico, y lo tercero que yo agregaría como elemento importante, que estaba ahí puesto, pero lo destacaría como elemento más particular, apuntado como registro y sistematización, el tema de la sistematización de la práctica para ustedes, para ustedes, como desafío interno. Son siete años y creo que están en el momento justo, preciso para hacer un alto y mirarse, con los logros, los resultados, los aciertos, los errores, no, las temáticas que han puesto, las temáticas que están como ahí en barbecho, que deberían develarse, ponerse en la superficie, como fue la militancia.

E: ya.

LB: esos tres.

E: sí, otra cosa que le quería comentar sobre el posicionamiento del feminismo es que se encontraron posturas en las entrevistas del profe Fauré y en la de Garcés, porque el profe Fauré me decía que él como que si bien piensa que el feminismo sí es una buena posibilidad para que se instale dentro de las escuelas populares, no es una cuestión que nace desde el movimiento de educación popular, sino que se toma desde fuera por un tema de contingencia, se toma para poder tratarlo dentro de las escuelas, en las organizaciones, etc.

LB: ¿y Mario qué dice?

E: el profe Garcés decía que si bien puede ser verdad, él comenta que la contingencia es el tema de la educación popular, entonces como que no tomar este tema del feminismo o cualquier otro tema contingente, sería algo que no tendría que ver con la educación popular, porque la contingencia es lo central de ésta.

LB: por supuesto. Ahí yo tendría un matiz, una diferencia con los dos, tanto con Daniel como con Mario. Mi mirada, yo afirmaré que no viene de afuera, siendo coherente con lo que yo estaba comentando un rato atrás del aporte de esta participante mujer en las prácticas de la educación popular, como sujeto social la mujer ha sido protagónica, a mi juicio, por lo menos de las prácticas que yo he conocido a lo largo de mis años de experiencia, viene de adentro. Han sido las mujeres las participantes de las prácticas de educación popular que han instalado el tema con mucha fuerza y lo impusieron incluso en los momentos más difíciles que se

vivían en el proceso de la dictadura, de tortura, de represión, ellas dijeron “sí, sí, es cierto que queremos que esto no se siga realizando, queremos que la dictadura se termine, pero siendo importante, muy importante -recuerdo que decían las mujeres en los encuentros en los años 88, 89- con permiso de los compañeros –en fin-, más importante aún, más importante aún que eso es el tipo de sociedad que queremos construir, y entre ellos la relación entre hombres y mujeres y el papel de la mujer en esa nueva sociedad que queremos construir”. Y lo mismo decían los jóvenes, los jóvenes y las mujeres, pensando en un tipo de sociedad que se unía luego de terminada la dictadura. Por lo tanto, ahí yo tengo una diferencia con Daniel, porque es una mirada que venga de afuera, muchas pobladoras, ni siquiera una mirada profesional participante de las prácticas de educación popular, sí evidentemente que un sector lo instaló, eso es verdad, y muchas personas vinculadas a las ONG que se dedicaban a la educación popular en los años 80, es cierto, pero también las propias pobladoras instalaron ese tema.

E: ya. Sí, porque él ponía el ejemplo del control comunitario de la educación, él decía que ese tema sí era de la educación popular y se podía potenciar desde las organizaciones de educación popular, pero que el feminismo venía de movimientos feministas y nosotros lo tomábamos como para poder integrarlo a nuestra organización.

LB: yo diría que es tan fuerte el peso de lo ideológico, el tema de la relación el Estado, el tema de autonomía como contraparte de eso, en el siglo XIX hasta la fecha, no, y eso tiene que ver con la fuerza del discurso masculino, que tendió a invisibilizar lo que ya en esa etapa, hablo del tiempo principios del siglo XIX, subyacía en el mundo popular, no. Yo aquí me declaro salazarista, ya, me declaro salazarista, ya, a mí juicio uno de los grandes aportes de la historia social de Gabriel a las prácticas justamente de autoeducación tienen que ver con el mundo de la mujer, el papel de la mujer popular, particularmente de la mujer popular y su independencia de los hombres, su fuerza para pararse frente a un hombre violento, agresivo, porque a nivel de argumentación, a nivel de racionalidad no se la podía con esa mujer, no se la podía, la mujer era absolutamente superior, bajo un punto de vista argumentativo, todo lo que tiene que ver con las quintas de recreo, las expresiones artísticas populares, la artesanía, la música, los tragos populares, no, la mistela, todo, todo es creación de la mujer, todo, todo, todo.

E: la organización de los centros de madres...

LB: claro, claro, ya a principios del siglo XX. Por lo tanto, estaba al interior, no estaba en la periferia, no estaba afuera, no es que se haya traído de otras esferas, estaba ahí. Lo que pasa es que estaba invisibilizado por la fuerza de lo ideológico y lo ideológico puesto por el discurso masculino. Y ahí está también la diferencia con Mario, que no es algo como quien dice circunstancial, Mario usa una palabra que usted me señaló recién que era...

E: ¿contingencia?

LB: contingencia. No es una cosa contingente, es una cosa permanente. Está, es así como la demanda por participación, por un lado, la demanda también por colocar el tema de los *[inaudible en 1:05:06]*, un tipo de relación en nuestra sociedad, distinta. Yo creo que no es

casualidad que en los años 80 hubo incluso grupos de educación popular que solamente se dedicaron al tema de la mujer. El tema, el rol de la mujer en las prácticas de educación popular y fueron a las que les prestaron menos atención, pero que fueron un muy buen aporte.

E: claro.

LB: dato, dato: Talca, Domodungo.

E: ¿cómo?

LB: Domodungo se llama, es un colectivo, a ver si lo tengo acá.

E: ¿en Talca?

LB: en Talca. Espérese un poquito. Acá está, Domodungu, es con U, Domodungu.

E: ya.

LB: mujeres al poder. Tuvieron un encuentro hace poco, ahí está, Camila, el correo, domodungu1@gmail.com.

E: ya.

LB: escríbale a una compañera ahí, que no la veo hace como 20 años, María Guerrero, yo sé que está, sé que sigue ahí. Ellas hicieron un trabajo muy bonito, ellas son un grupo vinculado al cristianismo, también de la teología de la liberación, feministas, el grupo a mi juicio más aportador en educación popular...

E: no, no las conocía.

LB: es que no son de Santiago.

E: claro.

LB: el centralismo. Entonces ellas tuvieron la semana pasada un encuentro, sobre mujeres al poder, el rol de la mujer en el proceso constituyente. Esto fue en Talca. Está ella y está una holandesa que se llama Anna, que son las que la llevan, 25 años por el desarrollo integral de la mujer. Son de la misma época de nosotros con Mario.

E: ya.

LB: comprometida total y con mucha raigambre poblacional territorial, una maravilla [risas]

E: [risas]

LB: le van a decir que yo soy basista, siempre me dicen eso, que yo siempre rescato a la base y que miro como con cierta displicencia al mundo académico, algo de cierto hay [risas]

E: sí, yo igual creo que peco de eso [risas]

LB: pero bien...

E: sí, es que al final, no sé, pa' mi el trabajo territorial es como lo central.

LB: es lo central. Mire, Camila, sin práctica, sin práctica no existe la educación popular. Usted puede ser comentarista de educación popular, puede tener un, no sé, un artículo de opinión, una columna de opinión, puede ser columnista, puede ser opinóloga, pero eso no la hace educadora popular.

E: claro.

LB: la práctica, estar enraizada en un lugar concreto, eso es, eso es para mí requisito sine qua non para conversar sobre educación popular.

E: sí, porque sino... no, yo antes no me había metido a la organización, porque como que la academia no me dejaba tiempo, porque estaba terminando la carrera, etc, pero una vez que me metí, sí po, es totalmente distinto.

LB: es otra cosa.

E: totalmente distinto.

LB: es que a nivel académico usted tiene que tener ahí aliados, con gente que ha estado en esa práctica, porque hay muchos que escriben, pero no tienen práctica. Con todo el cariño que le tengo a Carlos, Carlos Ruiz, Carlos no tiene práctica, Carlos es un tipo que conoce por textos, por referencias, por autores la educación popular, en cambio Claudio no, Claudio es un buen aliado.

E: sí, por eso también nos incentiva hartito a aprender haciendo, de hecho en el taller de investigación acción que tuvimos, yo estuve dos años, claro po, esa era la metodología del curso.

LB: Nosotros fuimos como colectivo.

E: ¿en serio? ¿Cuándo?

LB: el 2012

E: aah, ya, yo estuve el 2014 y el 2016.

LB: 2012. La última actividad que hicimos con Claudio, nos invitó, hicimos dos sesiones de investigación acción y a su vez nosotros lo invitamos a lo que teníamos, estábamos recién empezando en la Universidad de Valparaíso.

E: ya.

LB: desde ese tiempo que no lo veo, así que si lo ves dele muchos saludos.

E: ya, ahí le voy a decir.

Ya, el siguiente sería la educación valórica como posibilidad.

LB: se ha dado cuenta que en toda la conversación que hemos tenido este rato el tema ético, el tema valórico ha sido transversal, cuando hablamos del respeto, la cercanía con... disposición de servicio, el tema de la humildad cuando hablamos de la actitud de este agente

externo. Es primordial ahora más que nunca sobre todo con el tema de la desconfianza. La desconfianza no se recupera solo con un discurso, se recupera con acción, se recupera con práctica. Y en esa práctica, la gente, el pueblo, las personas, los seres humanos, los sujetos y sujetas nos damos cuenta cuando alguien nos habla con sinceridad y con transparencia, y eso tiene que ver con lo ético. La eticidad es un elemento muy relevante de las prácticas de educación popular ochenteras. Tanto es así que muchas veces se les dije a las educadoras y a los educadores populares que eran insoportablemente éticos.

E: [risas] muy buena onda.

LB: insoportablemente éticos. Porque el tema de la valoración del otro, la importancia del otro era una empatía respetuosa, cabal, efectiva, real, cuando uno se la toma en serio es muy profunda e impacta fuertemente no solamente al otro, sino que en la propia responsabilidad de uno en esa construcción conjunta con el otro. Eso es muy freiriano, ah, yo acá recomendaría, eso es clave, clave, clave, atraviesa todo lo que hemos estado conversando, como una manera de reforzarlo le voy a enviar, son unas cositas que yo tengo, se las voy a enviar el jueves, porque no tengo computador, me consigo computador, este es mi computador...

E: ¿el celular?

LB: el celular. Ya, pero lo tengo en alguna parte, le voy a enviar un trabajo de Freire sobre ese tema, para reforzar esa parte. Está muy bien.

E: porque claro, esa es una de las cuestiones que más yo creo que tratamos nosotros en la escuela de combatir un poco estos valores neoliberales, hacer como, tratar de generar unos valores contra hegemónicos, contrarios al individualismo, la competencia, etc., porque todos esos valores están demasiado arraigados en los niños.

LB: porque el mundo neoliberal, el mundo neoliberal, desde tempranos momentos, la familia, la escuela, las relaciones cotidianas, niega la existencia del sujeto, y realza la importancia del individuo, hay individuos, pero no hay sujetos, ya, y por lo tanto, eso conlleva inmediatamente en la práctica de los seres humanos una actitud competitiva, una actitud de desconfianza, de desconfianza, que tiene mucho que ver con el exacerbar el individualismo. Entonces eso es así y esa clave está muy bien. Yo lo planteo incluso de manera mucho más básica, mucho más básica, yo lo planteo como usted, siendo empático con los otros integrantes de esta escuela libre, cómo llegar ahí no siendo de ahí, entonces para mí el tema freiriano del diálogo respetuoso, de la co construcción, de no llegar con verdades develadas, de promover los saberes propios, de construir y facilitar, promover la emergencia de ese sujeto, de esa sujeta, para mí eso es fundamental. Y ahí se juega lo valórico.

E: claro. Sí, porque a mí me pasaba antes de entrar a la práctica, yo como que decía “sí po, hay que hacerles actividades a los niños de reflexión —y toda la cuestión— y tienen que saber reflexionar y criticar” y no sé qué. Y después una vez adentro me doy cuenta que cómo uno puede hacer esas actividades si no existe una base valórica con la que podamos dialogar en respeto y horizontalidad.

LB: claro, yo no puedo pedirle al otro lo que yo no tengo.

E: claro.

LB: no puedo dar lo que no tengo. Entonces es fundamental eso, y hay que trabajarlo fuertemente ustedes. Yo, siendo muy acertada la mirada tuya, que pone ahí en el texto, está bien, está muy bien, yo el énfasis no lo pondría tanto hacia fuera, sí lo pondría hacia dentro, o sea hacia ustedes. ¿Estamos bien de tiempo? Sí.

E: ya, creo que queda, dos elementos, no... Ya, la autogestión educativa...

LB: lo hemos conversado y ciertamente ahí ustedes tienen que trabajar la tensión, lo hablamos delante y yo se lo dije, esa tensión entre lo propio y el poder recurrir a financiamientos del Estado y yo hablaba de entrar y salir, entrar y salir y poner el énfasis desde lo propio, desde lo propio. Ya, sin cerrarse a la otra posibilidad, pero en el fondo que lo otro, en este caso si acceder a estos recursos municipales o recursos estatales significa que ustedes pierden ciertos grados de autonomía, ahí ser extremadamente cautelosos y prudentes. Resguardo, ah, jugar con el límite. Lo mismo con lo que está abajo, que es lo mismo.

E: está relacionado.

LB: está absolutamente ligado, ahí lo va a ver...

E: claro, la utilización de los recursos estatales ha surgido como una de las, una de las posibilidades, sino la única para poder financiarnos po.

LB: nosotros, por ejemplo, como colectivo esto lo hemos discutido montones y hasta el día de hoy hemos decidido no tener personalidad jurídica, hasta el día de hoy. Estamos tensionados, no estamos todos de acuerdo.

E: ¿y por qué han decidido no hacerlo?

LB: porque consideramos que nos da mayor libertad de acción, otros dicen que no, que nos limita, la otra parte del grupo. Y lo otro que también, argumentamos los que no estamos de acuerdo, que nos genera una estructura, nos estructura más como institución que como organización que surge por coincidencia y donde el elemento fundamental de cercanía entre nosotros es lo afectivo, es el cariño. Nosotros consideramos que una de las carencias, uno de los bienes más escasos del neoliberalismo tiene que ver la afectividad o con el cariño sincero, abierto, ah, con el amor, así de frentón. Y eso es lo que a nosotros nos ha permitido juntarnos ya durante 11 años. Esta estructura más fría, más legal, más normativa, consideramos que nos puede formalizar y nos hace perder esta riqueza natural que se da de manera muy espontánea entre nosotros. Pero tenemos miradas distintas, miradas distintas.

E: ¿y ustedes actualmente cómo se financian?

LB: con lo que hablábamos delante, con las actividades que hacemos en las universidades y sacamos un 10%, el 10% de todo lo que nosotros hacemos en la Universidad de Valparaíso o cualquier otra universidad va para el, va como fondo para el colectivo.

E: claro, es que nosotros actualmente como que no vemos otra opción aparte de esta, porque lo otro que hemos hecho es, por ejemplo, completadas...

LB: sí, es muy común.

E: que claro, según decía Fauré, también responden a lógicas de mercado po.

LB: sí, sí.

E: porque también me comentaba, algo que tiene que ver con la formación igual, que no tenemos conocimiento de cómo funcionan otras formas de financiamiento, por ejemplo, de cooperativas, entonces no cachamos qué más podemos hacer y vemos esto como la única opción siendo que no es la mejor.

LB: ahí sería bueno que conversaran con la experiencia del MPL, ah, y ahí hay una persona joven, cercana a su generación, que trabaja actualmente en la UNESCO, fue uno de los fundadores del MPL, y que dirigió, fue fundador del Colegio Paulo Freire, crearon un colegio...

E: aah, sí.

LB: que está ahí en San Miguel.

E: en San Miguel sí, yo voy a unos talleres los viernes allá al colegio.

LB: y ahí sería bueno que conversara con él, uno de los fundadores, que ya no está, está en la UNESCO, se llama Henry Renna. Está en la UNESCO, lo pilló en la UNESCO, le puede mencionar mi nombre a Henry.

E: ¿el apellido cómo es?

LB: R-E-N-N-A. Es muy interesante él, muy interesante, te puede ayudar mucho en esta parte. Y el tema de lo territorial, el tema de las singularidades en un momento en que hay tanta, hay tanto desdibujamiento de las identidades, claro que sí, eso es interesantísimo de poder trabajar, no solamente a nivel de la identidad local de la comunidad con la cual ustedes se vinculan, que ustedes van a visitar por ahora, pero también la propia identidad de ustedes, por lo tanto, ahí hay un juego, hay un desafío a mí juicio que es muy interesante de poder abordar, de cómo ustedes ven y quisieran ver, no, su entorno, su entorno comunitario de La Aurora, de la población La Aurora de La Cisterna, pero al mismo tiempo, y trabajo hacia dentro nuevamente, de cómo ustedes se ven en esta trayectoria de siete años y cómo les gustaría verse para los próximos siete años.

E: y el último, la última posibilidad u oportunidad es la voluntad de los educadores y educadoras para contribuir a la transformación.

LB: está muy bien finalizado eso, porque queda abierto, no cierra nada. Esto a mi juicio tiene que ver, Camila, con lo siguiente, en la actualidad yo veo en el mundo social popular y en las organizaciones sociales populares, muy bien en el plano de la movilización, el grupo se moviliza, hay marchas, de distinto tipo, sin embargo, sin embargo, hay un problema, una

cosa es la movilización y la otra es la asociatividad de los grupos, lo que vinculábamos delante al tema de las redes...

E: ya.

LB: entonces tenemos buena capacidad de movilización y grandes dificultades de asociación. Como dice Salazar, “gente gritando en la calle, movilizadora en las calles, no necesariamente constituye un movimiento social”.

E: sí, claro.

LB: entonces acá el gran desafío, no, logro hasta ahora del neoliberalismo, que con su énfasis, con su exacerbar el individualismo...

E: nos fragmenta.

LB: nos ha fragmentado, muy bien, muy bien, nos ha fragmentado. Por lo tanto, el gran desafío para romper esa fragmentación es abordar desde lo más pequeñito la asociatividad, la relación con otros, la alianza con otros, voy a usar un término de Fauré, el enredarse, el enredarse con otros. Pero eso en la medida en que ustedes estén claras, claros, vuestro grupo en lo interno.

E: en lo interno, claro. Eso es lo primero.

LB: eso es, Camila.

E: ya, profe, no sé si quiere agregar algo.

LB: no, agradecer la confianza, en estos tiempos de gran desconfianza, el hecho de que vengas a conversar y a dialogar sobre temas tan relevantes, que tienen tanto que ver no solamente con la trayectoria, sino que también con los desafíos actuales de la educación popular y justamente en medio de toda esta fragmentación, se agradece, se agradece.

E: gracias a usted, profe, por la disposición, muchas gracias.

LB: que les vaya muy bien, mucha suerte. La disposición como lo dije delante.

E: ahí le voy a mandar mi tesis cuando...

LB: mándeme, mándeme, y si transcribe después me lo manda por favor.

[Fin de la entrevista]

Entrevista Fabián Cabaluz

Transcripción entrevista

Memoria de título

Entrevistadora: Camila Núñez (E)

Entrevistado: Fabián Cabaluz (FC)

Fecha: Viernes 9 de junio de 2017

E: ya, la idea de esto es que tú me podai como conversar respecto de tus trabajos y tus experiencias sobre cada uno de estos puntos, que primero están los obstáculos y después están como las posibilidades para el desarrollo de la educación popular en Chile en la actualidad. Y todos estos elementos yo los saqué de mi observación participante en la escuela, entonces no necesariamente se condicen con las otras experiencias y la idea es si tú podís como criticarlos, agregar otros elementos, si estai de acuerdo o no, y todo ese tipo de cosas...

FC: o sea mirado muy así a la pasadita, me parece que, que los seis obstáculos que están mencionados acá son, son como súper pertinentes po. Probablemente alomejor me pueda salir alguno en la conversación, pero...

E: sí, ahí vamos como...

FC: mirándolo a la rápida, creo que hay varios de esos. Mira, ¿lo vamos viendo uno por uno?

E: sí.

FC: mira con respecto al tema del financiamiento, eh, efectivamente yo creo que es uno de los principales obstáculos, sobre todo pa' poder pensar en la continuidad de los espacios de educación popular, como que lo que nosotros, varios de nosotros hemos visto, es que se levantan desde como perspectivas como voluntaristas y a partir de las disponibilidades como del tiempo libre, entonces la posibilidad de poder darle continuidad, cuando muchos jóvenes, por ejemplo, tienen que entrar al mundo del trabajo, y a dedicarse, eh, digamos, exclusivamente a trabajar, eso espacios quedan abandonados, entonces como que eso explica un poco como su componente juvenil, y por otro lado, que tengan muy corta duración, entonces yo creo que mientras no se solucione el problema del financiamiento, las experiencias estamos un poco condenadas a desaparecer muy pronto. Y eso implica dar una discusión más profunda sobre cómo entendemos la autogestión, sobre cómo entendemos la disputa de recursos públicos, por ejemplo, la postulación a proyectos pa' disputar

financiamiento estatal, y hay varias líneas ahí de educación popular que son distantes a eso po, que no les interesa ningún tipo de financiamiento estatal, porque asumen que, en el fondo, estarían perdiendo autonomía a la hora de recibir financiamientos públicos. Por lo menos ahí la propuesta que nosotros venimos levantando y que creo que todavía está verde, pero podría cuajar en algo más como contundente, es la idea de entender la autogestión en clave de exigir financiamiento estatal, puesto que los recursos del Estado son frutos de, de todos los trabajadores, ¿no? Entonces, digamos, tenemos como derecho sobre la gestión de esos recursos. Y que esos recursos estatales vayan de la mano de gestión de las comunidades educativas, entonces nosotros creemos, por ejemplo, que las escuelas populares, las escuelas comunitarias, públicas, tienen que ser financiadas por el Estado y gestionadas por las comunidades, y eso permitiría la posibilidad de que los educadores populares puedan vivir de su trabajo, cachai...

E: claro.

FC: que no es solamente estar teniendo como, como vidas paralelas que es un poco esquizofrénico pa' los educadores populares, trabajando todo el día o estudiando todo el día y en los momentos libres militando, levantando pega territorial y todo eso.

E: sí po. Nosotros lo que hemos hecho hasta ahora ha sido como pura autogestión. Yo entré el año pasado, pero esta cuestión viene desde el 2009, 2010, y hasta ahora lo único que hemos hecho han sido como completadas, rifas y todo ese tipo de cosas, y también uno de los elementos que ha surgido en el último tiempo es esta cuestión de sacar personalidad jurídica, pero tampoco es una discusión que se da como tanto dentro de... así que claro, es un tema bien complicado, porque se juega la mantención del proyecto.

FC: claro, lo que de hecho ahí, por lo menos lo que nosotros hemos discutido y que yo creo que en varias organizaciones también se le está dando una vuelta, que la idea de la autogestión es mucho más compleja que el autofinanciamiento, que la autogestión no solamente involucra esto de generar plata para, a partir de una rifa, de una instancia comunitaria, generar plata pa' no sé, pa' solucionar algún problema material del espacio, sino que la autogestión también puede implicar la posibilidad de gestionar recursos públicos, cachai, recursos estatales, disputar recursos estatales, y ahí hay una vuelta y una discusión que está abierta en las organizaciones yo creo, y que como te digo, hay líneas súper diversas. Yo particularmente creo que si no se soluciona el tema del financiamiento, en función de la relación con el Estado y que tensiona también las lógicas de este Estado subsidiario que no se hace cargo de ningún tipo de derecho social, las organizaciones hoy día, que trabajamos desde la educación popular, cometeríamos un error. Yo creo que hay que profundizar en esa línea, es difícil, sin duda, que no te coma después la maquinaria estatal po, que te va planteando ritmos, tiempos, formas de, de rendir los proyectos, un montón de cuestiones de este tipo y que efectivamente te van comiendo la autonomía, pero ahí hay como una tensión que hay que ir trabajando.

E: otra de las cuestiones que también me decía el profe Fauré, es que las organizaciones de educación popular teníamos como poco conocimiento sobre otras formas de, como de financiarnos, que no tuvieran que ver con las lógicas de mercado, por ejemplo, no tenemos idea cómo funcionaban las cooperativas, por ejemplo, eso también tiene que ver con la

formación, autoformación, que es otro de los elementos, y claro po, como que no sabemos más allá de hacer una completada o...

FC: sí po, y yo creo que eso es fundamental, el tema de, porque la disputa, yo creo que va como articulada la lucha por la educación y la lucha por el trabajo, y alomejor eso es una cuestión vinculada a este tema del financiamiento, porque darle una vuelta a entender otras forma de producir y de producir materialmente lo que necesitamos pa' nuestra vida implica también apostar por un trabajo cooperativo, por un trabajo autogestionario, y en esa línea los educadores populares tenemos que estar, cachai, la experiencia de los 80, que alomejor el Lucho Bustos pudo haber, o el Dani han trabajado bastante esta idea de los educadores populares profesionales, vinculados a ONG, con financiamiento internacional y toda esta línea, no creo que sea tampoco la alternativa pa' la actualidad. Yo creo que la alternativa pa' la actualidad es ir generando espacios laborales en esta clave, del trabajo cooperativo y autogestionario. Que sin duda que en otros países de América Latina, Argentina, Brasil, México, Colombia, hay experiencias potentes que van articulando estas dos cuestiones. La experiencia de los Bachilleratos populares en fábricas recuperadas en Argentina, muestra un poco eso, es la articulación de espacios laborales con la construcción de escuelas comunitarias po. Claro, es un tema súper importante.

E: sí, nosotros también como que los recursos que hemos obtenido como a partir de este autofinanciamiento los dejamos pa' materiales, pa' los desayunos comunitarios que hacemos y todo, pero, y también nos ha dado un poco vuelta la idea de pedir cooperaciones, por ejemplo, en la misma población –nosotros trabajamos en La Aurora-, y por ejemplo, una vez se nos ocurrió pedir, no sé, \$200 por casa de cada niño para poder financiar estas cuestiones, y después como que discutiendo salió la idea de que no, porque la escuela libre era gratuita y qué sé yo, pero yo siento que también tiene que ver con una cuestión como de sentido comunitario, como que tal vez estamos siendo demasiado asistencialistas en darles todo a los niños y no dejar que las familias también se hagan cargo del proyecto.

FC: sí, sí, si el tema es que, por ejemplo, ese es el mismo discurso de las escuelas voucher o la lógica del copago, cachai, como que por eso te digo que hay que tensionarlo, porque no... está bien po, cómo entendemos esa lógica de involucrar a la comunidad en el financiamiento de un espacio que es comunitario, pero sin que replique las lógicas de la escuela neoliberal, cachai.

E: sí.

FC: y ahí hay que madurar esa idea mucho y generar mucha discusión dentro de las organizaciones pa' ver cómo se va solucionando.

E: claro. Ya, el siguiente tema es la formación y autoformación de los educadores populares.

FC: ¿y aquí cuál es el obstáculo que tú veíai?

E: que no existen espacios de autoformación o formación. Por ejemplo, nosotros tuvimos el año pasado como tres espacios, el primero era de mística revolucionaria, porque nosotros igual tenemos como un espacio de mística, donde hacemos como una actividad dialógica con

los niños y las niñas, es como un espacio de identidad, donde ellos pueden decir qué les gusta de la escuela, qué no les gusta y todo ese tipo de cosas; y el segundo espacio fue de infancia, niñez; y el tercero fue de educación popular y educación contra hegemónica, y esos espacios fueron abiertos, pero tampoco era como, como que no hubo un compromiso por parte de los militantes por asistir a la formación, y eran abiertos, entonces podía ir cualquier persona y no daba espacio para que nosotros pudiéramos compartir nuestras experiencias en cada escuela, entonces como que no existe el compartir la experiencia para poder formarnos, y tampoco leer textos, ni compartir reflexiones sobre textos, nada, como que todo va hacia la práctica.

FC: sí po, yo también creo que eso, efectivamente, es un obstáculo, pero que es un obstáculo muy consciente eso sí dentro de las organizaciones, y que, por tanto, se han hecho esfuerzos sistemáticos, yo diría durante la última década, por solucionar un poco este problema de la autoformación, ya sea levantando espacios de formación que sean abiertos, espacios de formación que se levanten entre varias organizaciones y que apuesten también a articular trabajo conjunto, espacios de formación cerrados que intentan solucionar algunos problemas puntuales, yo creo que si bien es un obstáculo, no creo que sea algo inexistente, cachai, es una suerte de preocupación que está permanente, tenemos que autoformarnos, porque tampoco existen necesariamente instancias formales que nos estén entregando herramientas metodológicas o teóricas en las universidades públicas, cachai, que también es una diferencia, por ejemplo, los colombianos tienen eso súper potente, tienen un montón de espacios educativos formales en universidades públicas donde se están desarrollando espacios de formación pa' educadores populares, entonces son espacios de confluencia también de educadores de diferentes lugares. Como eso no está a nivel como de espacio así como las universidades tenemos que levantar nuestros propios espacios, y eso sin duda que ha sido difícil, eh, y es muchas veces complejo, porque el quehacer cotidiano, ya el sostener una experiencia, el desarrollar trabajo ahí en el territorio, te come toda la agenda po, y liberar tiempo pa' un espacio de autoformación es complicado. Nosotros este año también dijimos "ya, es un año clave pa' autoformación" y estamos diseñando una escuela permanente, interna, invitando a algunas organizaciones cercanas, eh, pero es complejo porque va a implicar liberar sábados que son días de trabajo pa', pa' otro tipo de actividades, liberarlos y poder dedicarnos a discutir nosotros po. Yo creo que, lo que yo siento que es un obstáculo es como la, asociado a la autoformación ¿no?, es como, es como la, la pluralidad o la diversidad de temáticas en las que tenemos que autoformarnos, y como que no tenemos como de repente como ejes estratégicos, "ya, nos vamos a formar este año en trabajo cooperativo, el próximo año nos vamos a formar en metodologías participativas", entonces como que paramos cientos o muchas escuelas que son un poco de todo y que no profundizai en nada, cachai. Yo, por lo menos, la crítica más, más grande que le tengo a los espacios de autoformación que hemos levantando es que es siempre formación como somera, no profundizamos en nada, es todo como una pincelada de algo, y eso es porque no hemos sido capaces de visibilizar temas estratégicos, jerarquizar esos temas estratégicos, y profundizar en uno o dos de ellos en un año, cachai. Pero implica eso pensar como espacios de autoformación así permanentes, cíclicos, eh, y abrir como una discusión más larga po, que efectivamente no la hemos abierto, sobre qué es lo clave de estos espacios, por ejemplo, esto, la discusión sobre el financiamiento, visibilizar formas de financiamiento de escuelas populares en América

Latina, eso ya es de por sí un semestre de estudio serio, si querís hacer una estudio serio, cachai. Pero nosotros nos quedamos en el conversatorio...

E: sí po, claro, como jornadas muy cortas de trabajo...

FC: y muy superficiales sobre un tema po. Entonces siempre es como eso, el pincelazo y no...

E: yo a los talleres que fui, o sea fui a uno en realidad, que era de trabajo comunitario, son unos que están organizando desde las Escuelas Libres, pero de las Escuelas Libres de la otra educación...

FC: ya...

E: que son como dos cuestiones distintas.

FC: sí, sí, sí, sí.

E: y ellos están haciendo, porque ellos ahora son una corporación, entonces están haciendo ese tipo de cursos y son certificados al final.

FC: que bueno.

E: así que eso es como lo que he visto que se está trabajando en ese aspecto, y lo otro son como el colectivo Caracol, que ellos están como permanentemente trabajando cuestiones de sistematización, que también es uno de los obstáculos.

FC: claro, pero ahí hay un eje de autorformación, digamos, una organización que se está haciendo cargo de profundizar en un eje, cachai, por lo menos que las organizaciones que estamos desarrollando esta pega, eh, nos vamos formando en la línea de la sistematización, que yo creo que está bien. Pero paralelamente alomejor se debiese pedir a otras organizaciones o trabajar articulados con otras organizaciones que profundicen en la cuestión del financiamiento, cachai. Y organizaciones hay, desde la Fundación Sol hasta las redes cooperativas que están funcionando y levantándose, pero estamos desarticulados po.

E: claro.

FC: porque eso es lo otro, no necesariamente el problema de la autoformación lo tenemos que solucionar nuestra propia organización...

E: sí.

FC: también lo podemos solucionar como movimiento, como red, como no sé qué, cachai.

E: es que al final todos estos elementos van como muy unidos, y si querís podemos pasar también a la generación de redes con otras experiencias, que está súper ligado a lo que estamos conversando, que también es como uno de los obstáculos, porque nosotros no hemos sido capaces como de articularnos con otras organizaciones de educación popular, y si bien es un tema a trabajar, también es una conversación de pasillo po, entonces no hemos logrado hacerlo porque tampoco tenemos resueltos nuestros temas internos. Entonces es complicado.

FC: es complicadísimo. Yo creo que ahí hay varias cuestiones, por ejemplo, y que se articulan, de nuevo la autoformación con esto de las redes. Por ejemplo, hay un punto que yo siempre he sentido que está cojo, que pa' poder parar de verdad un espacio de articulación que no se nos caiga a los dos, tres meses, tenemos que reflexionar así como en serio sobre qué ha pasado con los espacios de articulación que se han levantado desde el 2001 hasta la actualidad, cachai, hay que reivindicar la experiencia del COPODE, ver qué pasó ahí, hay que reivindicar la experiencia del MOVER, qué pasó ahí. Y las instancias más recientes, no sé, por ejemplo, yo recuerdo hace poquito, o sea no sé si hace poquito, pero unos cuatro, cinco años atrás e estuvo trabajando en un espacio de articulación que se llamó Contra pupitre, y ahí se generaron cuestiones y también se cayó. Se intentó levantar la Red de escuelas y de espacios de educación autogestionaria, también el mismo problema, cachai, como que, digamos, no es que no haya, de nuevo, no es que no haya existido la voluntad por articularnos, ni que se reconozca esto como un obstáculo que hay que solucionar, sino que no somos capaces de encontrar la forma de solucionar lo que nos permite decir "ya, aquí tenemos funcionando una red, permanentemente, sin los problemas como, sin los problemas como recurrentes", cachai. Por lo menos el principal problema es que las redes las terminan sosteniendo después un integrante fijo de cada organización, la información no necesariamente fluye, y se asume como un trabajo extra de las organizaciones, y si tenís mucha pega interna lo dejai pa' segundo plano y se cae. Eh, y después en esta misma línea de las redes, yo creo que pasa un poco por ir definiendo agendas de lucha, si vamos siendo capaces de definir de verdad cuáles son los puntos centrales que tenemos que disputar este año, eso nos va a articular. Yo no creo que la red, ninguno de los errores que siento que hemos cometido, que hemos pensado la red a partir de lógicas de compartir experiencias, de compartir saberes, que ya, está bien, pero hay que compartir agendas de lucha. Yo creo que eso es lo que nos va a sacar de...

E: como un paso más allá...

FC: porque nos saca de nuestra pega chiquitita y nos mueve a todos en una cuestión mayor, cachai. Los argentinos, yo trabajé un par de años allá en Argentina en los Bachilleratos populares, y los compañeros decían que la peor cuestión pa' poder sacar tus problemas internos era encapsularte, teníai que articularte con los demás y a partir de ahí se iban, ibai solucionando problemas internos. Y a parte los problemas internos nunca los ibai a solucionar del todo, siempre iban a estar ahí presentes, cachai. Entonces si te desvinculabai de los espacios de lucha social, eh, te desvinculabai del movimiento, te desvinculabai de una identidad política que se configuraba a partir de la confrontación, no sé y un montón de cuestiones que yo creo que no hemos logrado como plantear, cachai.

E: sí, esa es una cuestión que me hace como hartito sentido, porque por ejemplo, el profe Bustos me decía que para el tema de las redes, pa' él lo más importante primero era como resolver los temas internos, pero claro po, cómo vamos a estar siempre como sumergidos en la cuestión interna, sabiendo que no lo vamos a solucionar probablemente nunca y por eso no nos vamos a vincular con otras redes.

FC: esa posición política nos condena a la endogamia po, cachai, que yo creo que es el gran problema que tenemos las organizaciones, que sabemos que tenemos que hacer tanta pega, tanta pega territorial, tanta pega de autoformación, y lo hacemos en tiempos, además, en tiempos, digamos, de militancia, que no es el tiempo de nuestro trabajo, que al final es todo, no podís solucionar todos los problemas internos, y dejai de lado la articulación, dejai de lado la movilización, dejai de lado otras cosas.

E: ¿y ustedes en la escuela cómo lo han hecho en este sentido?

FC: no, lo hemos hecho mal, lo hemos hecho mal, lo hemos hecho como lo han hecho todas las organizaciones, intentando solucionar el problema interno, no hemos logrado sostener espacios de articulación, nos han convocado, y en general nos han interpelado un poco de que nosotros motoricemos algunos espacios de articulación, cuestión que por fuerzas internas tampoco hemos podido hacer, cachai. Estamos con muchas cuestiones internas y muchas cuestiones que hay que solucionar en la experiencia misma, y no nos da la fuerza nomás po, no nos da la fuerza.

E: sí, a nosotros incluso se nos ha hecho complicado como, porque nosotros en la Red somos tres escuelas, la de Pedro Aguirre Cerda, Puente Alto y La Cisterna. La de la PAC como que ya no está funcionando mucho, la de Puente Alto empezó hace poco y nosotros como dentro de los pocos recursos que tenemos somos los que mejor funcionamos, y también se nos ha hecho súper difícil incluso dentro de la misma Red de Escuelas Libres articularnos, no lo hemos logrado, así de simple.

FC: no, sí po, si... y en toda organización de educación popular que preguntemos este tema aparece y aparece como un problema sin resolver. El tema es que esos temas internos no los vamos a resolver nunca, entonces o nos vamos a mantener condenados a esto o tenemos que encontrar la manera de articularnos, cachai. Otra manera, no compartiendo solamente experiencias.

E: otra de las cuestiones que yo creo también que influye en esta cuestión es como el tema ideológico igual, no sé cómo lo veí tú. Porque, por ejemplo, han surgido como hartas iniciativas como libertarias y otras más, como más marxistas po. Entonces, no sé, por ejemplo, yo le contaba al profe que una vez llegó una compañera francesa de la escuela de La Bandera, Comunitaria de La Bandera, y como que la compañera se estaba quedando ahí y nos iba a visitar a la sede. Y nos dijo que los compañeros de la escuela de La Bandera le había dicho como “ah, ya vai a ver a esos marxistas leninistas”, e igual esas cuestiones como que separan un poco en vez de unir como las experiencias.

FC: sí, yo creo que lamentablemente igual es algo que está presente, cachai. Si bien como uno de los principios básicos de la educación popular es como la lógica no dogmática, la construcción desde abajo, pero claro po, estamos atravesados por algunas disputas ideológicas, sí, sin duda. Y que eso probablemente marque la pauta de qué se redes se constituyen y qué redes no, eh, probablemente eso también sea cierto. Pero el tema es que ni siquiera se han logrado constituir las redes de las experiencias que son ideológicamente afines, cachai, entonces por eso es que digo que alomejor eso puede incidir, pero es

secundario versus lo otro, versus este problema de cómo se soluciona lo interno y cómo nos articulamos con otros, porque ni siquiera entre escuelas marxistas y entre escuelas libertarias hay articulación.

E: sí po.

FC: pero claro, está, es un obstáculo probablemente, está.

E: el tercer, que está en la página de adelante, el tercer obstáculo que vimos es el vínculo con la comunidad y el territorio. Nosotros, como te decía delante, yo siento que estamos como muy metidos en una lógica asistencialista como pa' fuera, porque pa' dentro en la escuelas las actividades que tratamos de hacer igual son como de reflexión, pedagogía crítica, etc. Pero pa' fuera estamos como siendo un poco asistencialistas. Como que nos estamos logrando generar un vínculo con la comunidad, con las familias, con el territorio, como que nos quedamos muy metidos sólo en la escuela y como problemáticas muy así como "oiga, su niño se portó mal hoy día" y esas cosas po. Como que no hemos logrado generar una vinculación como política con el territorio.

FC: eh, sí, demás que este es uno de los también po. En varias de las experiencias es uno de los principales problemas que tenemos. Pero yo creo que es porque, un poco yo lo anclo también con lo primero que hablábamos, que es muy difícil desarrollar ese ejercicio de verdad de trabajo comunitario y territorial cuando, cuando no logramos estar ahí, presentes, todos los días, en la vida cotidiana, probablemente yo creo que eso va de la mano un poco de la lógica del financiamiento, si nosotros estamos ahí, somos parte del día a día del barrio eso se puede ir como subsanando, además que eso requiere tiempo, es trabajo lento, de hormiguita, y que requiere que una experiencia pueda funcionar dos, tres, cinco, seis, ocho años, cachai, y así va ganando confianza con los vecinos, los mismos cabros se van vinculando de otra manera y apropiando del espacio. Ese es un trabajo que tenemos que asumir y reconocer que, primero, es lento, en segundo, requiere que solucionemos cuestiones como materiales pa' garantizar que estemos ahí siempre, y yo creo que en tercer lugar, y que no deja de ser menor, es también sacarnos las lógicas dogmáticas, como esta idea de que somos los militantes y que aportamos a la construcción necesariamente de un proyecto social de transformación y todo eso, también choca con algunas, con la realidad más territorial po, cachai, que no necesariamente está politizada, que no necesariamente, eh, que no necesariamente, no sé po, está apostando por el mismo proyecto de educación, que por ejemplo, está levantando la escuela X, pero ahí hay que hacer un trabajo de despojarse de, yo creo de dogmatismo y desarrollar un trabajo de verdad entre pares po. Reconociendo que la educación liberadora tiene que, tiene que trabajar cuestiones súper simples de todos los días, cómo los barrios... por ejemplo, nosotros hoy día en Franklin vemos cómo los vecinos tienen un rollo re contra xenófobo, racista, anti inmigrantes, cachai, y hoy día si no nos hacemos cargo de eso, todo lo demás es puro cuento, si es empezar eso, es disputar como el sentido común, empezar a disputar cómo los medios y el pensamiento como conservador se va a apropiando de las formas de ver el mundo, de ver a los vecinos. Y claro po, eso es complejísimo, es lento y toda la hueá. Y lo otro es que esta cuestión del asistencialismo yo creo que es una, es como una suerte de lógica de relaciones sociales que no solamente la tenemos nosotros como

educadores populares, que también yo creo que en parte lo tenemos y lo tenemos que problematizar permanentemente, y que también lo tiene la comunidad po, la comunidad demanda a las organizaciones o en clave asistencialista o en clave de consumidor, cachai, yo te dejo a mi niño pa' que pase no sé qué cosa o vengo a esta escuela pa' que ustedes solucionen tal problemas, pero eso también hay que problematizarlo y discutirlo, y que sin duda que es un trabajo lento, porque estamos, digamos, estamos construyendo contra décadas de política asistencialista y neoliberales, décadas, cachai, e instituciones culturales que en todo ámbito están introyectando esa concepción, entonces también como que hay que reconocer los límites de nuestra lucha, si es que es una lucha chiquitita, aislada, desarticulada, porque es como, yo digo nosotros somos como parte, tenemos que ser parte de toda una estructura de disputa cultural, las escuelas digo. Y esa otra estructura contrahegemónica de desarrollo cultural cojea, o es frágil...

E: yo creo que esta cuestión como que se ve incrementada sobre todo porque nosotros no somos de ahí po. Como que no vivimos ahí, no somos vecinos, vamos los puros sábados, a veces cuando tenemos alguna actividad vamos en la semana, pero a avisar que se va a hacer una actividad pa'l sábado, pero no más allá de eso. Y como que siento que, como esto no nació desde como una necesidad de la población La Aurora, sino que nació desde ciertas personas que tenían esta idea de pedagogía crítica y se pusieron ahí en la sede de la junta vecinal, como que la gente no se hace parte del proyecto educativo po, y nosotros tampoco hemos sido capaces de involucrarlos en el proyecto educativo.

FC: ya, pero por ejemplo, eso mismo yo, estoy de acuerdo y estoy de acuerdo con que ese es un diagnóstico que en general hacemos los educadores populares, pero digo, cuando una escuela SIP, de la Sociedad de Instrucción Primaria o una escuela de cualquier institución de la derecha se instala en una población y logra adhesión completa de un barrio, a tal punto que hacen fila, digamos, de un día entero, pasar una noche al frío pa' poder matricular a su cabro ahí en esa escuela, ninguno de los locos que están dirigiendo esa escuela, que tienen ese proyecto educativo ni nada, necesariamente son de la población. Pero los locos asumen que hay que hacer ahí un trabajo territorial y ese trabajo territorial, y movilizan y venden su discurso meritocrático, de que a partir de ahí van a lograr salir de la pobreza y van a lograr entrar a la universidad y todo esto que sabemos. Yo digo también en parte la construcción de escuelas populares no necesariamente tiene que ser, no necesariamente, no digo que no le vaya a dar fortaleza que emerjan del territorio, cachai, pero no necesariamente tiene que responder a una, a una emergencia del territorio. También puede ser a partir de una emergencia de organizaciones sociales, de organizaciones políticas, de un proyecto de izquierda que vaya insertándose y disputando territorios, cachai. Eh, no sé, yo creo que la otra lógica nos va a hacer permanentemente pegarnos el cabezazo de “¿por qué, por qué?”, como que siempre culpa de por qué no surgimos, por qué no nos vamos a vivir. Que haya compañeros que vivan ahí está bien, y va a darle más fuerza y toda la cuestión. Que haya compañeros que vivan ahí también está bien, cachai, también está bien, si la ciudad también hoy día es mucho más dinámica, trabajamos acá, nos movemos pa' allá, nos cambiamos de barrio, arrendamos, cachai, entonces, asumir esa lógica tan como de “tiene que surgir del barrio, tiene que ser mantenida por gente del barrio”, y que ahí va a estar como la experiencia

fecunda y prolifera de escuelas populares yo tampoco creo que sea tan así, cachai. Hay que probar probablemente, ensayar un montón de prácticas y ver cuál es la que nos va funcionando. Pero también yo conozco experiencias, por ejemplo, la de San Bernardo, COPLA, los jardines, que los compas son de ahí y han logrado levantar cuestiones...

E: sí, el otro día conocí a una compañera de ahí.

FC: claro, pero también se les caen miles de cuestiones, también tienen cientos de problemas, tampoco pueden resolver, cachai. Digo no son ajenos porque vivan ahí mismo en la población, no son ajenos a todos estos otros problemas que tenemos las organizaciones de educación popular.

E: me hace mucho sentido, porque yo siempre había tenido este rollo como de que “pucha, me siento súper ajena como a la población”, a pesar de que tengo relación con las familias de los niños y las niñas, como que me siento muy ajena y todo, pero por otro lado, por ejemplo, no sé, tengo una amiga que trabaja en el Techo para Chile y ellos se van como, no sé, un mes a vivir a La Pintana que les pasa Techo para Chile y esa cuestión yo la encuentro pero insólita, turismo social po.

FC: sí po, eso es.

E: y tampoco es la idea que... claramente, no queremos caer en eso.

FC: no, claramente. Pero implica pa' nosotros que trabajamos en un territorio y que no necesariamente vivimos ahí, hacer una pega de verdad de empaparnos del territorio, de levantar espacios de memoria, de identidad barrial, reconstruir historia local, apoyar el proceso organizativo, de identidad, de construcción de barrio. Y eso tenemos que hacerlo, pero no nos podemos estar como permanentemente negando, cachai, que yo siento que es algo como muy cuático que tenemos los educadores populares, nos negamos, nos auto flagelamos...

E: otro de los elementos que yo vi como un obstáculo es la orgánica y la organización, como que nosotros no tenemos ninguna como formación de orgánica, nada, si bien trabajamos en términos de horizontalidad y todo, como juntarnos a planificar, como que las estrategias se quedan solamente en eso. Pero no tenemos otra forma de organizarnos entre nosotros mismos. El año pasado se trató de hacer una mesa coordinadora, que funcionó hasta cierto punto, pero después se cayó al caerse la escuela de la PAC, al funcionar mal la escuela de Puente Alto, entonces como que no, siento que no hay como forma de organización que nos permita como consensuar ciertos objetivos de nuestra organización, como horizontes políticos de la cuestión po.

FC: sí, o sea yo creo que también po, es otra de las, por eso es que digo que están como tan bien puestos aquí los puntos, porque esto también es uno de los problemas que tenemos en las organizaciones y que se le da vuelta... yo creo que lo interesante eso sí ahí de las experiencias de educación popular, es que hemos sido súper dinámicos en la reconfiguración de orgánica, entonces la orgánica se usa, se prueba un semestre, se usa, se prueba un año y se cambia, otro año y se cambia. Eso va dando cuenta de un ejercicio de búsqueda política

también, donde no se rompa la horizontalidad, donde se mantengan las lógicas asamblearias operando, pero a su vez donde, donde en el fondo se pueda avanzar en operativizar los acuerdos de la asamblea po, que es el gran problema: tomamos entre todos decisiones, pero quién se hace cargo de que la hueá se haga po, cachai, y que es lo que debiese solucionar una orgánica. La decisión colectiva, participativa de todos los actores respetando pluralidad de voces, consensuando perspectivas y todo el cuento, pero a su vez materializando esos acuerdos, cachai, y pa' materializarlos requiere como áreas de trabajo, comisiones, grupos que vayan haciéndose cargo de llevar a cabo las cuestiones. Nosotros todos los años hemos cambiado la orgánica y nunca nos tiene conformes, siempre sabemos que es un problema. Eh, no sé, alomejor habrá que mirar, mirar qué es lo que está pasando con algunas organizaciones políticas que han tenido orgánicas que les han permitido crecer con mucha mayor rapidez, ver cuáles son las dinámicas que han generado las rupturas internas al interior de la organización pa' problematizar algunos vicios de las orgánicas. Yo creo que ahí hay que asumir un principio completamente de, una vez un compa argentino que vino, Miguel Mazzeo, nos decía que hay que sumir en las lógicas de las orgánicas en perspectiva de "úselo y tírelo", cachai, como la lógica de probemos, si nos funciona nos quedamos con esto, si no nos funciona lo botamos, lo cambiamos, tiene que ser así como dinámico el asunto. Hasta que logremos darle al clavo a alguna que nos sirva nomás po. Pero, por ejemplo, esa es una, podría o debiese ser un punto a profundizar en los aspectos de autoformación también po, cachai, y no pa' un conversatorio de media hora, cachai, sino que es un escuela de esto, cachai.

E: de hecho este punto, eh, lo vimos porque antes de hacer la sistematización que te comentaba, íbamos a hacer una investigación acción, y este era el principal problema que queríamos tratar, como que yo en ese tiempo igual estaba recién entrando, los chiquillos ya llevaban más tiempo, entonces como que el mayor problema que visualizaban era este tema de la orgánica. Como que no existía forma de generar estrategias porque solamente nos abocábamos como a la práctica, a planificar pa' ver qué vamos a hacer este sábado y el otro, pero no quién se va a encargar de esto, como temas más estructurales, como no sé, comunicaciones, metodologías participativas y ese tipo de cosas. Como que todo va hacia la práctica, que tampoco está mal, porque es la pega que estamos haciendo, pero...

FC: no, pero está mal cuando no va de la mano de reflexión y problematización, o sea cuando caemos en el puro hacer nomás, cachai.

E: claro. Yo siento que eso es un poco lo que nos está pasando a nosotros, como que la praxis se está quedando como coja de una parte.

FC: sí, tiende a pasar también, porque es tan demandante la pega como así territorial, que... o el hacer actividades, sostener las actividades que nos faltan, pero también, yo insisto, nos faltan tiempos. Si nosotros estuviésemos dedicados a eso en la semana, no tuviésemos que ir a nuestras pegas, o hacer otras cosas, alomejor algo se puede ir subsanando. No, pero yo creo que están así como muy bien armadas estos seis obstáculos.

E: yo creo que sí, está complicada la cuestión de la orgánica, porque al final, es que yo siento que eso es como lo que no está obstaculizando más como para consensuar horizontes

políticos. Y que eso es lo que nos falta un poco, porque yo siento que también eso nos podría ayudar como a generar redes, como a presentarnos también de una forma consensuada entre todos, frente a otro. Entonces eso como lo que...

FC: pero ahí péguense, por ejemplo, el trabajo de mirar tres organizaciones que a ustedes les parezcan interesantes, que hayan hecho algunas de las cosas que ustedes quieren hacer, y analicen la orgánica de ellos, y a partir de ahí tomen elementos que les puedan servir o elementos que no, pero yo creo que hay que ir haciendo eso, ir tomando y probando, y asumiendo que no va a ser definitivo, cachai, sino que... pero hay que mirar pa'l lado, si eso es.

E: y el último de los obstáculos es la sistematización de experiencias, que... nosotros tenemos una bitácora, que es donde registramos...

FC: escrita por todos...

E: escrita, claro, en virtual, la tenemos ahí y cada jornada vamos escribiendo como los hechos de cada actividad. No es todos los sábados, no siempre el encargado de la bitácora se hace cargo, entonces está como bien desordenada y todo, pero se queda en eso, en un registro, como que no hay una reflexión más allá del hecho que pasó y que... como que no sacamos los aprendizajes necesarios como pa' poder mejorar la misma práctica. Entonces eso yo también siento que sería necesario, no sé cómo lo han hecho ustedes en la escuela, en otras organizaciones...

FC: o sea yo aquí sí que creo que no te podría decir nada más de lo que, y es repetitivo alomejor de lo que te haya ya dicho, que efectivamente hay registros alomejor, hay registros fotográficos, visuales, escritos, yo creo que en general hemos logrado avanzado, por lo menos en registrar, hay muchas actividad y experiencias y trabajos que se hacían hace unos años atrás que ni siquiera registraban. Hoy día hemos avanzado en registrar y nos falta la pega de sistematizar, y que es políticamente relevante sistematizar porque te permite ordenar, esto de señalar cuáles son los puntos estratégicos, que es lo que queremos discutir pa'l otro año, digo, tiene tremendas potencialidades proyectivas el ejercicio de la sistematización. Eh, y sí po, esa es una de las líneas que hay que hacer. Lo único bueno que yo siento que uno de los obstáculos en los que se está trabajando se ha ido como tomando consciencia, está este, el colectivo Caracol que se ha preocupado de esto, que ha estado sistematizando trabajos, hay una cantidad de textos maravillosos que circulan pa' poder sistematizar, cachai, entonces lo reconozco como un obstáculo, pero reconozco que también es un obstáculo en que se está como avanzando en varias cosas po, cachai.

E: ya, la parte de las posibilidades y oportunidades...

FC: antes de eso, ¿me dai un segundo pa' tomar un cafecito?

E: sí po, obvio, sí

FC: porque ahí ya pasamos a este otro, posibilidades y oportunidades...

E: y ahí también son como cinco, seis...

FC: ¿querís un cafecito?

E: no, gracias, me tomé un tecito recién.

[Pausa en la grabación en 45:04]

E: ya, en la parte de posibilidades y oportunidades hay dos, tres, cuatro, cinco, seis, seis elementos, que igual como los anteriores están como bien unidos entre todos. Y el primero de ellos es el posicionamiento del feminismo. Eh, nosotros igual hemos trabajado hartito esta temática con los niños y las niñas y los cabros chicos la tienen así súper clara, y claro po, nosotros hemos tratado como de trabajarlo en base como a la emergencia del movimiento contra la violencia de género que se ha dado este año, entonces no sé cómo lo ves tú en tu organización, como lo ves a nivel general...

FC: yo comparto plenamente que es una posibilidad y una oportunidad de seguir trabajando temas que desde la educación popular yo creo que también tienen larga data. Probablemente haya que hacer ahí un trabajo de rescate de cómo se ha trabajado el tema de la violencia de género, violencia patriarcal desde la educación popular, de hecho el Side, por ejemplo, tenían unos trabajos maravillosos en los 80, vinculados a organizaciones feministas y todo el cuento, donde trabajaban el tema de la violencia familiar, violencia doméstica, cachai. Pero claro, de que esto es una posibilidad y una oportunidad porque es un tema que está así muy, muy fuerte, se ha logrado un nivel de coordinación también a nivel latinoamericano dentro de los movimientos feministas que es potentísimo. Probablemente aquí, aparte de buscar pa' atrás en nuestra historia de educadores populares, hay que buscar lo que están produciendo y publicando educadores populares de América Latina, los argentinos, las compas argentinas tienen un acumulado maravilloso en esa línea, eh, y yo creo que hay que abrir también ese diálogo, ese diálogo como de retroalimentación de materiales y de posicionamientos entre, entre experiencias de educación popular de América Latina, que probablemente, creo yo, tengan, eh, tengan bastantes insumos en esta línea, cachai, no solamente asociados a la violencia de género, sino que, por ejemplo, hay varias organizaciones feministas hoy día que al otro lado están impulsando todo lo que ellos llaman la ESI, que es Educación Sexual Integral. Eh, nada, efectivamente allí hay un tema gigantesco y maravilloso pa' profundizar po, y que está ahí, está abierta la polémica. Ahora, por otro lado también está todo lo que, la influencia de la música también, que está yo creo súper presente en los barrios, en las poblaciones, asociadas al reggaetón y todas estas lógicas que precisamente atentan y van construyendo desde muy chiquititos el ideal del machito, de la objetualización de la mujer y todo eso po. Entonces sin duda que es un temazo potente. Nosotros lo hemos resuelto en la clave así como de levantar grupos de mujeres, conversatorios permanentes de estos temas, cuando ha habido algún problema de este tipo se ha discutido ampliamente, nos ha costado eso sí cuando hemos tenido como situaciones muy complejas trabajar de manera articulada entre organizaciones sociales la violencia de género, cachai. Así como derivar a alguna compañera, el año pasado, por ejemplo, me acuerdo tuvimos una compañera que su compañero, que era de la misma escuela, los dos estudiantes del último ciclo, el loco permanentemente como que la agredía, no físicamente, pero...

E: claro, psicológicamente.

FC: claro, psicológica, verbalmente, y además de tener conversaciones y, no logramos como generar red, cachai, de contención, que trabajaran con la compa algunas organizaciones feministas pa', ahí quedamos cortos cachai. Y pasa también la posibilidad de trabajar esto con mayor rigurosidad y fuerza en estar articulados con organizaciones feministas en este caso, cachai.

E: sí, nosotros igual tuvimos una situación el año pasado, que nos dejó así como pa' dentro y que tampoco supimos bien cómo reaccionar. Un niño como de ocho años, yo tengo un compañero en la escuela, de los educadores que tiene el pelo largo, y como que empezó a escribir en la cancha con tiza "el tío tanto es una mujer y es lesbiano" y no sé qué, ese tipo de cosas, empezó a escribir en la cancha. Y nosotros le dijimos "pero Diego, qué onda, por qué estai escribiendo eso", "no, porque el tío es mujer porque tiene el pelo largo", nosotros le dijimos "ya, pero qué tiene eso de malo", y nos decía "no, es que las mujeres como que son delicadas entonces eso está mal", y como que nosotros no sabíamos cómo reaccionar frente a esas cosas, y fue terrible porque ese niño se va a criar con esa concepción las mujeres y sobre la femineidad, y probablemente cuando se más grande va a ser peor po, entonces pa' nosotros igual esas cuestiones son como temas a trabajar po.

FC: claro, en lógicas de autoformación también. Redes y autoformación permiten como profundizar en eso, claro.

E: respecto de este punto también, en las entrevistas anteriores que les he hecho a los profes, igual ha habido un poco posturas encontradas, porque por ejemplo, el profe Fauré, me decía que si bien es una posibilidad el posicionamiento del feminismo como en las organizaciones de educación popular, es un tema que tomamos de afuera y que no, como que no es puesto en la palestra por parte de nosotros, sino que por un movimiento feminista exterior a las organizaciones de educación popular. Mario Garcés me comentaba que él pensaba que esta cuestión contingente como que es súper importante que la tomemos porque el elemento principal de la educación popular es la contingencia, que tratemos temas contingentes. Y por otra parte, Luis Busto tenía una postura como entremedio, que él tampoco creía que viniera de afuera sino que emergía como desde adentro, porque, por todo el tema de la importancia de la mujer en la organización popular tanto en dictadura como actualmente. Entonces ahí había como tres posturas como un poco distintas.

FC: está bueno, está bueno lo que estai planteando, y que hayas reconocido esas tres posturas diferentes. O sea yo creo, hay dos cosas, por un lado el tema de que la educación popular también es como la, es como la arista educativa de los movimientos sociales, cachai, en plural, por tanto no creo que sea el movimiento de educación popular una línea particularmente o específica, o probablemente pueda tener una especificidad, cachai, pero eso no nos mantiene distante de lo que puedan plantear las compañeras feministas, los compañeros sindicalistas, las comunidades mapuches, no sé po, es, digamos, somos parte de esas luchas y probablemente tengamos que profundizar en la dimensión educativa de esas luchas, la dimensión educativa de las luchas del feminismo hoy día implican, en términos educativos, que nos hagamos cargo de la violencia de género, que nos hagamos cargo de las lógicas machistas y patriarcales, que nos hagamos cargo de, en el fondo, de ir

problematizando todas estas cuestiones, por tanto, efectivamente es un tema fundamental de la educación popular, yo diría que no, bajo ninguna lógica es externo, ajeno, e irrelevante.

E: claro, lo que me decía el profe era que no era un tema que habíamos puesto nosotros en la mesa, como, por ejemplo, sí podría serlo el control comunitario de las escuelas, que ese sí era un tema que él reconocía como de la educación popular.

FC: sí po, sí concuerdo con eso, o sea concuerdo con que probablemente ese sea un tema específico puesto por las organizaciones de educación popular. Y alomejor tampoco, cualquiera te podría decir “ese tema lo puso el movimiento estudiantil”, el movimiento estudiantil no sé qué grado de articulación tiene con el movimiento, por eso te digo, ahí hay fronteras como muy difusas, cachai. Y no sé si sea bueno tampoco trabajar en poner fronteras, sino más que nada en cruzarlas. No, pero yo lo veo como una posibilidad, una potencialidad sin duda, pa’ trabajar temas...

E: la siguiente de las posibilidades es la educación valórica. Yo reconozco esta cuestión como trabajar valores contra hegemónicos en las mismas actividades que hacemos con los niños y las niñas. Porque, por ejemplo, yo antes de entrar a trabajar en la práctica como educadora popular, siempre me interesó el tema, entonces como que cachaba un poco, yo decía “no, cuando hagamos actividades con los niños hay que hacerlos reflexionar, etc, que dialoguen entre ellos” y la cuestión, pero en la práctica es totalmente distinto, entonces me he dado cuenta que sin esta base como valórica como que es muy difícil hacer que los niños puedan trabajar en esos términos. Y nosotros igual siempre tratamos como de trabajar en ese sentido, como tratando de inculcar un poco valores contra el individualismo, contra la competencia y todo ese tipo de cosas po.

FC: yo comparto todo lo que estai diciendo, lo único que no, como que el registro en el que se pone esto de la educación valórica, no entiendo por qué está puesto como una posibilidad o una oportunidad.

E: yo lo puse más en esos términos, porque creo que es una cuestión como súper factible de llevar a cabo por la educación popular hoy en día, como que es hacia lo que nos podemos avocar en nuestras actividades, en nuestra práctica, no sé si...

FC: ¿pero por qué es una posibilidad? Porque pa’ que tenga el carácter de posibilidad tienen que haber condiciones que permitan que... cachai aquí en el punto anterior tú dijiste “aquí hay condiciones que permiten instalar la reflexión sobre la violencia de género que es el alza del movimiento feminista”.

E: claro, yo creo que tiene que ver, más que con algo exterior, como que tiene que ver con nuestras reflexiones mismas sobre como el modelo neoliberal, como sobre la educación formal, con la crítica a todas esas cuestiones yo creo, y desde ahí nosotros tratar de generar en la misma práctica como valores distintos, contra hegemónicos.

FC: sí, sí, sí, pero cachai que ahí, o sea yo lo modificaría, lo pondría en la clave de que la posibilidad es la crisis valórica del neoliberalismo...

E: aah, ya, ya.

FC: o la, o las grietas que hoy día se abren en el sistema, en la ética neoliberal, en la moral neoliberal y en la lógica valórica, entonces al estar eso en crisis, esos cuestionamientos, por lo menos de amplios sectores sociales, se problematiza la lógica de la meritocracia, del individualismo, de la competencia, del sálvate solo, toda esa hueá, nos abre la posibilidad de que nosotros profundicemos en esas grietas, a partir de los valores contra hegemónicos y todo lo que tú tiraste, cachai.

E: ya, sí.

FC: como que yo lo, pa' que se mantenga en el registro de que son posibilidades y oportunidades, cachai.

E: sí, alomejor están como... sí.

FC: no, pero yo estoy completamente de acuerdo con, efectivamente, con ese punto y ahí con el tema, yo de nuevo creo que aparece el concepto fuerte de cooperativismo, de apoyo mutuo, de solidaridad, de conceptos que en el fondo son la contracara de individualismo, competencia, violencia, opresión, sí demás que sí.

E: ¿y ustedes eso cómo lo trabajan en la escuela? porque ustedes igual tienen una lógica distinta, como de nivelación de estudios, cómo lo trabajan en las actividades que hacen ustedes con los cabros...

FC: es que esos son como los principios básicos de la escuela, entonces nosotros lo trabajamos como, porque aquí hay dos cuestiones que son importantes creo yo: una, asumir que declarativamente las organizaciones, yo creo que no hay organización de educación popular que declarativamente en cualquier documento político, en cualquier, en cualquier, digamos, texto producido por la organización, no se posiciona desde estos valores...

E: claro, sí.

FC: el tema es cómo efectivamente se construyen experiencias educativas donde se materialicen estos valores, cachai, y eso implica desde el cómo organizai las clases, cómo organizai las sesiones de trabajo. Nosotros, por ejemplo, todo lo trabajamos en formato taller, no tenemos un profe en la sala, sino que tenemos como equipos pedagógicos, tenemos parejas pedagógicas, dos, tres profes trabajando con el grupo. Y al hacerse todo en taller todo se hace desde la lógica no como individual, potenciando como permanentemente lo colectivo. Cuando aparecen ciertas cuestiones en esa línea se problematizan, se problematiza la evaluación estandarizada, se problematiza, y en las actividades siempre está el discurso de la solidaridad, cachai, y como la práctica de que entre todos tenemos que ponerle. Yo creo que, yo creo que estaría bueno alomejor que revisí como antecedente la tesis esa que presentó la Marce, que la dirigió el Claudio Duarte...

E: ya, ¿cómo se llama ella?

FC: Marcela Fernández. La Marcela Fernández hizo una tesis que problematiza unas cuestiones de la escuela, y de repente ahí ella puede...

E: ¿esta es tesis de magíster, cierto?

FC: tesis de magíster. ¿Están accesibles acá, no? Porque ella todavía no defiende.

E: ah, entonces todavía no está.

FC: una vez que defienda...

E: la suben al repositorio.

FC: pero te puedo dar el correo pa' que te la mande. Mándame un correito y yo...

E: ya.

FC: y ahí le podís dar una miradita a eso. Porque eso hay que verlo también en cómo se despliegan esos valores en la práctica educativa, cotidiana po, cachai. Y la Marce sistematizó eso, yo me imagino que se mueve todos los días, a cada rato, cuando estoy yo en la escuela siento que se moviliza po, pero como la visión más de totalidad yo creo que en la tesis de la Marce puede estar.

E: sí, porque a veces igual es complicado como uno tratar de inculcar esas cuestiones y uno tiene tan metidos estos valores como neoliberales que es como complicado también despojarse un poco y tratar de mostrárselos a los niños y las niñas.

FC: pero es clave el tema creo yo pa' problematizar todo eso el desarrollar trabajo colectivo.

E: claro.

FC: que todo trabajo sea colectivo, toda actividad, que asumamos que en lo colectivo está lo potente, lo transformador y todo eso. Como que yo diría que ese es un principio que nosotros tratamos de aplicar en todo, en todo, en todo, en todo, en todo.

E: la siguiente es la autogestión educativa. Igual esta cuestión creo que no está tan desarrollada, pero a lo que me refiero un poco es como, a pesar de estar ocupando como recursos estatales a o qué sé yo, eso igual te permite tener una gestión, autogestión educativa como en términos de definir tú mismo o la misma organización los contenidos que van a tratar, los temas que van a trabajar, las actividades que van a hacer, las metodologías que se van a ocupar, a pesar de estar ocupando estos recursos estatales po. No sé cómo... lo mismo que decíai tú po, nosotros hacemos todo en lógica de talleres, pero aun así ocupan recursos estatales.

FC: sí, yo creo que esto es, así planteado, es como una oportunidad po, porque además se han levantado en los últimos años varias experiencias, tanto de jardines como de escuelas de diferentes ámbitos, de adultos, escuelas, eh, de básica, media, que reivindican la idea de la autogestión, cachai, entonces hay como una suerte ahí de, de concepto que está atravesando y que atraviesa en general a todas las organizaciones sociales, cachai, o por lo menos, no sé si a todas, pero a una amplia gama de ellas, la idea de la autogestión. Y es posibilidad porque

hay que profundizar en eso, bueno, lo conversábamos acá al principio a propósito del financiamiento po, cómo entendemos la autogestión, qué problemas están asociados a la autogestión, cómo entendemos la autogestión en un contexto de transformación del modelo económico, cachai. Aquí hay una veta gigantesca y que se ha teorizado bastante también en otros países, no sé si en América Latina, pero hay organizaciones europeas que han trabajado bastante esto. Es un tema potente igual, porque nos lleva directamente como al problema de la, a la lógica de la economía del trabajo, cachai, como que por eso yo siento que es una oportunidad, porque permite disputar po, en la dimensión económica, productiva, laboral, otras lógicas de entender y que tensionan al capital po; lo otro que tensiona al patriarcado, yo creo que esto tensionaría, estaría en la clave de tensionar al capital, y cómo se pueden autogestionar escuelas es una temazo. Yo ahí concuerdo con lo que te decía el Dani, con lo que probablemente el concepto más potente que existe, que haya estado dando vuelta es el concepto del control comunitario, en clave de autogestión educativa, que también se le ha dado poca bola, últimamente ha desaparecido incluso de los, de las grandes discusiones de los estudiantes, pero es un concepto potentísimo.

E: sí, claro, lo que antes yo no tenía muy claro, que el profe Fauré también como que me lo precisó, es la distinción entre gestión educativa y auto financiamiento, porque yo antes tenía en mi cabeza como solo la autogestión, que son cuestiones totalmente distintas.

FC: claro, por eso, la lógica de la autogestión es mucho más compleja, implica el tema de la toma de decisiones, la organización política interna. El financiamiento también, pero claro...

E: lo siguiente es la utilización, que ya lo hemos hablado harto igual, la utilización de recursos estatales, que es como una de las posibilidades de desarrollo, que ha surgido harto en el último tiempo pa' nosotros, pero todavía no lo llevamos a cabo, porque igual tampoco sé si todos estamos de acuerdo en sacar personalidad jurídica, por ejemplo, como que no sé qué piensan los demás sobre eso.

FC: claro, es una, bueno, también es una discusión como abierta, pero ¿tú lo veí como una posibilidad el tema de utilizar de recursos estatales?

E: por lo mismo, porque...

FC: pero por lo mismo me estai diciendo que lo veí como que no te cierra...

E: ¿cómo?

FC: es que es como raro, porque me dijiste que, o sea lo veí como una posibilidad pa' las experiencias de educación popular, pero sobre la misma como que no sabís si sea pertinente tener personalidad jurídica y todo esto.

E: ah, porque yo no sé cómo los demás lo verán. Pa' mí por lo menos, sacar personalidad jurídica nos serviría como pa' tener recursos pa' poder comprar materiales, poder hacer los desayunos, etc, y al mismo tiempo nos permitiría como tener estar autogestión educativa, que nos permitiría a nosotros mismos como definir los temas, como lo hemos hecho hasta ahora, pero con recursos que no salen desde nosotros po. Y lo que te decía como que yo no sé lo

que pensarán los demás, sí po, porque no hemos tenido como esta discusión, no sé si los demás pensarán que es pertinente o no que saquemos personalidad jurídica, cuál es su reflexión como respecto a la relación Estado – sociedad civil respecto a la entrega de recursos, etc.

FC: es que esa es la discusión que yo creo que hay que darla, las discusiones sobre cómo nos relacionamos con el Estado y si es que vemos la posibilidad de apropiarnos de recursos estatales como una alternativa, después lo de la PJ es como la herramienta pa' hacerla o no nomás, de hecho no implica grandes cuestiones, es rápido de hacer y todo. Pero la discusión política es la otra, como lo que decíai tú de si queremos o no recursos estatales, si es que eso vemos que nos va a limitar o si eso nos va a potenciar. Yo creo que, y esa es mi posición personal, no creo que necesariamente la de todos los compañeros de la escuela, hay muchos compañeros que igual presentan como grandes suspicacias; yo también creo que hay que ser muy cuidadoso en esto, cachai, pero, pero desaprovechar recursos estatales pa' poder desarrollar trabajo político, territorial y comunitario, yo creo que es una decisión que nos mantiene también en la marginalidad de nuestro trabajo, que nos mantiene en la precariedad de nuestro trabajo, y que es un, es una suerte de corsé que nos ponemos nosotros mismos que no nos deja crecer, cachai. Si nosotros, por último, decidiésemos como crecer o avanzar en un montón de cuestiones, solucionamos cuestiones materiales y ya políticamente vamos resolviendo después cómo no nos va comiendo la agenda, vamos tironeando otras cuestiones, pero si no damos el paso tampoco vamos a estar condicionados eternamente a financiarnos por la completada y la rifa, cachai. Y detrás de eso no hay un proyecto de sociedad, no podís plantearle como una alternativa a la sociedad capitalista neoliberal su superación a partir de un régimen de autofinanciamiento de esas características po, cachai. Yo por eso digo que implica como una discusión, se tiene que anclar en una discusión más grande sobre el tipo de sociedad, el tipo de Estado, las lógicas en que entendemos los recursos, no sé, ahí hay toda una discusión que plantear. Que como te digo, probablemente no la tengamos muy bien solucionada, lo único que sí tenemos claro es que si el Estado tiene plata, esa plata es de los trabajadores y las trabajadoras, y por tanto, no estamos, las perspectivas libertarias, más como anarcas la sacan, dicen “no, no, no porque cómo le vai a pedir al Estado que financie una experiencia liberadora, transformadora”.

E: sí, yo igual he escuchado hartito esto, que son como las dos posiciones más potentes.

FC: son las posiciones donde ahí, ahí sí que ya no hay diálogo, no hay como posibilidad de, frente a ese punto. Vamos a ver ahí qué pasa, a mí me gustaría que las experiencias libertarias, si es que no apuestan por eso, maduraran la experiencia de unidades productivas cooperativas y autogestionadas, pero tampoco lo hacen, entonces como que no me compro tampoco... si tuviésemos la otra línea alomejor madurada yo diría “ya, vamos, construyamos”, pero tampoco hemos avanzado en eso po, cachai.

E: la penúltima cuestión es la identidad local. La población de La Aurora no es una población así como con tradición de lucha como, no sé, La Victoria, La Bandera, etc., entonces es una población como muy marcada como por la violencia sobre todo, por el narcotráfico y todo ese tipo de cosas. Entonces nosotros, o sea, por lo menos yo, pienso que igual la Escuela

Libre puede ser un espacio súper bueno pa' potenciar como la construcción de una identidad que sea como distinta a la identidad que existe hoy en día. Tampoco lo hemos logrado, porque no hemos tenido discusiones sobre esto tampoco, pero me parece que es un buen espacio como pa' poder lanzar desde ahí cuestiones como decíai tú delante, eh, historización de la población, como todo ese tipo de cosas.

FC: sí, esa es una de las pegas que es clave que tenemos que hacer las organizaciones de educación popular, el trabajar historia oral, memoria, hacer ese trabajo como identitario, por más que no sea, no se vaya desarrollando o que no exista necesariamente una identidad de lucha, pero hay una identidad de clase siempre presente; hay una identidad asociado a, si está todo este tema de la violencia, la drogadicción, por lo menos una identidad que tiene que entender que es parte de políticas públicas de la vivienda neoliberales, precarias, nefastas, que hay que entrar a, a disputar, a luchar, a frenar, no sé, cachai. Yo siento que la posibilidades que abre la historia local en términos políticos, son súper potentes, porque se van abriendo temas, temas relevantes también po. Por ejemplo, el tema de esto, del origen de la drogadicción, eh, no sé, se pueden generar instancias de reflexión colectiva con los integrantes, con los adultos, con los niños que ustedes trabajen, que es potente. Yo no sé, está planteado como posibilidad, ¿por qué? De nuevo, me pasa lo mismo que con el otro, de lo valórico, ¿Por qué tú creís que es una posibilidad o una oportunidad?

E: porque siento que la escuela es uno de los, sino el único, uno de los pocos espacios en la población La Aurora, desde donde se pueden trabajar estas cuestiones, donde nosotros tenemos las herramientas quizás como de la universidad o algo así como pa' poder generar talleres que le permita a la gente como reflexionar todo este tipo de cosas.

FC: está bueno po, ahí la oportunidad, yo igual como que a esto le haría como un ajustecito en esa línea, porque es como la oportunidad es que la escuela es como de las pocas experiencias organizativas que existen y, por lo tanto, de ahí se puede motorizar un ejercicio de reflexión colectiva sobre nuestra identidad y todo eso. No, pero está bueno este punto también. Pero yo creo que ahí también en clave de redes se puede hacer, no sé, las escuelas de historia, la universidad completa ir a hacer apoyo, levantando talleres de memoria, historia local, se podrían hacer tantas cuestiones así como articulados...

E: y la última de las posibilidades o de las oportunidades es la voluntad de los educadores y las educadoras como para contribuir a la transformación. Como que yo igual, lo puse de los últimos porque quizás nosotros como que lo tenemos muy internalizado, así como "sí po, yo quiero ir a aportar con las herramientas a la población", pero en realidad siento, si lo vemos como más profundo, es una cuestión súper importante, como la voluntad de estar ahí y de tratar de hacer algo. Como que me parece súper importante.

FC: sí po, súper importante, sin duda. Y sin duda que es una posibilidad, hay una oportunidad. Que haya un grupo de cabros, de compañeros, compañeras, que tengan la voluntad de estar ahí un sábado en la mañana, de comerse una asamblea larga, de en la semana estar haciendo pega pa'... es un elemento fundamental. Y yo creo que toda esta voluntad también va asociado un poco a la idea de la, por lo menos como lo hemos querido trabajar nosotros, es la idea de los educadores populares, o de los profes que somos militantes, cachai, como una

suerte de reivindicación de la militancia no político partidaria, sino que político comunitaria, político territorial, cachai, como esa otra manera de entender la militancia: hay voluntad porque hay compromiso, porque hay compromiso con otra sociedad, porque creemos de verdad en que hay que cambiar esta cuestión, cachai, no sé po. No es una voluntad azarosa, sino que se ancla en convicciones, cachai, y todo este grupo de gente que sostiene estos espacios tiene convicciones, y esas convicciones no son puro discurso, son convicciones que, con mayor o con menos intensidad, se plasman en prácticas cotidianas, trabajo comunitario, por más que sea frágil, fragmentario, no permanente, no sé, es un elemento súper potente creo yo. Es como reivindicar también un poco la idea o cómo se va reconfigurando en los inicios de siglo XXI la idea del ser militante popular po, en otra clave, cómo hoy día, y este punto pa' mí es súper importante darle una vuelta, súper importante. No sé cómo le vai a terminar dando la vuelta, pero [risas], así como teórico y políticamente es potente, potente, por eso no creo bajo ninguna lógica que sea menor o menos relevante, comparto también lo que decíai tú. Está bueno. Sabís que me gustó mucho esto, esto que hayai ordenado así y que además hayai tenido antes de empezar como el trabajo de campo y todo, como conversaciones con diferentes personas pa' ajustar esto.

[Fin de la entrevista]

Taller Educadoras y Educadores Escuela Libre La Cisterna

Transcripción taller Escuela Libre La Cisterna

Memoria de título

Participantes: Educadores y educadoras populares de la Escuela Libre la Cisterna.

Fecha: 17 de agosto de 2016.

C: primero quería hacer como algo pa' que veamos de qué se trata la investigación acción participativa, así que hice como un mini resumen de... ahí, al azar nomás, pa' que vayamos leyendo entre todos.

B: como si estuviéramos en nuestra escuelita.

C: sí. Ya, yo tengo el uno.

D: Dale.

C: la investigación acción participativa es una metodología que nace en América Latina en la década del 60 en base a una amplia crítica hacia los paradigmas tradicionales de

investigación en ciencias sociales, tanto en la aplicación del método científico como en orientación que se le otorga a estas disciplinas. Desde esta crítica se intenta desarrollar una sociología comprometida encaminando, así, los estudios hacia el tratamiento de las problemáticas regionales, entendiendo que los paradigmas externos no encajan en la realidad latinoamericana. De esta manera se buscó impulsar el movimiento intelectual de protesta, con el fin de generar una reflexión y práctica disciplinar conectada con la realidad local.

D: ¿Quién tiene el 2?

R: yo voy. Como señala Fals Borda, uno de los autores propulsores de esta temática, la idea central alrededor de la cual se cristalizó lo que pudiera considerarse como la base del paradigma alterno como la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción de las masas trabajadoras, que la investigación acción o la acción política con ella pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad. Bueno, ahí hay una cita que no la voy a leer. Eh, de esta manera se concibe la disciplina como política y, por tanto, sus estudios como una forma de acción política.

N: me toca. El propósito, entonces, es generar una acumulación del conocimiento popular orientando la práctica en dirección contraria al mantenimiento del estatus quo, por lo que la investigación es pensada siempre en beneficio de las bases. En ese sentido, la investigación acción participativa busca generar procesos de estudio, o mejor dicho de auto estudio en las comunidades a través de una reflexión y discusión grupal, intentando socializar el conocimiento individual en pos de la elaboración de un conocimiento colectivo, lo que implica la participación y colaboración de todos y todas en esta. Esto dice relación con el hecho de comenzar a trabajar en base a la reflexión e investigación de nuestro propio colectivo, aspirando a la comprensión de los conceptos entendidos en su contexto real.

B: las tres aristas principales de esta metodología, como lo indica su nombre, son la investigación, la acción y la participación. La primera, como ya se ha mencionado, implica la producción de un conocimiento en conjunto y así mismo, el conocimiento y reconocimiento de nuestro grupo y des nuestras compañeras y compañeros. La segunda supone la utilidad de este conocimiento producido para contribuir en la transformación de la realidad vivida, y por último, la participación dice relación con la disposición de relaciones de horizontalidad entre todos y todas las participantes, tratando de esta forma de diluir los roles de investigadores e investigados, es decir, intentar romper con la relación jerárquica que se da en la investigación tradicional, incentivando así, la valoración de la experiencia de cada sujeto, lo que implica la apreciación de todos los tipos de conocimiento, teniendo como elemento fundamental el diálogo.

M: la mayoría de estos elementos son supuestos también de la educación popular, puesto que son dos metodologías que trabajan a la par, no pudiendo darse un proceso de investigación acción participativa sin los fundamentos políticos y técnicas que nos ofrece la educación popular, en tanto ambas consideran el conocimiento como un dispositivo que debe ser disputado, entendiendo la experiencia que es el saber, la reflexión, y sobre ella su sistematización, permiten generar proceso de constitución de sujetos en la medida en que las

personas nos concientizamos y comprendemos nuestra realidad, pudiendo en base a esto plantearnos acciones concretas frente a la dominación en la medida en la que logramos auto educarnos a partir de la lectura del mundo.

D: en resumen, la investigación acción participativa comprende una reflexión colectiva y ordenada sobre una problemática de la comunidad, en la que todas las opiniones cuentan y donde todos y todas participamos en las decisiones que se tomen en el proceso, con el objetivo de gestar acciones concretas que nos permitan mejorar el desarrollo de, en este caso, la Escuela Libre La Cisterna, y hay un corazoncito ahí, y un triángulo...

C: ah, y traje un recuerdo de mi disertación [risas]

D: un souvenir.

C: claro [risas]

R: excelente.

C: ya, eso, y la idea es que podamos hacer como una auto investigación de nosotros mismos y de nuestro colectivo, como pasándolo bien también, por eso es que traje como dinámicas entretenidas que sean como participativas pa' que todos podamos aportar. Y lo primero que quería hacer en este taller, que pensaba, si están de acuerdo, era como hacer de diagnóstico, como ver la experiencia, por eso traje eso, como pa' que digamos más o menos cuáles son las cosas que más nos han gustado, lo que menos nos ha gustado, y cómo podemos cambiarlo, así que ahí vamos, voy a ir diciendo las dinámicas que preparé. Ya, y la primera es de distención, así que, para que juguemos un rato. Ya, vamos a sacar un papelito, que son nuestros hobbies, y la persona que saca el papel tiene que hacer la mímica de ese hobby y los demás tenemos que adivinarla y adivinar de quién es ese hobby.

N: ya.

C: no sé quién quiere partir.

D: no, soy yo misma [risas]. Tengo que adivinar de quién es este hobby también.

N: pero imitarlo.

B: sin decirlo.

D: Y imitarlo también, ya, pero ¿cómo? ¿Imito primero y después digo de quién es?

C: y después nosotros adivinamos de quién es.

D: ah, ustedes adivinan, ya.

R: [risas] yo sé quién es.

M: pasear.

D: sí, eso. ¿Quién habrá sido? ¿Tú o no?

N: el R.

D: el R es de paseo.

C: ya, quién quiere seguir.

D: ¿ver tele?

C: ver películas.

D: ver series.

B: el N.

D: la M [risas] Igual es amplio, como que todos, podría haber sido cualquiera.

N: saqué uno mío. Esto es muy amplio. Mmm...

R: ¿estai haciéndolo o estai pensado?

N: estoy pensándolo.

[Risas]

N: lo que pasa es que estos son ejemplos, pero son muy particulares pa' la descripción que me da el papelito, así que voy a tratar de hacer cualquier cosa.

D: ¿Crafty? O sea...

B: ¿sumar?

D: hacer manualidades.

N: sí.

D: ¿la C? ¿No?

C: la M.

D: aaaaah.

M: es que igual es amplio.

N: sí, es que si no resultaba, iba a hacer como otra manualidad, para que se entendiera que no era un en particular, sino que en general.

N: le toca a la M.

M: aah...

D: ¿hacer pizza?

[Risas]

R: ¿ver tele?

D: iba a decir hacer zapping, que es algo muy masculino también.

M: [risas]

B: ¿quién es?

R: ¿el N?

N: como que estoy pensando en otra cosa y veo tele, es una gran manera de concentrarse.

[Risas]

N: escuchar música.

R: el B po.

N: sí.

C: quedan todavía, uno para cada uno.

N: escribir, dibujar.

D: dibujar.

N: ¿la C?

C: ¿el R?

D: tiene mucho sentido.

B: demasiado sentido.

R: bah, me toca, ¿cierto? Este es largo.

[Risas]

R: ¿cómo lo hago?

D: Perdón.

[Risas]

N: ¿Qué? ¿Acosar mujeres visualmente?

[Risas]

D: va por ahí.

[Risas]

N: ¿mirar el atardecer?

M: ¿observar?

N: ¿vigilar? ¿Castigar?

B: ¿mirar? Eh...

N: porque era larga la hueá.

[Risas]

N: ¿mirar gente?

R: sí, sí.

[Risas]

N: mirar gente y escuchar sus conversaciones.

B: ver lo que hace la gente.

R: sí, sí, pero hay más todavía.

[Risas]

M: mirar y pensar qué están haciendo, pa' dónde van.

[Risas]

N: mirar y pensar en su ideología política.

R: mirar a la gente en la calle e imaginar sus vidas.

[Risas]

N: ya, sí sabía que erai tú, no sabía cuál de todas las locuras era la que habíai puesto.

[Risas]

N: sé que también te gusta escuchar conversaciones.

D: sí, también.

R: te toca a ti.

N: ¿a mí?

D: ¿andar en bici?

Todos: El B. [Risas]

D: qué fácil.

B: oye pero la mímica es sin cosas po.

N: pero si no hice nada.

[Risas]

M: oigan ya estoy haciendo mi mímica.

R: ¿cocinar?

D: [risas] puta la hueá.

M: qué terrible.

D: perdón.

[risas]

N: es la D, ¿cocinar comida vegana?

M: pero es como, como...

N: ¿cocinar viendo tele?

M: no.

[Risas]

M: es como esto...

D: qué complejo.

M: es como si está tapado esto y lo destapo, qué estoy haciendo...

R: pero eso no es mímica...

D: descubriendo.

[Risas]

R: a ver, en qué estaba pensando la D también... descubrir.

N: descubrir los sabores.

R: descubrir comida natural, descubrir comida...

N: descubrir nuevas recetas.

R: descubrir los ingredientes de la comida.

M: mm...

N: descubrir nuevas recetas...

[Risas]

C: descubrir nueva comida vegana.

M: ¿cómo?

C: descubrir nueva comida vegana.

D: sí, sí... perdón.

M: cocinar y descubrir nuevas recetas veganas.

[Risas]

B: wiii.

[Risas]

R: ya estoy haciendo la mímica.

D: sacar fotos.

N: la C, la C saca fotos ¿o no?

C: sí, soy yo.

B: eeeh.

C: oh, entonces queda ahí el mío, voy a tener que hacerlo yo.

Todos: oooh, qué fome.

D: yo, yo puedo hacerlo. Ah, también es largo, me gusta, eres de las mías. Oh, que es tierna la C.

M: ¿coser?

D: sí, pero en...

R: en máquina.

B: máquina.

[Risas]

N: igual utilizaste el sonido.

D: perdón.

C: ya, la idea es que ahora podamos hacer una lluvia de ideas, con el, con el papelógrafo que traje, eh, sobre la experiencia que hemos tenido en la escuela desde que llegamos, entonces traje unos papelititos. Son, ¿qué colores quieren?

D: naranjo.

R: verde.

B: yo rojo.

C: amarillo.

R: cualquiera.

B: ¿cuántos hay que sacar? ¿Muchos?

C: sí.

N: ¿todos pa' mí?

C: no.

N: ah ya.

R: pero son de distinto tamaño.

C: sí, pero da lo mismo, me equivoqué.

R: [Risas]

D: el arquitecto.

N: el arquitecto, no están a escala, no están a escala, no es real.

C: ya, y la idea es que podamos como ir, eh, escribiendo, ustedes ven cómo distribuyen en realidad como las cosas que quieren poner ahí según, eh, como lo que nos ha gustado de la escuela, lo que no nos ha gustado de la escuela, por eso les decía que eso es más como pa' orientar, porque claramente pueden ir cosas como al medio, pero ahí vamos poniendo según cómo lo sintamos, como pa' sistematizar las experiencias.

D: ¿en todos los aspectos de la escuela?

C: sí.

B: ¿lo escribimos nomás y lo pegamos altiro o lo escribimos...?

C: escribámoslo primero y después vamos pegándolo y comentándolo.

N: espera, ¿y estamos hablando de hacer una descripción o una palabra?

C: como ustedes quieran.

N: ya

C: no sé, así como “me gusta que pase esto o esto”, cachai.

N: ya

C: y la idea es que en un papelito vaya sólo un comentario po, por eso son hartos. Y después los vamos pegando y vamos comentando, y que los demás nos hagamos comentarios.

B: ya

R: este gallo, Orlando Fals Bsajdsd, fue compañero de Universidad de cura Camilo Torres po.

C: aaah.

R: ellos inventaron esta cuestión de la Investigación Acción.

C: es bacán Fals Borda.

R: el socialismo raizal, él creó eso no cierto.

C: hay una, un texto, que de ahí saqué la cita, que se llama Por una sociología sentipensante, ese texto es bacán, es largo y es como un antología de...

N: sentipensante...

B: yo nunca lo leí, ¿me debería sentir un mal sociólogo?

C: no, es que en general como que no, como que no pasan el tema...

N: nos pasan a Luhmann.

C: [risas]

N: sí po.

C: no, pero si el concepto lo trabajamos caleta, pero como que nunca lo trabajamos con autor.

N: ¿qué cosa?

B: investigación acción participante, todo eso.

D: demasiado horizontal para la academia.

M: ¿lo vas a pegar, C?

C: sí, hay... si alguien quiere pasar por mientras los demás terminan, no sé po.

B: ¿las pegamos nomás?

C: sí... o mejor vamos pegándolos de a uno, decimos lo que dice nuestra tarjeta y lo comentamos po, y los demás después... no sé si les tinca. ¿O prefieren pegarlos todos altiro? No sé.

R: yo creo que es mejor que vamos pegándolos de a uno.

B: ¿y lo hablamos al toque? ¿Y por qué mejor no los pegamos todos, porque si salen temas parecidos...?

R: También.

B: peguémoslos todos juntos y después vamos viendo así como...

D: leyendo uno y uno ¿o no?

B: más aleatorio, ¿o no?

R: ¿pego el primero o no? Como para... porque creo que es más fácil pegarlo así directo, por detrás... ya, entonces no lo voy a leer, no lo voy a explicar, voy a pegarlo nomás. Yo sólo dividí entre me gusta y no me gusta, no puse como intermedios.

C: no po, si está bien, si no hay...

R: le puse me gusta, no me gusta, me gusta, no me gusta. Podríamos hacer como una persona, como con los brazos así [risas]

B: es que yo lo hice como una escala, no lo hice como dicotómico.

R: ya.

N: pero dicotómica...

B: ¿está mal? No me dijeron cómo era la metodología...

N: ¿dónde hay masquin?

B: cinta de enmascarar...

N: ya, démosle.

C: ¿quién quiere partir?

R: yo puedo partir si quieren, ¿con uno o con todos?

C: emh, no, yo creo que con... como querai en verdad.

R: ya... ya, yo puse aquí “me gusta aprender y trabajar en grupo con los niños y con los tíos”. Básicamente me refiero a que me gusta aprender a trabajar en grupo y eso como incluye entender cómo son las dinámicas de grupo, como, todo lo que tiene que ver con poder trabajar en grupo para sacar adelante una actividad, las diferentes dinámicas, lo bueno, lo malo, en todo el aspecto que eso significa y ese aprendizaje a mí me hace súper bien, eso, no sé si hay....

D: ¿vamos por una entonces?

C: es que, a ver, cómo lo podemos hacer, si querís decís todos los tuyos y después vamos...

D: haciendo como comentarios si tenemos.

R: ya, eh, luego me gusta comprender las, en ese mismo sentido, me gusta mucho comprender las habilidades de las personas, comprender para qué son buenos, para qué tienen otros problemas, que no son tan buenos, y cómo eh, cómo a través de esa comprensión poder justamente trabajar mejor en grupo, va referido a eso, y eso para mí los tíos y los niños son la misma cosa, todos somos como, hay que comprender a todos por igual en ese sentido, eh, me gusta que las actividades e ideas, me gusta que las ideas y actividades que pensemos se concreten, algo que me gusta mucho es poder llevar adelante las cosas que planeamos, sacarlas adelante como sea. Eh, no me gusta el estado siempre precario y momentáneo de cada progreso y cada avance, cada cosa que hacemos siempre está a un paso de destruirse nuevamente, entonces es muy precario todo, como cada pequeño avance que tenemos, cada niño que comprende algo, o por ejemplo, si se hace un proyecto, la puerta, o cualquier cosa, en cualquier momento se puede destruir, con cualquier cosa, y no, no, siempre es todo muy precario y eso no, no, no, me disgusta. No me gusta la desorganización y la falta de solidaridad colectiva, y bueno eso, no me gusta, cuando existe esa, esa, la desorganización y

la falta de solidaridad, yo creo que están unidos, no nos organizamos bien, porque no somos tan solidarios, no le preguntamos al otro qué está pasando, o cómo podemos hacer mejor o no estamos atentos al otro, y por eso también ocurre la desorganización, creo que la solidaridad y la organización van conectados. Eh, no me gusta que se hagan, no me gusta que se hagan los, no me gusta que se hagan los planes de la escuelita a última hora, no me gusta que estemos el viernes, el jueves diciendo “ya, qué vamos a hacer” y no, me gustaría a mí que fuera más planeado, que cada mes sacáramos unos planes concretos, que fuera más organizado en definitiva. Eso.

C: ¿quién quiere seguir?

D: ya, yo. Eh, ¿tengo que leerlo textual? O explicarlos nomás.

B: como el R, los leyó y los explicó, como querai en verdad.

D: ya, yo voy a hacer...

R: ¿querís sentarte acá mejor?

D: no, no si alcanzo a mirar, sí. Ya, haber conocido gente bonita y dispuesta a trabajar sólo por amor y dedicación, eh, me gusta que los niños y niñas recuerden y valoren nuestras actividades de cada jornada, eso en lo bueno, como en lo muy muy bueno para mí. Lo bueno bueno nomás, no, lo muy bueno también, ver a nuestros niños y niñas crecer y reír, como a través de los años, entre lo que más o menos nomás me gusta, o sea que no me gusta tanto es como que tengamos pocos militantes que puedan apalear la falta de otros, y que no podamos convocar más activamente, eh, me complica como que de repente siento como que hay una carga muy grande como entre vida personal y la escuelita y que no tengamos más militantes que lo pueda apalear. Pero está en más o menos porque somos más de lo que hemos sido en mucho tiempo, por eso está en más o menos, y el no me gusta que aún no tengamos una comunidad armada entorno a la escuelita que incluya a las familias, es decir, como que no hemos hecho suficiente trabajo territorial en la población, eh, lo que no me gusta así nada nada nada es, eh, ah, las condiciones de la sede, que a pesar de que hemos mejorado mucho, ahora tenemos agua, antes no teníamos ni baño, nada, no teníamos agua, no teníamos baño, no teníamos luz, ahora tenemos como esas condiciones mínimas como de vida, pero siento que es muy precarias todavía, como siento que no es un espacio como al que los niños están acostumbrados y lo toman como de ellos, eh, igual, puta las paredes están hechas pico, las mesas, las que usamos cachai, están sucias, entonces eso no me gusta, así como nada, y eso.

B: ¿vamos por ahí?

C: sí, oh, yo no alcanzo a ver lo que escribí, es que no se ven las letras. Ya, no lo puse como en orden de me gusta más o me gusta menos, porque no había espacio. Ya, eh, me gusta el compañerismo con el que se enfrentan las problemáticas tanto en la escuela como las problemáticas personales, alomejor dista un poco de lo que dijo el R, pero según lo que yo he visto en el tiempo que he estado, eh, ha sido así po, por lo menos pa' mí. Eh, me gusta también que exista una bitácora donde sistematizar la experiencia, porque creo que una de las falencias más importantes como de las experiencias de educación popular actualmente es

que no se sistematiza po, se hacen las cosas y no, y no pasa nada, o sea claramente pasan cosas po, pero no queda en un papel que pueda servir para que otras experiencias puedan también tomar esto y, y replicarlo o, o hacerlo en su propia realidad local. Eh, me gusta la voluntad para mantener el proyecto en pie a pesar de las dificultades, dificultades tanto como de infraestructura como de dificultades personales, eh, porque al final la voluntad es lo que nos mantiene de pie po, y el compromiso que que hay con los niños y no sólo como en más abstracto, como con la educación popular y como un compromiso político po. Eh, ah, y lo que no me gusta, me parece que falta que compartamos las expectativas que tenemos del trabajo en la escuela, eh, y establecer, como en la misma línea, creo que falta establecer un objetivo, como un horizonte que quizás pa' eso puedo servir esto también que estamos haciendo, como que quede escrito y sistematizado y que todos conozcamos ese mismo objetivo y que sea colectivizado y consensuado entre todos. Y creo que podríamos discutir las actividades a realizar junto con los niños y niñas. Creo que alomejor podríamos preguntar más a los niños y niñas qué es lo que quieren hacer, y yo creo que eso también como que nos sacaría un poquito el peso como de tener que crear algo pa' los niños y blablá, siendo que los niños saben lo que quieren po, cachai. Eso... no sé quién se quiere sentar aquí.

R: el banquillo de los acusados [risas]

B: ya, lo que más me gusta es general lazos con las y los niños, es como lo que más me ha gustado, porque es parecido a lo que decía la D po, los hemos visto crecer y tenemos historias hacia atrás cachai, entonces esa relación tan linda que tenemos con los niños me gusta mucho, no que solamente estamos yendo como si fuéramos profesores, sino que también vamos como amigos, como amigos personales en algunos casos y cada uno tiene sus diferentes cosas, sus palabras, sus actividades con cada niño, y eso es super lindo. Después ingeniárnoslas para sacar adelante las jornadas, porque si bien es complicado sacar adelante todo, hacer que todo funciones, organizarnos, y decidir las cosas que vamos a hacer, al final cuando siempre aportamos creatividad y ponemos trabajo para que resulte y generalmente podemos arreglar las cosas y funcionan, y eso igual es bonito, dadas las circunstancias en las que estamos. Después, discutir y razonar con las y los niños. Me gusta hartito aunque suene como algo negativo, me gusta porque cuando hay problemas tenemos la, la oportunidad de hablar como pares con ellos, generalmente nunca los tratamos hacia arriba o abajo, sino que los apartamos y hablamos con ellos como iguales y decimos “oye, qué está pasando, por qué sentís esto”, saber que esto es así y así y explicándolo, es lindo también poder tener ese espacio. Después al medio, a veces tratamos con cosas o problemas que nos superan, que siento que claro, todos nosotros somos voluntarios y trabajamos con nuestras herramientas, con nuestros como contexto, lo que tenemos nosotros, pero hay cosas que a veces son más difíciles que a veces no sabemos enfrentar bien po, ya sean las cosas como de organización, de financiamiento, como los problemas que tienen los niños en sus familias, problemas psicológicos, de repente malos comportamientos que nos faltan las habilidades pa' hacerlo, y eso es como penca, pero también le ponemos empeño. Luego, es complicado tener siempre el proyecto peligrando, parecido yo creo a lo que decía el R, que, que claro, tenemos un estado precario y nuestro proyecto está como siempre al filo de, de perder, de morir, de cancelar las sesiones, de que las cuestiones no funcionen, de que no podamos seguir yendo, cosas así. Eso es penca, y

después, discutir por cuestiones orgánicas y de poder, tenemos discusiones que son referentes netamente a nuestras responsabilidades, las cosas que hacemos, o cuestiones también de poder netamente, como las jerarquías, las autoridades que hemos tenido, ya tenemos una historia como de problemas de autoridad dentro de la escuelita, y la orgánica mayor de la escuelita y hemos tenido hartos roces por eso, y creo que lo he dicho en todas las reuniones, así que no, pa' que ahondar en eso.

M: ya, yo a mí como que tampoco están en orden, pero lo que me gusta mucho es de que en cada actividad como que fomentamos mucho la creatividad y los mismo niños también fomentan entre ellos mismos la creatividad, es como, es como algo super, como propio de la escuela encuentro, como que hay mucha creatividad y eso me gusta mucho. Eh, también me gusta que en cada como jornada aprendo yo, o sea yo personalmente como cosas nuevas de cada niño, así como aprender a conocerlos y como que ellos mismo nos enseñan a veces como hartas cosas, como, no sé, con comentarios o cosas así, eh, también me gusta hartito que nosotros sintamos mucha preocupación por los niños, así como en su vida personal, como que, no sé, los entendemos hartito, y es como lindo. Y también dentro de eso, eh, como que no me gusta tanto que nosotros tampoco no sabemos cómo enfrentar cada realidad de cada niño, porque cada niño tiene una historia distinta en su casa, entonces no sabemos, lo que decían, o sea lo territorial no lo hemos hecho tanto, entonces no conocemos la historia de cada niño y cómo abordar a cada niño. Y tampoco, o sea como más o menos me gusta, que nunca, o sea como que generar la motivación necesaria para participar en cada jornada, de los niños, que tampoco sabría cómo hacerlo, pero me gustaría que fuera mejor. Eso.

N: ¿me toca? Ya. Bueno, me gusta cuando nos entendemos después largas discusiones, eso lo digo en términos como de entre nosotros y con los niños, creo que cuando hemos sabido llevar como con tranquilidad de alguna forma, como con intención constructiva nuestras discusiones hemos llegado a buenas conclusiones y mucha claridad de muchos problemas que de repente hemos tenido por confusiones de, de entendimiento con cada, por Facebook, o cosas dentro de las mismas jornadas, pero me gusta cuando, las veces que se ha podido como lograr entendimiento, los dos, los dos o todas las personas que están involucradas como darse el tiempo de escuchar al otro, me ha gustado, me gusta la sensación de, de sentir que, que hay comprensión. Eh, no me gusta, por ejemplo, cuando los tíos, tías, tías, tíos, intentan jerarquizar otros tíos con los niños, como esa dinámica que yo creo que es una cosa como de, como una tontera de dinámica como cotidiana, así como yo soy mejor que ella o esa tía, o algo así, pero a mí como que no me gustan esas cosas con los niños, generalmente ese tipo de dinámicas. Eh, me gusta interactuar y aprender con los niños, creo que el conocimiento más valioso que al menos yo me he llevado en esto ha sido las mismas instancias con ellos y a los problemas que hemos tenido que resolver como contingentemente y en las mismas actividades que tratamos de desarrollar, constantemente, eh, me gusta intentar politizar un espacio y digo intentar porque pa' mi politizar es siempre un intento constante, y eso no implica que no tenga efectividad, o que sí tenga efectividad siempre, no estoy hablando de eso, sino el intento constante de hacerlo, cachai, como desde tratar de cambiar una forma de interacción con ellos, por ejemplo, eh, conversar con ellos dentro de una situación que ellos generalmente tienen violencia, o tratar de que resuelvan los problemas de otra forma, me

parece un acto político en el sentido de que no sólo, no sólo, por ejemplo, el tema de las actividades, en términos de contenidos políticos, sino cómo se trabajan las cosas con ellos, en términos de forma directa, ya. Bueno, no me gusta la falta de claridad respecto a la jerarquía, es algo muy parecido a lo que plantea el B, que yo creo que igual lo hemos conversado, en términos como de la orgánica y el poder, a mí no me molestan las jerarquías en general, como una organización, yo la entiendo, entiendo que puede funcionar mejor así, no soy como un fan a priori de la horizontalidad, pero no me gusta la falta de claridad respecto de ella, o como que encuentro que la pretensión como de no conversar del tema o que pase como piola, me molesta, porque la verdad a mí me, me conflictúa seguir órdenes si yo no acepto previamente que tú, que me den órdenes cachai, como decir ya, ok, existe una orgánica, y hay como un director, y yo me, digo ya, ok, existe un director, y puedo someterme de alguna forma a su, a su, a sus decisiones, hasta el punto que yo lo vaya determinando obviamente, pero ya hay una aviso previo y hay una aceptación, pero cuando no hablai y cuando no hay nada respecto de eso, me molesta como que me impongan cosas. Bueno, la otra cosa que no me gusta es la toma de decisiones sin consulta, eh, que tiene que ver un poco con lo mismo, como con, yo creo la falta de, de claridad respecto de eso que hemos tenido, pero eso no implica tampoco que la, que la decisión, o sea que lo que uno haga después de que alguien tomó una decisión sea siempre lo mismo, obviamente se puede conversar después, pero en general me parece un problema muy grande, a no ser de que se le haya, se haya como quedado claro que la otra persona tiene delegado el poder, cachai. Creo que terminé.

C: ¿alguien quiere comentar algo?

D: y yo creo que todo el tema de jerarquías y todo eso que se ha hablado tiene mucho que ver con que no hay una orgánica clara po, cachai, y onda, yo creo que está siendo un problema ahora que somos pocos, que son pocos militantes por escuela, y que se puede transformar en un problema mucho más grande teniendo más gente nueva en las escuelas, cachai, en términos de convocar, cachai, porque obviamente si nosotros estamos preparando documentos en la mesa sobre militancia, etc, la gente obviamente se va a preguntar cuál es la orgánica como a qué personas vai dirigiendo, o sea como a qué persona te diriges, cachai, como cómo entrái si esto es solamente local, cachai, si es solamente tú escuelita, o todas las escuelitas tienen una coordinación general, cachai, yo creo que hay que avanzar en eso y es importante no solamente pa' los que ya estamos, sino que pa' los que vienen después, y quería hacer otro comentario, ¿de qué era? Ah, bueno, tampoco estoy de acuerdo con la desorganización, como la falta de solidaridad, como que estoy más de acuerdo con la C, como que al revés, yo lo veo como por el otro lado, como que encuentro que es al revés, como que hay harta solidaridad como entre nosotros y yo siempre lo he vivido y siempre lo he agradecido mucho, como siempre todos están dispuestos a ayudar o cuando a uno le pasa algo, están como todos pendientes, al menos la mayoría.

N: como que la relación entre esas dos cosas no...

D: no, como que, como que yo creo como que no lo tiraría como tan, eso, eso creo.

B: sí, yo igual estoy de acuerdo con lo que dijo la D, como con lo último, sí concuerdo que hay más solidaridad que falta de solidaridad en, en lo que somos nosotros, y que claro po, lo que de que si necesitamos más militantes, eh, hay que determinar bien como el tema de la pre militancia, lo que estamos haciendo, por lo menos estamos como avanzando en eso, pero lo que decíai tú po, de que hay que definir cosas de estructuras, de orgánica, pa' poder, no sé po, no estar siempre en nada y esperar a que pueda llegar más gente y que llegue bien po, que llegue como a algo, llegue como a algo haciendo.

N: y que tenga como un proceso, un caminito más o menos como, como iluminado pa'...

B: sí po, eso también.

C: ¿alguien más?

B: yo creo que en lo que vamos a discutir es en lo de acá, en lo de acá vamos a estar siempre de acuerdo, no creo que alguien esté en desacuerdo con que no hay creatividad, no sé.

N: no estoy de acuerdo con ver a los niños crecer.

[Risas]

C: sí po, si la idea de esta dinámica igual era como ordenar un poquito la experiencia que hemos tenido y claro po, centrarnos como en las problemáticas pa' poder como arreglar lo que no nos gusta.

D: yo creo que el tema de lo precario es como un gran tema, se planteó, varios planteamos lo mismo, de distintas formas igual.

M: claro, pero eso yo creo que es como difícil de poder solucionar, o sea como que no está en nuestras manos po.

D: algunas cosas sí, pero otras no po, cachai como lo que planteé yo no, no hay mucho que hacer ahora.

C: claro po, como que es parte de la reflexión, pero no están los recursos ni nada po.

D: claro, porque lo de acá uno, como que son cosas personales nomás.

M: claro, como súper subjetivo lo que a cada uno nos gusta.

R: yo encuentro súper importante, por ejemplo, la cuestión de la bitácora, que dijo la C, que creo que es una experiencia tremendamente importante hacer el registro, pero además, que siempre como en todo es súper precario, es súper momentáneo y no tenemos todas las herramientas para hacer registro, partimos haciendo registro sin saber cómo hacer la bitácora, sin saber cómo tomar nota, sin saber nada, entonces yo creo que es fundamental ese tema, que lo puso la C como es algo que le gusta, creo que es importante, súper importante. Y otra cuestión que tiene que ver con las expectativas, y son dos cosas que puso la C que me parecen súper importantes, aclarar qué es lo que cada uno de nosotros va a hacer a la escuelita, porque cada uno de nosotros probablemente cree que va a hacer algo común, pero también va a hacer algo diferente y nunca lo hemos conversado, o expresado, con que yo, para mí la escuelita

tiene una importancia mucho más política que otra cosa, para otros tendrá, otro foco tal vez en el afecto de los niños, que pa' mí es súper importante pero no es lo primero, no es el horizonte. Yo creo que eso también es, es importante, súper importante.

D: igual yo creo que leyendo los papelitos se cacha al tiro cuál es la prioridad de cada uno, en el tuyo se nota al toque, si te dai cuenta todas tus reflexiones tienen que ver con temas políticos y organizaciones.

B: quería aportar de lo que dijo... ¿o vai a seguir, D?

D: no, no.

B: lo que dijo el R, de que, claro po, estamos en estado precario, pero hemos empezado a hacer, por ejemplo, bitácora cachai, y la C decía que eso era bacán, claro, pero eso va relacionado con lo que decía el N, de que estamos intentando politizar un espacio, y la politización como proceso yo creo que se va como cristalizando o solidificando cuando uno empieza a construir institución, cachai, onda claro, el horizonte yo también creo que el horizonte de la escuela libre es político, en el sentido político revolucionario, no sé si me voy por las ramas, pero claro, un movimiento revolucionario no significa solamente romper las instituciones antiguos, del antiguo régimen, sino generar nuevas instituciones del nuevo mundo, cachai, y las escuelas libres, yo creo, son las nuevas instituciones o pueden ser, son unas de las instituciones del nuevo mundo, cachai, del nuevo hombre y mujer, en ese sentido como que nosotros también estamos institucionalizando nuestras prácticas y eso yo creo que, como decía la D, estamos bien po, hemos mejorado, somos más de los que éramos antes, porque hemos sistematizado nuestras cosas, tenemos bitácoras, tenemos responsabilidades, tenemos una forma de trabajar que ya estamos institucionalizados como algo, cachai, y hemos dado como el primer gran paso de ser algo, de politizar ese espacio, y de haber generado esa institución cachai, yo creo que es importante, ya no somos simplemente un grupo de voluntarios, sino que somos militantes de las escuelas libres, o sea nuestro proyecto ahora nosotros somos parte de él y no el proyecto parte de nosotros, cachai, como eso.

N: como estabilizarlo como institución.

B: claro, ahora la escuelita podría seguir funcionando sin nosotros, nosotros podemos irnos y ya están como dados los espacios básicos pa' que pueda seguir funcionando cachai.

N: es que de alguna forma, como que tenga cierta consistencia en sí misma, obviamente siempre van a haber personas, no se puede hacer sin personas, pero no, no solo responde como a la contingencia uno todo el rato. Igual no entendí bien tu punto de discutir las cuestiones orgánicas y de poder, ¿eso va en no te gusta?

B: no, no me gusta.

N: ¿pero no te gusta como que pase, no te gusta la sensación que tenís al hacerlo?

B: es parecido a lo que decíai tú po, que cuando nos arreglamos es bacán, pero el momento mismo como que me incomoda.

N: ah, estamos hablando del mis proceso un poco.

B: claro, yo soy el antes y tú el después [risas]

R: yo, sin embargo, creo que, obviamente me desagrada profundamente discutir con cada uno de ustedes po, profundamente, me quedo con una sensación amarga después, no es que no pueda dormir, pero [risas] creo que es súper importante, para formar nuevas instituciones de las que está hablando el B, yo creo que se han parido a partir de un proceso dificultoso, llenos de tensión, de discusión, yo he revisado mail mientras hacíamos la bitácora, planeábamos la bitácora, fueron discusiones terribles hueón, pero terribles así, paridas, y...

D: los cabros no estaban en ese tiempo.

R: no po, no estaban, estaba el B y tú.

N: ¿discusiones por correo?

R: por correo.

D: infinitamente más brígiditas que ahora.

R: y fueron, fue, fue duro, fue muy duro.

N: ¿y por qué tan brígiditas?

D: porque construir la bitácora fue complicado decidir como la, lo, qué iba a importar de esa información.

N: pero para, ¿esto es un proceso de formar bitácora antes de que formáramos la bitácora?

D: sí, muchos antes.

N: ah, pero nunca hablamos de eso tampoco.

R: pero es que ha habido muchos procesos antes de que llegarai.

N: es que ese es el punto, por ejemplo, tal vez nos habría servido como pa' ver qué expectativas tenían de antes ya con el trabajo que hubieran hecho, porque igual habría sido bacán leer qué, o sea no leer directamente, pero saber qué habían discutido ahí po, cachai, porque tal vez...

R: yo no sé si tenga tanto sentido, pero lo que quiero decir...

N: lo que dice la C po, como no hay sistematización de lo educación popular como siempre partís de cero po. Entonces por lo menos si leyera el fracaso de otros hueones, por lo menos decís así como ya, una hueá como histórica.

R: pero mi punto es como cada una de esas discusiones de las que ustedes hablan, que son terriblemente perjudiciales, yo creo que han sido un aprendizaje.

N: sí po, pero yo creo que por eso es importante como el tema de las, no sé, constitución de estatutos, del perfil de militante y todo, porque en el fondo cuando lograi generar como ese

tipo de institucionalización, es cuando de alguna forma hacís todo más económico pa'l futuro, en términos de discusión po, porque hay, como que se zanja en cierto sentido, obviamente no se zanja así como en términos muy estrechos, pero sí ya tenís un margen desde el cual discutir po, entonces en ese caso las discusiones como que se van, las discusiones que se tienen se cristalizan en algo que después te va a servir de nuevo pa' no discutir po, entonces en ese caso yo creo que, en ese sentido, en términos como de organización política es súper importante que dentro de las mismas discusiones que tenemos nosotros localmente, ese tipo de discusiones sean posibles de llevar de alguna forma como a la, como a la, a la coordinación general, pa' también definir qué significa la coordinación general, cachai, en términos como efectivos, en términos, la coordinación general se dedica a esto, y no sé, por ejemplo, los representantes de cada, de cada escuelita tienen un, tienen una duración de tanto tiempo, cachai, hay una rotación, no hay rotación, tienen el poder de hacer esto, de no hacer esto, cachai, por ejemplo, siempre se puede discutir qué se discute, en qué se baja discusión y en qué no, cachai y millones de cosas que yo creo que de alguna forma siempre sirven como pa', como pa' evitarse discusiones.

B: ya que estamos hablando de ese punto, como que claro, en volá me equivoqué en poner discutir cuestiones orgánicas y de poder, porque es bueno, como dice el R, porque así se genera...

N: tal vez como pelear es.

B: claro, el pelear es lo malo, pero discutir es lo bueno, porque construimos y hacemos síntesis al mismo tiempo, por lo mismo creo que también es solidaridad también po, porque como que siempre la sacamos adelante o, o sacamos una respuesta a la hueá.

C: oye y la, es que yo no cacho mucho en verdad, las reuniones de coordinación ¿cómo funcionan? De la, como con los representantes y todo.

D: o sea la lógica que tiene es que van dos representantes por escuela, y también la lógica que se ha implantado como desde un principio, de los dos militantes más antiguos, por un tema de experiencia, cachai, como porque conocen más los procesos, etc, y obviamente ejercen como un liderazgo natural dentro de sus mismas escuelitas. Y dentro de esa mesa, como que está muy en pañales todavía, estamos básicamente empezando, es como construir documentos que nos permitan, que igual es cuestionable, no sé si ocupar la misma palabra, porque no sé si las escuelitas libres son una institución, pero como institucionalizar un poco y establecer una orgánica, qué militantes podrían entrar, cachai, onda, y también la discusión de qué vamos a hacer más adelante, si va a ser una ONG, si va a ser, no sé.

R: y sobre todo también la importancia de la formación, yo creo que eso es...

D: y formación.

R: es el punto central de la coordinación, y, y es algo que a mí me interesa particularmente desde que estoy en la mesa, que está vinculado a la bitácora, porque yo creo que no tiene mucho sentido que los demás, las demás escuelitas, están en un red si no tienen bitácora, pa' qué estamos en una red si no podemos compartir las experiencias, entonces, esto a modo

personal, yo he tratado de impulsar la bitácora dentro de la mesa. Ahora una cuestión que como en la escuelita, tremendamente complicada, tremendamente difícil, que va a durar mucho tiempo en que se haga todo, pero yo creo que si seguimos martillando, martillando en algún momento la van a hacer.

N: o sea yo creo que es súper importante el tema que planteaba la C igual del objetivo, como el horizonte, cachai, como igual esclarecer eso, porque yo creo que tenís razón R en tanto cuando decís como que todos tenemos expectativas distintas, cachai y yo creo que está bien tener todos ciertas como variabilidad respecto de las expectativas, porque somos seres humanos distintos, cachai, pero igual yo creo que hay que tener unos lineamientos generales siempre, porque saber en qué estamos todos de acuerdo pa' estar acá po, cachai, porque es lo mínimo pa' funcionar. En ese sentido igual, yo, me parecería interesante hacer como tal vez, no sé, como los miembros que no llevamos tanto, como tenemos tanta como, como confusión respecto de la coordinadora, no sé, tal vez y como dicen que también hay que levantarlo, tal vez hacer un congreso sobre eso, yo creo que podría ser una buena idea po.

R: estamos tratando de hacer un congreso hace dos años.

N: ¿la dura?

R: es las cosas en verdad, las cuestiones democráticas en esta organización...

D: la democracia de neón [risas]

R: el problema no es, el problema de la democracia es funcional más que por cuestiones internas de democracia o, cachai, porque estamos tratando de hacer el congreso hace mucho tiempo, y no tenemos la fuerza pa' hacerlo nomás.

N: ¿pa' qué? ¿pa' convocar?

R: pa' convocar, pa' hacer lo que significa tener un lugar, todos juntos, porque tenemos que pensar que pa' hacer un congreso no somos sólo la gente de Santiago, tenemos una escuelita en Puerto Montt, tenemos otra escuelita en Los Lagos, cachai, entonces...

N: claro, pero por último unos rigen antes, eso podría ser un avance.

B: eso con lo que decía el R, yo también estaba pensando justo en eso, porque claro, de qué sirve que tengamos una red si no, por ejemplo, no hay bitácora, si no hay comunicación...

N: si no hay objetivo común po.

B: claro, tenemos un red por las puras cachai, es como una discusión de estas trotskismo contra estalinismo, salimos en todo el mundo...

[Risas]

B: y no es hueveo, cachai.

N: sí, estoy súper de acuerdo.

B: no lo hemos hecho porque hay escuelitas en regiones y no sabemos cómo traerlas, pero si es por eso hubiésemos hecho el congreso metropolitano hace dos años.

D: no, pero es que la Universidad de la Emancipación fue un poco eso, o no.

R: claro.

D: era más amplio sí.

R: claro, la Universidad de la Emancipación yo, tenía el mismo sentido, pero la cuestión es que ir, ir reuniendo las experiencias parte porque, por ejemplo, ir a estos, estas charlas, estos encuentros, en donde tú vai a conocer a la gente nomás de las otras escuelitas, y ahí va a haber un vínculo, cachai, parte por cuestiones muy chicas en donde se pueden ir generando otras cosas que van a tender a cuestiones más amplias, y obviamente ahí, por ejemplo, ahora el B, la D van a estar ahí, acepta todo en el, en el sentido de que si tú soy capaz de llevarlo pa' delante, como en la escuelita, si tú soy capaz de sacar algo adelante, cachai, la charla la hicimos así, un día llegamos y dijimos "ya, pongámosle fecha a las cosas que hemos dicho" y se hizo, pero nada más que por la voluntad de alguna gente que se decidió a hacerlas, no tiene ningún otro sentido, en general son por cuestiones que si, si, si hay problemas como democráticos, de democracia, son problemas funcionales más que otra cosa, cachai.

D: en todo caso igual todos esos problemas como de capacidades también, son problemas que están en todas las organizaciones políticas, entonces como que igual es súper cuático eso.

R: hay que subsanarlo, hay que subsanarlo, hay que hacer lo mejor posible, pero hay que entender que también la gente que está en la, en la mesa está en su escuelita, y son en general la gente más movida de sus escuelitas, está pensando, organizando, cachai y más encima está organizando y pensado pa' la mesa, y como súper complejo, súper complejo.

B: la militancia.

R: claro.

N: pero, por ejemplo, no hay reuniones con las escuelitas de, nunca, de regiones po.

R: nop.

N: o sea no hay contacto con ellas.

R: hay contacto con ellos, hay contacto, los tenemos en el Facebook, sabemos lo que están haciendo siempre, porque siempre ponen fotos, algunas veces nos escriben preguntando cosas, pocas veces, no muchas, pero...

N: pero no hay como una instancia de discusión así...

R: no, no, no, y por eso es necesario el congreso, para, el congreso tenía el sentido de dejar sentadas las bases orgánicas de las escuelitas en todas partes, en términos de perfil de un militante, y un congreso tiene el tema de poder, un proceso amplio de redacción de un documento y poder... ¿cómo se llama cuando uno lo valida? Y poder validarlo, discutirlo, validarlo, esto sí, esto no, cachai.

N: de alguna forma como darle un sustento democrático a lo que se plantea también.

R: exactamente, y eso lo pensamos mucho tiempo, y era la idea.

N: porque, por ejemplo, cuando tú hablas de problemas prácticos de la democracia, yo creo que, bueno, la democracia sí es un concepto súper como diverso, y que tiene muchas aristas que tú puedes discutir en distintas formas, pero en ese sentido hay que, también es una pregunta de tenemos que hacernos, como qué democracia, cómo va a funcionar esto, cachai, el tema, por ejemplo, de representantes, de antigüedad, cachai, que me parece bien, pero también me puede parecer conflictivo en términos de que si no puede, no puede cumplir bien su rol una persona, porque no tiene tiempo o cualquier cosa, no pueda hacer otra, cachai, como, es como, se funciona en base a tradiciones, pero las tradiciones también se pueden transformar en vicios, cachai, no sigo que sea así, pero...

D: pero puede ser inamovible después, en la mesa tenemos el atado de que estamos los mismos que el año pasado, sí po, desde que partió la mesa son los mismos integrantes, eso también hay que verlo en periodos y todo ese tema. Hoy día hablaba con...

N: aparte cansa yo creo estar tanto tiempo.

R: hoy día hablaba con este hueón del AF, na' que ver, pero él planteaba algo que yo creo que tiene que ver mucho con el tema de la discusión del poder jerárquico, etc, que como con las comunicaciones con otras escuelas y otros organismos, es de que en la izquierda en general y como históricamente hay mucha sensibilidad al, no sé si antes de los 70, pero ahora, cachai, como post 90, mucha de esa sensibilidad a las discusiones, a los debates, a las diferencias de opinión, cachai como que generalmente, como de los 90 en adelante, como que todos los colectivos, como que movimientos grandes se transformaron en muchos colectivos diferentes, porque tenían diferencias de opinión como mínimas cachai, y no eran capaz de unificar, cachai y generalmente en organizaciones chicas ese exceso como de sensibilidad que tiene la izquierda, que la derecha extrañamente no lo tiene, se pueden agarrar de las mechas una semana y llegan a acuerdos finalmente y se llega como a una resolución, pero por ejemplo, en el tema de las otras escuelitas y todo, ha permeado mucho, creo yo, como problemas personales que han tenido algunos con otras personas de las escuelitas, ha permeado a que todas las otras escuelitas no se relacionen con una escuelita o así viceversa, o que un escuelita no le hable a otra escuelita, porque hay una persona en esa escuelita que no es de agrado, cachai, entonces ese exceso como de sensibilidad como que se da en todas las organizaciones de izquierda en realidad, es algo como que nosotros deberíamos tratar de impulsar a que ya no sea más así.

N: como que no hayan personalismos.

D: sí, cachai por que se da mucho, porque obviamente somos menos, cachai, y se da también, de verdad se da como en organizaciones de izquierda, se da mucho, es brígido, todos los que estuvieron en organizaciones de izquierda en la universidad lo saben, que es increíble, cachai. Cachai, la gente como que ya la capacidad de discusión dentro de la izquierda es como nula, cachai, te llevai, discutís tres hueás seguidas: colectivo.

R: es que tampoco tenemos una cultura de la discusión, porque se tiende mucho a atacar personalmente cuando son problemas orgánicos o son problemas de otra índole, y tendemos a que el ataque de hace a la persona, entonces, y bueno, bueno lo que a mí me pasa, no sé.

D: como que yo siento de que a veces los problemas no son de la organización completa sino son de personas específicas y como...

R: pasa caleta.

D: pasa mucho, cachai, entonces como que a veces uno se deja de relacionar o tenís como un conflicto, después como que no erís capaz de superarlo tampoco, cachai, y volver a tener la misma comunicación que teníai antes, se da mucho eso, y siento que se da por los dos lados, cachai, en las dos formas, y es duro trabajar así, es una tontera, cachai, es una tontera, pero es un vicio culiao que tiene la izquierda, que le cuesta mucho sacarse.

R: eso es por la derrota.

[Risas]

D: por la derrota [risas]

B: de hecho sí, por la derrota en dictadura del bloque...

D: absolutamente.

B: indestructible internacionalista, y ahora, huéon, claro, un problema político, una diferencia política y te separai, no hay capacidad de hacer bloques, no hay capacidad de hacer un frente, claro, podís tener, no sé cuántas escuelas son, cinco, siete, son como siete parece, y claro po, una tiene un problema de una diferencia, se separa cachai, pero se separa por esa diferencia de, como de estrategia, olvidando como que tenís un norte mucho más grande, mucho más grande que la diferencia, cachai, como que no hay resistencia...

N: pero por eso también hay que tener súper claro el horizonte po, hay que tener súper claro el horizonte, y cuando pensai en estrategias, porque cuando tenís claro más el horizonte, antes de los meta relatos posmodernos, cuando todavía se creía en el marxismo, estaban esos frentes grandes, había un, como un objetivo muy claro, cachai y que muchas, muchos, muchos piños de izquierda transaron su estrategia porque había un fin claro, cachai, pero por eso súper importante pa' poder lograr aunar, para lograr cohesión, tener objetivos, porque si no tenís objetivos es fácil decir "me voy", cachai, es fácil decir "ya, filo, si total no me une nada como e n términos como concretos, en términos como que no hemos llegado a un acuerdo con nada", como más...

D: por eso la militancia, la disciplina son tan importantes po.

B: claro y también poder aceptar la, como el diagnóstico histórico que se tiene, porque, por ejemplo, claro po, estos grandes frentes existían quizás por una cuestión de solidaridad de clase po, tú podís tenemos tus diferentes estrategias, tus diferentes técnicas pa' llegar a algo cachai, pero tú estai junto con el de al lado o con el colectivo de al lado, porque tú podís entender que hay una experiencia histórica que es movimiento, puta, de la izquierda chilena,

entonces te mantenís ahí, cachai, entonces, por qué ahora no existe lo mismo con los movimientos chicos, por así decirlo, o con las escuelas libres también, nosotros estamos dentro de una vertiente que es la educación popular y vamos pa' allá, bajo esos preceptos, si somos disciplinados, no tendríamos por qué separarnos, pero nos fuimos a la pelea chica, cachai, y en general las organizaciones se fueron a la pelea chica de como ser representativos totalmente de sus integrantes, onda si hay una diferencia, no pueden seguir juntos, y si hay una diferencia tienen que separarse cachai, lo que se le critica a los troskos, no sé qué po, y por lo mismo lo que decís tú es súper cierto, a la derecha no le pasa eso, porque en la derecha son más conservadores po, ellos tienen norte, cachai, en cambio nosotros olvidamos el norte que tenemos.

N: es que como que su símbolo sigue muy en auge y creen en ellos.

B: claro, los valores cristianos conservadores, entonces son indestructibles po hueón.

N: y si no se unen a lo conservador de unen a lo liberal, en términos económicos po.

R: ese es un nuevo bloque histórico.

D: la nueva ideología.

N: sí po, y ahí podís unir a, transversalmente po cachai, tenís a toda la DC ahí.

C: es como lo que decía Fauré la otra vez, ¿te acordai B cuando estábamos...? Que lo habían invitado como a un foro donde hacían discutir como si la educación era popular, libertaria o feminista, entonces como que hueá les pasa cachai, dónde está ese horizonte del que estamos hablando po cachai, como que...

N: claro, ¿a Fauré le hacían discutir eso?

C: claro.

N: ¿y qué dijo Fauré?

B: como que llevaron a tres expositores había dicho y uno era pa' defender cada punto, pero él decía "no, son lo mismo", las tres cosas, por qué los vamos a dividir, y totalmente ha sido una de las críticas que se la hacen a los movimientos de izquierda de los nuevos, que, por ejemplo, tienen su célula de género, o su ¿cómo le llaman?

D: frente.

B: bloque de género, frente de género, cachai, está, por ejemplo, izquierda autónoma, y tenían su no sé qué de género, por qué se celularizan tanto, las células son por política local, no por intereses políticos, cachai, entonces pasa esa hueá que decíai tú po, hay un frente libertario, un frente no sé qué, extraña la hueá, siendo que la debería ser una hueá íntegra a toda la organización, por eso estábamos en la reunión de la mesa y yo decía claro, primero hay que tomar los valores que tenemos nosotros, porque cuando tengamos los valores claros, no sé po, podemos seguir un programa cachai, pero si no tenemos los valores claros, después va a

aparecer uno de los valores, y van a decir “ay, pero es que no lo consensuamos”, entonces no, porque estos son anarquistas y estos son socialistas.

N: claro, y eso se tiene que discutir y se tiene que de alguna forma hacer una discusión po, cachai, decir, por ejemplo, a mí me gustaría que las escuelitas fueran feministas.

B: lo que dijo la D po.

N: sí, estoy súper de acuerdo con eso, a me gustaría de verdad, porque yo creo que todo debería ser feminista, porque debería ser transversal y en ese sentido, que es una discusión que bueno, obviamente en términos como ya de discusión, siempre va a traer, uno ya sabe que va a traer como gente que va a decir que no es necesario, o que le baja el perfil.

D: oye si pa quéee [risas]

N: claro, cachai, pero son discusiones que se tienen que dar po, si en el fondo cuando estai, cuando estai hablando de política implica discusión, porque estai hablando de alguna forma de generar cambios, y esos cambios tienen una dirección po, cachai, y obviamente no todos opinan lo mismo, entonces tenís que discutir hasta llegar ojalá a un consenso, no siempre se puede, a veces hay que apelar a los disensos, tratar de mantener un equilibrio, pero también se avanza así po, yo creo.

B: o también si hay muchos consensos hacer que el programa sea un poco más libre en esos sentidos, que son más como, más como de opinión cachai, tú podís de todas maneras tener un proyecto que sea de objetivos, cachai, de, de miras, de lineamientos y dejar a libertad de los pequeños grupos si son feministas, si son no sé qué, si es que hubiera disenso en eso, cachai, pa’ no romper el bloque.

N: exactamente po.

B: pueden no usar las armas, pero los dos estaban por un mismo objetivo, cachai.

N: [inaudible en 01:20:35]

R: oye pero yo encuentro que es tremendamente importante lo que están hablando con respecto a estos distintos valores. Yo me acuerdo cuando le hice la entrevista al Michael Apple, que es un profe de educación crítica.

N: ¿subiste el video al final?

R: sí, lo subí. Y el loco, le preguntaba cuál es el papel de la educación popular en el contexto neoliberal, algo así era la pregunta, y el loco me decía “pero lo primero que se tienen que preguntar es qué, quiénes son la educación popular, quiénes son nosotros”, esa es la palabra como más peligrosa en inglés y en español, nosotros. ¿y ustedes son los inmigrantes, ustedes son las lesbianas, los gays, ustedes son las mujeres, ustedes son los indígenas? ¿Cuáles son nosotros, cuáles son de todos estos nosotros? Y yo creo que eso es fundamental, porque en el fondo estamos trabajando con todas estas opresiones, diferentes opresiones que como, se yuxtaponen muchas veces entre sí, y que no sabemos cuál es la dinámica que generan, sobre todo en el mundo popular, en el campo popular, que tienen dinámicas concretas de

sustentarse en los cuerpos de los niños po, y las niñas. Y que esa cuestión es nuestro trabajo, y yo creo que ahí no sólo falta con el discurso, con decir “somos feministas”, ah ya perfecto, qué bonito, cachai, pero cómo en las escuelas, con los niños chicos, cómo somos feministas ahí, cómo estamos desarrollando...

N: entre los tíos.

R: entre los tíos, entre nosotros mismos.

N: y tías y tíes.

R: cómo hacemos eso, y cómo se da en la educación y cómo esas diferentes opresiones, ya soy feminista, pero soy niño y al mismo tiempo soy negro, o indígena y todo, cómo se da, cómo existe, cómo coexiste eso.

N: claro.

R: yo creo que esa es una cuestión apasionante en verdad si lo pensai, trabajar con esa perspectiva, efectivamente decir “sí, somos”, somos esto, somos, estamos luchando contra las diferentes opresiones, somos feministas, somos eco socialistas, cachai, pero cómo, yo lo encuentro apasionante, y es una de las cuestiones lindas que da la escuelita libre.

N: cómo se cristaliza igual po, o sea, porque sí po, los discursos sabemos que dan pa’ mucho. Todo el mundo es feminista, actualmente en teoría, cachai.

R: y además porque podemos investigar cómo derrotar el sistema realmente porque ahí en ese campo popular y con los niños sobre todo, se dan concretamente estas nominaciones po, entonces nosotros podemos tener una herramienta fabulosa para saber cómo combatir la dominación, la opresión.

N: pero igual es interesante como no hacerla recaer sólo en un mundo como popular, sino partir también como por lo personal po, o también yo creo que eso siempre tiene que ir en vínculo con el yo, cachai, cómo yo me planto frente, frente a todo po, a hablarle a la tía, al tío, al niño, hasta el cómo le hablo al hueón volado de la plaza, cachai, me entendís, todo esos son temas que de alguna forma como que yo creo que parten por uno po, en el fondo, sí, en el mundo popular, si lo vemos como en términos de la escuelita y trabajo territorial, sí, pero primero hay que yo creo como auto revisarse po, cachai, plantearse las prácticas que uno tiene también.

R: pero eso es algo bonito de Paulo Freire po, y ahí es donde nosotros nos sirve. No es el mundo popular o yo, no estamos separados, ese conocimiento va a venir entre la intersección del mundo popular y el contexto, ese mundo, Paulo Freire lo explica con unas palabras...

N: yo lo decía también entre nosotros cuando no estamos, cuando estamos como en una discusión así, cachai, que yo creo que se aplica a todo, como que tiene que ser un estilo de vida pa’ mí, como en términos políticos, la política, pasa transversal.

R: y eso es lo, por ejemplo, la cuestión con la mística tiene que ver con eso, y ahí entramos a un campo, la cuestión de la formación que había, que trabajamos el otro día, la mística no

es solo un acto, sino que es una forma de vivir las cosas, cachai, que tiene que ver con la militancia y con la praxis militante, que es un concepto que es súper antiguo, pero que cada vez se moderniza más, porque es algo súper importante, cómo se da la praxis militante, es una cuestión constante, que cada vez, que te ayuda a trabajar interior, esto, todos estos temas, cachai, que lo que yo diga no sea diferente a lo que siento, ni lo que sienta sea diferente a lo que quiero ni a lo que actúo, ni de lo que hago, ni de lo que hablo, cachai.

B: ¿las mujeres?

D: yo ya he hablado caleta.

B: puta, igual me complica el tema hueón.

N: ¿qué tema?

B: es que es como complicado, porque claro, hay que vivir en la práctica la política, desde el sujeto que uno trata de construir, con todas estas etiquetas, con todas estas diferentes ideas políticas, cachai, que todos conocemos, que son como el paquete revolucionario 2016.

[Risas]

B: así como inter seccionalidad, post colonialismo, puta, socialismo, libertarianismo, ecologismo, sub mundial hueón, puta, no sé, todas esas hueás, vegan, cachai, que son, ciclistas, toda la mierda, que son...

[Risas]

B: es verdad, soberanía alimentaria y toda esa mierda, eh, como que son un paquete de ideas que en fondo generan lo que es como lo políticamente correcto cachai, lo moderno, y es súper bacán, por eso decíaí tú, claro, que ahora son todos feministas, en teoría po, cachai, y en ese sentido es engañoso aceptar etiquetas cuando en verdad no lo somos, pa' qué, en el fondo es un problema de toda una discusión de la política de la identidad, cachai, o sea cómo nosotros empezamos a tomar estos compromisos políticos en el fondo para qué, para decir "ya, yo soy esto, esto, esto y esto", pero el capitalismo sigue existiendo cachai. En el fondo, uno puede tomar todos, el cien por ciento de esos compromisos, y aun así podemos vivir en el neoliberalismo felices, entonces falta un compromiso que sería ya el que englobe todo, que es como radicalidad contra el sistema, cachai y cuando nos agarramos también estamos cometiendo la falta de, eh, como de liberar las tensiones políticas de nuestra sociedad reproduciendo el sistema mismo, permitiendo que el sistema siga existiendo, pero por ejemplo, garantizando los derechos de la mujer, pero esa hueá no puede seguir pasando, no puede seguir existiendo, tienen que ser las dos luchas al mismo tiempo, cachai, entonces es peligroso cuando empezamos a tomar etiquetas cuando realmente no nos vamos a comprometer a hacerlo, cachai, si por ejemplo, vamos a decir que somos ecologistas, puta, no lo estamos haciendo en verdad po, porque en estos momentos ninguna, absolutamente ninguna práctica ecologista dentro de la escuela libre, ninguna, cachai.

R: ¿cómo que no? ¿Y el bosque de los sueños?

B: es un bosque, no es ecológico en ningún sentido.

R: ¿por qué no?

B: porque no es sustentable, porque, cachai, no, no combate el problema de la ecología en nuestra sociedad, cachai, por eso hay que tomar prácticas políticas...

R: yo decía nomás.

B: [risas] es como un ejemplo, cachai, pero cachai, tomamos prácticas políticas, y no les tomamos el verdadero compromiso, decimos que somos feministas y no tomamos ninguna medida para ser feministas, entonces quedamos igual cachai, en la próxima reunión de la mesa van a decir “ya, las escuelas libres somos feministas” y en la próxima jornada va a ser igual, cachai, entonces como que no cambia nada, pero en realidad nosotros dijimos “bacán, somos feministas”, y nos autosatisficimos.

R: pero creo yo, por eso le pedí a la D justamente que no se fuera de la mesa, cachai.

B: claro.

R: porque quería que hubieran más mujeres en la mesa, porque sino estamos diciendo “somos feministas”, pero oye qué.

D: no, pero no estamos diciendo que somos feministas todavía, partió como una idea...

R: pero las escuelas siempre hemos tenido una vinculación a eso por lo menos, desde el mundo como...

B: una afinidad.

R: claro, una afinidad.

D: así afinidad como, pero en la práctica jamás.

R: yo creo que está en leer la realidad, porque nosotros podemos decir “no, no somos feministas”, efectivamente no tenemos un discurso armado, oye pero el otro día en la cuestión del teatro se dio un tema con respecto a temas de género súper interesante, con respecto a la vendida, a la prostituta, como cuestiones que son impresionantes, donde emergieron, surgieron temas de género y eso tiene que ver con cómo vamos a leer la realidad, qué no está pasando y cómo podemos vincularla a este, a estos grandes paradigmas, no cierto. Por ejemplo, lo del bosque de los sueños, uno puede decir “no, no es ecologista”, pero yo creo que hay un tema importante con el ecologismo, que está por un lado rescatar un sitio baldío que antes no existía, empezar a que tome un significado, a que sea algo simbólico el árbol, es algo tremendamente importante para los niños, en donde van a aprender algo sobre ecología, y además esa, esa plaza está pensada también para que haya un lugar de compost, un lugar de huerto, entonces avanza hacia allá, cachai, podemos decir “no es eco socialista”, pero estamos empezando a hacer algo, tenemos que afinar, mientras caminamos vamos aprendiendo, cachai, y también tiene que ver con leer la realidad, porque lo interesante es

que todas estas problemáticas ocurren ahí en el mundo común, está ocurriendo, están pasando.

N: yo por eso también insisto un poco con el tema de intentar, como de politizar, porque es todo el rato eso, cachai, si en el fondo, eh, somos como, estamos subjetivados para una lógica neoliberal y capitalista, entonces como que es normal, o sea que haya como evidencia, que sigamos haciéndolo constantemente, porque es lo que hemos siempre, entonces como que yo creo que es un intento constante, yo cuando pienso en el feminismo digo hueón “yo trato de ser feminista”, como que de verdad pa’ mi es una, cambio constante y la cago a cada rato, y la cago porque estoy acostumbrado po, cachai, porque tengo una hueá demasiado, no sé como que cada uno tiene prácticas demasiado interiorizadas y las reproducís y no te dai cuenta, cachai, alguien te dice, te dai cuenta y tratái de cambiarla, y es así todo el rato, cachai.

B: claro, a lo que iba yo en el fondo era a que por eso esos compromisos tienen que ser, tienen que estar definidos cachai y no caer en la trampa de decirlo y no tomar el compromiso de hacerlo, que si lo vamos a tomar lo hagamos como nuestro norte.

N: el compromiso de hacerlo y equivocarse también.

B: claro, y ahí está el tema de la... hasta que vaya resultando.

N: es incómodo, es incómodo.

B: claro, es un desafío, pero en el fondo ahí estamos rompiendo, ahí estamos rompiendo con el esquema.

R: y puede que surjan nuevas cosas, cachai, no sabemos.

N: claro, porque el tema de la plaza, yo creo que igual saber que podís ir y cambiar un espacio y hacer que crezca algo, yo creo que igual es importante, por ejemplo, en términos de ir plantando así como un, ya muy metafóricamente, semillas con los niños, semillas, de que saben que se puede...

B: una vez plantamos semillas y nunca más las vimos.

[Risas]

N: pero se han plantado árboles, cachai, y al menos ya hacer algo tenemos una experiencia, si un niño, no sé, después lo lee en internet van a saber que se puede, “ah, no, si no es tan difícil, no yo puedo hacer eso”, y vai complejizando.

R: y que ellos le den el significado a una cuestión que antes no tenía significado, yo creo que eso como cuestión pedagógica es re potente, porque eso era antes un sitio que no existía en nuestra escuelita, no existía, era un basural, y tiene significado a partir de que ellos le dan un significado, y yo creo que eso es tremendamente pedagógico digamos, saber que pueden transformar la realidad a través del trabajo colectivo, es algo que tiene que ver con el socialismo, no sé si es socialismo, pero es algo que tiene que ver con eso.

B: quizás también va en nosotros, en el momento en que nosotros generamos nuestras actividades siempre tener en mente al menos uno de esos valores, cachai, y si vamos a hacer una actividad, esa actividad en realidad trae su trasfondo, es el ecologismo, podría ser una cosa na' que ver, pero de alguna manera, inconscientemente va a decir eso, como lo que decía el N, como lo que decíai tú, puede tener un tinte de eso, pero al aceptarlo, reconocerlo, lo decís po, el objetivo de esto es pro sindicalista, cachai.

N: sí, bueno, en el fondo la cuestión es súper microfísica, de a poquito, y después eso se va armando, puede ir agarrando un discurso y todo.

B: no, pero el tema que falta ahí es la claridad y nombrarlo también po, decirlo, de repente uno tiene vergüenza de decir ciertas cosas, y no hay, hay que decirlas derechamente.

N: sí.

B: por ejemplo, un ejemplo nomás, cachai, porque por ejemplo, otro ejemplo más lejano es que, por ejemplo hay gente que es comunista, hablar de comunismo frente a otras personas, por ejemplo, la familia, por qué, porque el comunismo es más radical. O un ejemplo más cercano es cuando quizás las mamás reclamaron que nosotros estábamos hablando cosas de gay, deberíamos haber dicho derechamente “nosotros no estamos de acuerdo con lo que usted está diciendo y tenemos que hacer esto”, es un ejemplo, obviamente eso en la práctica habría funcionado terriblemente mal, cachai.

[Risas]

B: nos hubiesen quemado la sede y todo, cachai, pero de repente...

R: cuando teníamos cuidado con el cartel Plaza de los Sueños Salvador Allende.

B: deberíamos haberlo taladrado po huéon [risas]

R: no nos dijeron nada, pero a mí el Marco a mí me dijo “oye, mejor sácalo” y yo dije “sí porque puede ser un problema después y queremos que esto siga existiendo en vez de que...”, cachai.

B: pero de a poquito con trabajo, con trabajo, uno va empezando a meter la patita, o el potito al agua como se dice, cachai y atreviéndose.

R: yo creo que un objetivo a mediano largo plazo es que se pueda hablar de socialismo, de comunismo, de todo esto y que se pueda decir Salvador Allende en un lugar sin que parezca raro, oye fue un presidente en Chile, entonces yo creo que esas son cuestiones que, bueno, de a poquito, muy de a poquito.

C: sí, tiene que ver también como con el trabajo territorial que podamos lograr hacer en algún momento po, como no tener miedo, como lo que decía el B, no tener miedo de decir a los papás “sí, nosotros hablamos y explicamos qué es un gay, qué es una lesbiana” y que los papás no se espanten po, cachai.

B: yo quiero ser majadero con el tema de la [inaudible], porque cuando estábamos en la mesa yo dije que éramos de izquierda y una compañera me dijo que no éramos todos de izquierda, y yo quedé pa' dentro po, dije puta, de verdad la claridad está en el suelo po, cachai.

R: la, la K.

B: la K.

D: es que ellos de verdad no se definen de izquierda.

B: es que eso es un problema orgánico crítico, entonces...

R: ellos son anarquistas supuestamente.

N: es que por eso, si vamos a tener militancia, si vamos a tener una orgánica...

D: no, pero miren, yo creo que...

B: porque cómo vamos a armar una hueá...

D: cómo vamos a hablar de izquierda si no todos son de izquierda [risas]

B: el 33% de la mesa, cachai...

R: pero por eso también es imprescindible la cuestión de la formación, cuestiones tan básicas como esa, a cuestiones un poquito más complejas, cachai.

D: oye igual eso es cuático, no lo había pensado.

N: ¿qué cosa?

D: de tener, de que en la escuelita, claro po, va a confluír gente que no, no se, verdad po, yo estaba asumiendo.

B: es que eso, eso es complicado.

R: no, si son de izquierda los cabros, sólo que...

B: no lo saben.

[Risas]

D: viven en un engaño.

B: la ultra siempre hacer, ese es el problema, en realidad qué es lo que estamos discutiendo ahí, los problemas más de fondo es que estamos queriendo hacer un, hacer un colectivo porque queremos hacer un colectivo gigante po, cachai, habría que empezar a discutir...

N: eso es como un colapso de hueás po.

B: tenemos entonces que empezar a discutir, ¿queremos hueones de no izquierda dentro de las escuelas libres de Chile? ¿Queremos escuelas libres en las regiones? Porque son gente con las cuales no tenemos contacto, porque tenerse por Facebook no es contacto, pa' qué

queremos entonces meterlos, estamos haciendo un grupo por las puras, hasta ese nivel hay que discutir, hay que retroceder totalmente, cachai.

N: y por eso es importante donde se discuta el objetivo po.

B: sí po.

N: y la identidad, en volá no uno, pero deberían sentar una base así como que podai decir por lo menos que erís de izquierda me parece un avance.

R: sí, pero yo creo que es súper importante el congreso, súper, pero yo creo que eso se puede discutir entre nosotros.

B: pero por ejemplo, cuando la nueva mayoría se junta, ya, podemos decir que los partidos de la nueva mayoría son de izquierda menos la DC, cachai, pero igual se juntaron, por qué, por un tema programático, por un tema de que había un norte en específico, que era disputar quizás las elecciones, no sé po, cachai, aunque sean diferentes, cachai, no se dividen.

N: pero viste a Walker la otra vez que decía “bueno, yo como que afirmé nada, yo sólo llegué aquí de apoyo”.

B: pero por eso, cachai, tienen un compromiso que va más allá de las decisiones, de las opiniones personales.

D: igual yo, así como a propósito de que la mayoría que está acá se sumó un poco más tarde, yo que llevo tantos años, yo creo que el, el, yo cuando me sumé a la escuelita, estaba como basada como en puros valores e ideas y huevás que yo sentía que en la práctica, no existían básicamente, onda como que yo como que al principio, independiente de que yo me enamorara del, todo lo que implicaba trabajar con los niños y todo eso, el, en, estaba como basado en ideas que yo no tenía idea de dónde venían tampoco, cachai, y en valores que yo no entendía dónde estaban y como que pertenecían también a una organización política que yo no tenía idea qué hacían, entonces como, siento que ahora es como el momento más importante como de base que tenemos en la escuelita, cachai, como que eso como de pensar tan atrás, yo creo que todo eso se va a reconfigurar ahora, cachai, es como lo que hablábamos con el B de los valores, que yo siento que ahora recién estamos incorporando valores reales, cachai, y que son propios de las escuelitas y estamos recién pensando desde las escuelitas y no desde capitales políticos y desde otros lados, cachai, como que siento que recién se está construyendo como localmente, como los intereses de cada escuelita, de lo que les interesa sacar, cómo queremos militantes y toda esa discusión, que siento como en realidad toda la base de la escuelita se está como haciendo ahora, cachai, independiente de un tema de... en realidad sí po, si igual es como medio fundacional, si todas esas cosas no se habían discutido nunca, nunca, nunca.

R: tenemos militantes que han como tensionado esas perspectivas, porque el C ha sido capaz de generar como una dinámica en que logra teorizarse estas cosas en su escuelita, nosotros también hemos generado, entonces yo creo que fundamentalmente entre ellos dos, porque la escuelita de Puente Alto no tiene, no ha podido generar algo así.

N: ¿estai hablando de PAC?

R: de la PAC, ellos han logrado generar una cuestión que vamos tensionándola a la situación.

N: acá está la PAC, está Puente Alto, La Cisterna, y eso nomás.

D: nada más.

N: o sea si se autoexcluyen como los de Puente por no ser de izquierda seríamos dos escuelitas de Santiago.

R: pero el FA, es un chiquillo súper joven que lo único que quiere hacer en su vida es fundar escuelitas, y ha fundado escuelitas en el sur, es como fundador de escuelitas, ahora el trabajo que hace le falta mucho, pero es un gallo con mucha iniciativa, cachai, que tiene esa característica, que tiene mucha iniciativa.

N: sí, pero...

B: eso es bueno.

N: pero yo por lo que decía la D, yo igual creo que es bueno entender la historia de cómo se ha llevado a cabo, porque a partir de eso también, o sea claro, ahora hacer como la fundación de valores, pero también hay que entender como contexto histórico y como lo que ya viene hecho po, como...

D: es que no viene casi nada hecho, si ese es el tema, está basado como en, no, de verdad, está basado como en muchas ideas muy bonita, cachai...

R: va a haber una charla sobre eso.

D: sí, va a ser como un poco la historia.

R: la historia de la educación popular y dentro de eso...

D: va a ir como de las escuelitas libres.

N: ¿quién va a hacer eso?

D: el J.

N: aah ya.

B: el de PAC.

D: N.

N: ajá, sí.

D: el, yo creo que ahí va a estar, pero en realidad de verdad yo siento como que ahora es el momento más importante, cachai, onda nunca habíamos tenido una mesa, por ejemplo, cachai, nunca, así como una mesa coordinadora real, nunca.

N: ¿y qué era la otra mesa?

D: nada.

N: ¿y el año pasado no?

D: no, por eso, empezó ahora, con esta generación, cachai, empezó como oye conformemos una mesa, hay que organizarse y que como todas las escuelitas estábamos más o menos bien estructuradas, entre comillas bien estructuradas.

R: es que hay militantes más comprometidos y esa es la base de la cuestión que puede hacer funcionar la, cualquier cosa en realidad.

D: y también yo creo que también hay militantes que están más dispuestos a trabajar más allá de diferencias personales.

R: también.

D: cachai que eso no se daba antes po, o sea de que cuando habían diferencias personales se dejaba de trabajar nomás, se cortaba el trabajo de, de, altiro, y ya no pasa eso.

R: hay más militantes de base.

D: sí.

B: cuadros.

R: profesionales [risas]. Yo quiero proponer un concepto que se llama cuadro político pedagógico, yo creo que ese debería ser nuestra aspiración como tíos, ser cuadros político pedagógicos.

N: me parece bien.

R: qué quiere decir eso, cuadros político pedagógicos, que tú puedas irte a China y formar una escuelita.

D: de hecho yo tengo muchas ideas como de orgánica, ahora como que me he metido mucho como en los movimientos y partidos incipientes de izquierda, que van a ser como la tercera vía para las próximas elecciones, como la cagó la importancia, así la importancia fundamental que tienen dos hueás, que una es el comité político, cachai, como la importancia que tiene como ese organismo, de esas personas que funcionan ahí, y lo otro es de relaciones políticas, onda la cagó la importancia de esa hueá, cachai, como porque permite de que no permeal para otros lados de las organizaciones, y a otras escuelitas, problemas que son más o menos locales, personales, que, de hecho nosotros, siento que lo hemos hecho de una manera como muy, no cavernícola, pero sin saberlo, como cuando de repente pasaba, por ejemplo, en el Facebook como de retar a otro compañero por algo específicamente muy personal, que no tenía que ver con la organización, en un chat grupal, cachai, y como que de repente, no sé, te acordai que yo ponía así como “oye eso no se discute acá”, cachai, como esas cosas como tan incipientes que uno tiene, después como ya, en términos de organización mucho más grandes, funciona, claro, con un par de hueones que se dedican a hacer, cachai, como relaciones políticas, cachai y esas dos personas que le hablan, no sé po, a una mesa, “oye,

esto está pasando con esta escuela” y formula, intentan ser como intermediadores, cachai, y todas las relaciones, todas las formas que funciona, funciona po, cachai, funciona, y por eso se pueden generar alianzas, cachai.

N: bisagras políticas.

D: no, y cuando existían esas hueás, ninguno de estos movimientos políticos chilenos de izquierda se podía unificar, cachai, desde que empezaron a tener empezaron a cachar que sí se podía y era porque ninguno se metía en el rollo del otro, sino que había un organismo que filtraba, cachai, información, cachai, esto es lo importante, esto es lo que no y le planteaba a una mesa, “oye, esto es lo que está pasando, esto es lo que no”, fuera de vicio y toda la hueá.

B: claro, entonces la orgánica en el fondo como que se, se dividen como celularmente, en el fondo, y se va teniendo cuidado de los caminos que tiene la información de un lado pa’ otro, y en ese sentido es como importante eso de que no, no pasen las cuestiones pa’l otro lado, cachai, no pasen malentendidos, es la raja esa hueá porque es totalmente necesario, por ejemplo, de que cierta parte maneja cierta información y cierta parte simplemente no la maneje cachai, simplemente pa’ que no hayan medidas de cachera, así como hueás tan sencillas como “oye pero por qué lo están haciendo así”.

D: y eso no implica esas cosas, sino que un funcionamiento político eficiente, literalmente eficiente.

B: yo le digo al R, así de corta, cachai, y te salvai de todos los problemas.

R: estoy completamente de acuerdo con eso.

B: es cuático, es cuático, uno piensa “uy qué raro como funciona así”, pero en realidad...

R: ahora, lo que pasa es que yo quiero saberlo todo [risas]

D: y eventualmente esas mismas estructuras deberíamos tratar de ir implementándolas po, y también tiene que ver con personalidades también, obviamente en la escuelita hay personas más conciliadoras que otras po, cachai, y esas personas resultan más adecuadas para ciertos cargos, o gente que tiene mejores liderazgos, que habla mejor, que se expresa mejor para algunos cargos, y así, que ojalá sería lo más la raja eventualmente tener un congreso, etc, y eso, empezar a formar, como, y pensar una orgánica.

R: sí, yo creo que, eh, una como, la cuestión importante pa’ lograr eso, va a ser formar estos cuadros, cachai, y cómo hacer eso, cómo hacer escuelas de formación, ya de tíos, no de niños, ahí se van a ir como definiendo roles, liderazgos al interior de los grupos, aprendizajes colectivos, que ahora, a todo esto, no sabemos cómo hacerlo, porque nosotros tampoco sabemos cachai, pero escuelas de formación son, son importantísimas. Allá, por ejemplo, cuando yo fui a Brasil, cada organización, fueron como cinco organizaciones argentinas, y cada organización tenía dos, tres escuelas de formación, diferentes, pa’ diferentes personas, diferentes, porque son demasiado importantes po.

B: hay que intentar entonces ese camino po, sea autoformativo, sea por etapas, cachai, y el problema que decíai tú po, no sabemos cómo hacerlo y tampoco sabemos quiénes son las personas que pueden hacerlo.

R: por eso es importante que cada uno de nosotros vayamos buscando especializaciones, cachai, en qué yo soy bueno, en qué le puedo, a partir de mis habilidades, enseñar a otro, e ir cada vez haciéndome mejor en esto, para poder en un momento sistematizarlo, escribirlo y poder, cachai, feminismo, por ejemplo, socialismo, como ir tratando de, y entrar a, entrar al trabajo territorial con eso para empezar a sacar, eh, conclusiones prácticas, para empezar a hacer esto en la praxis, empezar a contrastar la experiencia con la teoría. Cada uno de nosotros, y lo bueno es que nosotros somos tíos ya más grandes, no somos como la gente de Puente Alto que son mucho más chiquititos, nosotros...

N: ¿y son todos chicos?

R: son más chiquititos y yo diría son menos maduros en estos temas, cachai, ahora, tienen que avanzar para allá, pero nosotros los tenemos que impulsar, yo creo que nuestra escuelita tiene como la tarea de impulsar estas cuestiones, porque nosotros, creo dentro de las escuelitas somos, en estos momentos, lo que estamos mejor organizados, los que tenemos más cuestiones que contar, más cuestiones que decir, en la PAC están haciendo un trabajo importante, pero depende que demasía del compañero C.

B: eso mismo iba a decir yo, porque...

N: ¿cuántos son en la PAC más o menos?

R: son, depende, pero...

D: es el C básicamente.

N: ¿pero cuánta gente es así como...?

R: el C y el J, eh, pero va también un compañero sociólogo, que está ahí de repente, de repente no, compañeros que eran del Manuel de Salas y eran tres, o sea son seis en el mejor de los casos.

B: pero ese es el tema, no son responsables como nosotros, entonces cachai que estaría como el C y el J son como los más, por lo que me contó el C, no como nosotros que nunca faltamos, cachai.

C: el Pablo, que es sociólogo, es mi compañero po, pero...

B: uh, haciendo adentrismo en todas las escuelas.

[Risas]

C: pero él como que en general en su vida es como desordenado, como...

D: compañero, ¿qué tipo de compañero?

C: no, de la U nomás.

D: ah, ah, pensé que compañero, compañero, compañero compañero N.

R: ese es el problema, yo creo que ese tipo de gente habría que expulsarla.

[Risas]

N: no, pero habíamos tenido una discusión respecto a colaboradores y militantes, ¿se acuerdan?

D: sí.

N: y yo creo que eso igual es bien interesante.

R: eso creo que está en el documento de perfil.

B: sí po, es que hay, por eso hay que, así como pequeña propaganda, subí recién el documento de perfil porque lo tenemos que discutir po, pa' cuando hagamos la próxima reunión.

R: ah, yo también quiero hacer una propaganda, pero después [risas]

B: no, dilo, dilo [risas]

R: que yo hice, de la charla que hice sobre mística subí un documento también a la escuelita, lo voy a poner ahí en, lo voy a poner en nuestra página, en la de la escuela y en la de, para que lo lean.

B: yo lo compartí en la página nuestra de Facebook.

R: buena, buena.

B: oye y lo otro que iba a decir, que sí po, tenís toda la razón po, yo también creo que como en el diagnóstico de nuestra escuela es como la más avanzada, como institucionalizada, como lo que estábamos hablando antes, y por eso me tomo la palabra de que dijiste hace caleta, de que claro po, tú trataste de impulsar el tema de la bitácora, cachai y decíai como que no te resultó mucho, bueno ahora que estoy yo con la D vamos a tener que impulsarla nomás po, y dictaminarla, “cabros tienen que trabajar así, cabros tienen que trabajar así”, y empezar a contarles nuestra experiencia a ellos.

R: el último esfuerzo antes de irme, yo pensé como agarrar todo lo que tenemos y lo que nos falta a nosotros con la bitácora es sistematizarla, hacernos preguntas fundamentales y ver lo que hemos decimos, “qué hay aquí de ecosocialismo, qué hay de feminismo, cómo todos estos temas se van encaminando de forma concreta, y cómo podemos, estos diferentes caminos que han surgido, cómo podemos, cuáles son las tareas de vienen con estos caminos, y cuáles son como los objetivos que se pueden vislumbrar a partir de esto”, entonces como que quería darme esa pega antes de irme para entregársela, por un lado a ustedes, cachai, que yo creo que es super importante, lo voy a hacer horriblemente mal, porque yo no sé nada de cómo se hace esto, pero quiero hacerlo...

N: pero puede ser un comienzo.

R: puede ser un comienzo, y sobre todo quiero entregárselo a la otra gente, para que los otros vean que es una cuestión tan importante, que a nosotros nos ha servido tanto, que además ellos van a ver nuestras experiencias y van a saber por qué estamos haciendo lo que hacemos, que es fruto de un camino, lo que le decía al C po, que, y en base a lo que decís tú po, hay que crear una estrategia pa' hacer eso, porque no podemos decir "cabros, nosotros somos la raja y hacemos esto", cachai o un documento, no sé po, lo que estábamos conversando con el C la otra vez después de la charla es que, no sé po, podemos, yo había dicho que este tema de las charlas me parecía súper bueno, pero que no era la forma de proceder, sino que faltaba una reunión más informal de las escuelas completas, no de sus representantes ni de los que hacen la charla, porque...

N: una reunión ampliada.

B: porque las charlas se pueden llamar charlas, pero son súper unidireccionales po, habla uno y comenta gente que ni siquiera va a las escuelas y no es un espacio como de fraternidad, cachai, ni de organización íntima, sino que tenemos que inventar otro espacio que sea más íntimo que estemos solamente los militantes de las escuelas, de las tres escuelas y podamos conversar, y en una de esas puede tener la forma de, eh, de una exposición de cómo funciona cada escuela, porque tampoco lo hemos hecho y cuando lo hicimos fue súper a la rápida, que fue la primera charla, después, y creo que La Cisterna lo hiciste tú, no me acuerdo, eh, y cada una, cada escuelita como que alcanzó a decir cómo funcionaba ella misma, cachai, entonces podríamos hacer una reunión en la cual podamos decir cómo funcionamos y ahí mismo decir, "cabros nosotros funcionamos con esto, esto, esto" y si les interesa en realidad queremos echarlo pa' delante y que funcione.

R: yo, mi, mi plan para hacer eso fue justamente esta sesión de charlas, mi idea era que cada escuelita hablara un poco de algo propio, lo nuestro era la mística, cachai, y mi estrategia era que la última charla era una mesa de todas las escuelitas en donde se fuera una discusión sobre las diferentes metodologías, para que pudiéramos discutir y confrontar, sobre todo la metodología de Puente Alto, y preguntar, ellos van a decir "nosotros hacemos esto, esto y esto", "pero cuál es su metodología con la educación", va a haber un espacio donde podamos confrontar.

B: es que son abiertas.

R: ahora, a mí me parece excelente poder tener esa reunión, pero yo dije "tenemos tan poca fuerza", mi cálculo fue tenemos tan poca fuerza, tenemos que meter como dos afiches en uno, para qué nos sirve la charla, nos sirve por un lado para conocernos, para discutir temas importantes, formarnos, pero también para captar militancia, por eso la hacemos abierta, cachai, entonces por eso quisimos poner todo como en una gran, obviamente que sería mejor en otra instancia.

B: pero esos eran ciertos objetivos, y como que habían faltado los otros objetivos que sería, por ejemplo, lo que estábamos hablando antes de transparentar un poco la orgánica, de conocernos un poco, saber quiénes son ellos, se tendría que hablar de más informal, pero como decía tú no abierto, cachai, porque cuando están abiertas se cambia la dinámica

totalmente, llega gente de afuera, llegan a preguntar puras hueás cachai, o cambian el ambiente en su totalidad, cachai, uno no puede hablar como estoy hablando ahora, tiene que decir, no sé po, hablar con otro registro, no puedo decir “puta, la Natasha, tal hueá”, porque no po, cachai, en cambio si fuera de las puras, las puras escuelitas podríamos decir “puta, en realidad tenemos al Brayán que es un cabro que hace tal hueá y su mamá vale callampa”, hueás así, cachai, como una informalidad que nos permita conocernos.

[Risas]

B: pero pa’ conocernos también.

N: oye habíamos hablado de que en Agosto íbamos a captar militantes, ¿eso va a suceder?

B: yo diría que esperemos un poco hasta que esté el proceso de pre militancia, porque, y estamos como empezando a hacerlo.

N: me parece.

R: igual vamos a tratar de hacerlo en la mesa, o sea yo no voy a participar mucho más, pero yo quedé de preguntar en mi U, cosa que no he hecho, si me dan un espacio y conversar con gente, hacer carteles, ¿tú también?

B: yo tengo los espacios listos, la hueá es que sí po, ah, en la universidad tengo acceso al aula magna si ellos quieren, la universidad Padre Hurtado, no sé lo que iba a decir, gracias a tu intromisión estúpida se le olvidó lo que iba a decir

N: un problema tener mala concentración.

B: aah, que subí el documento po, y como también habíamos dicho que nuestra escuela quizás está un poco más avanzada, como subí el documento, tenemos que inventar alguna forma, alguna dinámica en la que podamos comentarlo y armarlo y llevar una buena propuesta a la mesa po, pa’ llevar algo bacán que hayamos hecho todos nosotros respecto a esa documento de pre militancia, si estamos tan interesados en tener más gente, llevemos una buena cuestión pa’ acelerar el proceso, pa’ no llegar a la próxima reunión con las manos vacías, llegar con algo más, ponernos las pilas en ese sentido, y ahí tenemos que agendar una reunión pa’ eso.

C: ¿y cuándo en la próxima reunión de la mesa?

B: deberíamos tener ahora en agosto.

R: debería ser una la próxima semana, debería ser la próxima semana porque después de esta charla, hay que preparar la próxima charla, así que ahí pensemos un tiempo pa’ hacer esto, entonces subí el documento al google drive pa’ que vayan poniendo comentarios.

C: ¿cerramos la dinámica?

N: ah y otra cosa, yo iba a preguntarle a la C, ¿el tema de la sistematización de la bitácora va a ir también dentro de... tú pretendí integrarlo?

C: es que eso lo tenemos que decidir todos po, como que...

N: sí porque lo pensaba en lo que decía el R, como de generar sistematización como de...

C: sí po, podemos meterlo como, de hecho podría ser incluso como una de la parte, una de las partes de la investigación po, como en un taller quizás sistematizar eso, en otro no sé, problematizarlo.

N: claro.

C: yo creo que en el próximo taller podríamos decidir así qué vamos a trabajar como investigación po, ¿les tinca?

D: ya.

C: como pa' no alargar más el, como el proceso po. Y después de esto quería que pusiéramos como nuestras expectativas, qué esperamos del proceso de esta investigación acción y qué esperamos como resultado del proceso, como pa' tenerlo escrito y después que no se nos olvide.

N: espera, ¿me podís repetir las preguntas?

C: ahí está, qué esperamos del proceso de esta investigación acción y qué esperamos como resultado. Pa' que le podamos dar una vuelta también antes del próximo taller y que podamos decidir cuál es la temática o problemática que queremos trabajar.

C: ¿las compartimos?

D: yo no sé si está bien lo que hice.

C: no, si nada está mal, nada está mal.

R: lo que sientes, no importa [risas]

D: ¿quién quiere partir? N, tú parece decidido.

N: ¿yo? O sea puse algo muy general.

R: yo también puse general.

N: uno, la respuesta uno, a la primera pregunta, espero que podamos aclarar expectativas y definir objetivos tentativos de nuestra organización, dos, que es la respuesta a la segunda pregunta, me gustaría generar una insumos que nos permitan trabajar de manera más fluida y apegada al objetivo. La primera como definición y la segunda como una herramienta.

R: qué ordenado.

N: sociólogo, cabeza de metodología.

[Risas]

M: ya, yo puse lo mismo también, de que poder aclarar las expectativas que cada uno tiene respecto a la escuela libre, y como resultado, que con las expectativas claras podamos guiar bien cada jornada, guiándonos hacia eso po, hacia nuestras expectativas.

B: la primera, transparentar, dialogar y sistematizar nuestras experiencias de buena forma, la segunda, diagnosticarnos como organización y generar crecimiento en el proyecto.

C: yo puse compartir opiniones y puntos de vista respecto de la labor político pedagógica y reflexionar sobre nuestra práctica, y pa' lo segundo, elaborar un documento, ya sea escrito, visual, audiovisual, que permita mejorar el funcionamiento de la escuela.

D: en el primero yo puse construir conocimiento entre todos y todas para nuestra escuelita y su futuro, y aquí como que lo mezclé con la bajada, o sea con la otra pregunta, bueno, un proceso de auto entendimiento de capacidades y limitaciones de nuestro propio actuar, y la última es espero como resultado sentar las bases de lo que realmente somos como organización social y política y como dije anteriormente, auto conocernos mejor.

R: yo puse ir perfilando los roles y liderazgos temáticos por tío y tía, lo que les dije antes, me parece fundamental, súper importante que cada uno tome su horizonte, tome su, y en qué yo, cuál es mi papel, cuál...

D: ¿y si uno quiere todo? [risas]

R: es que somos, en la educación popular tiene... pero la integralidad es uno de los puntos importantes de la educación popular, entonces, obviamente tú vas a, por ejemplo, a mí lo que me interesó siempre fue el arte, en un principio.

D: el arte [risas]

R: temas de vinculación artística, cachai, y ahí me metí en la mística, por ahí me fui perfilando, y yo creo que cada uno tiene su cosa ahí fuerte que, que bueno, tendría, sería espectacular que cada uno pudiera desarrollar, eh, y la dos armonizar nuestras expectativas en un horizonte político común, eso.

D: oye no había pensado, qué interesante, como pensarse uno, qué perfil tenís.

C: yo creo que podríamos, como les decía po, darle vuelta a estas expectativas y pa' poder decidir en qué vamos a trabajar como específicamente en el otro taller po, y ese sería el otro taller po, yo puedo traer las dinámicas preparadas, pero eso sería.

R: pero lo que podría ser es como sistematizar esto y mandarnos...

C: ah no, eso sí.

R: para que a nosotros nos quede más claro como la tarea.

C: sí, esa es otra cuestión importante, como...

R: porque a mí se me va a olvidar.

C: yo me voy a comprometer como con todas las retroalimentaciones de cada taller po, y mandárselas antes de que...

R: ¿y cuándo sería el próximo taller?

C: habíamos dicho la otra vez cada tres semanas, pero no sé cómo están las disponibilidades.

R: es que en tres semanas yo no voy a estar acá.

N: ¿y cuál es la última semana que podríai?

R: yo...

B: esta [risas]

R: no, estamos a 17, yo me voy el 5, voy a estar tres semanas más acá, dos semanas más acá, un poquito más.

B: podríai grabarte en todas las preguntas posibles.

[Risas]

N: oye pero yo creo que igual podríai participar vía Skype, es que funciona bien.

D: si en una reunión de la escuelita, nosotros teníamos al R por Skype con el, en una silla.

[Risas]

D: teníamos el computador en una silla, y el R miraba al resto, lo movíamos.

[Risas]

R: y se sacaron una foto.

D: nos sacamos una foto con el computador así.

N: podríamos poner una Tablet en el perchero.

D: no, pero hagamos eso. Pero tenemos muchas horas de diferencia.

B: no tanto, son como cuatro.

R: no, yo creo que, yo creo que puede ser, pero tienen que darlo por descontado, o sea podemos hacerlo alguna vez, pero...

N: puede pasar alguna vez, pero que no sea como necesariamente así.

R: no, porque si no los puedo parar en una cuestión que creo que es súper importante pa'...

C: la otra vez nosotros hicimos una reunión en la U con un profé que estaba en España también, y eran como las 3 de la mañana allá y nosotros estábamos en reunión como a las 9.

D: sí, son como 6 horas, es caleta.

R: no, si yo no tengo problema en que lo podamos hacer, pero para encontrarnos va a ser complicado.

[Fin del taller]