

# Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016)<sup>1</sup>

The senses of the public and the community in the practices of Popular Education in post-dictatorial Chile (1999-2016)

Daniel Fauré<sup>2</sup>

Diego Cabezas<sup>3</sup>

**Recibido:** 4 de septiembre de 2019 / **Aceptado:** 07 de octubre de 2019

Resumen:

En el presente artículo, se caracterizan y analizan las nociones de lo público y de lo comunitario que maneja una muestra de organizaciones de educación popular de las ciudades de Santiago y Valparaíso (Chile) que desarrollan proyectos educativos de nivelación de estudios y reinserción escolar. Para ello, en primer lugar, se describe el surgimiento del ‘nuevo movimiento de educación popular’ en el Chile postdictatorial desde fines de la década de los 90, en un contexto de profundización de las políticas neoliberales en el campo educativo; en segundo lugar, se caracterizan los proyectos educativos de las organizaciones estudiadas -todas partes de este nuevo movimiento-; y, en tercer lugar, se analiza su discurso en base a documentos internos, sistematizaciones y entrevistas -tanto individuales como colectivas-.

Palabras claves: educación popular, Chile, postdictadura, público, comunitario.

---

<sup>1</sup> Este escrito es el producto final del proyecto de investigación DIUMCE-UMCE FGI 02-17: “Lo ‘público-comunitario’ como discurso emergente en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016): Contribuciones desde la educación no regular a la discusión sobre el sentido de lo público en el sistema escolar”. Vicerrectoría Académica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Santiago, Chile). Anteriormente, fue presentado en versiones preliminares en dos congresos académicos y publicado (o en vías de publicar) en las Actas de dichos congresos. La primera versión, titulada “Lo público-comunitario como discurso emergente en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016): avances de una investigación”, se presentó en las “V Jornadas de problemas latinoamericanos. Los Movimientos sociales frente a la restauración neoliberal: resistencias, oposición y re-construcción de perspectivas teórico-políticas emancipatorias” (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) en noviembre de 2017. La segunda versión, titulada “Lo público en la praxis de las organizaciones de Educación Popular en Santiago de Chile (1999-2017)” fue presentada en el “3er Congreso Nacional de Sociología / AAS – UNSJ” (Universidad Nacional de San Juan, Argentina) en septiembre del 2019.

<sup>2</sup> Chileno. Doctor en Historia de Chile, Universidad de Chile. Profesor adjunto del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Integrante de la Red Trenzar y militante del Colectivo de Sistematización Caracol - El apañe de los piños. Contacto: daniel.faure@usach.cl / Registro ORCID: 0000-0003-3909-609X

<sup>3</sup> Chileno. Doctor © en Estudios Americanos, USACH. Profesor Asistente del Departamento de Inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Integrante de la Red Trenzar y militante de la Escuela Pública Comunitaria. Contacto: diego.cabezas@umce.cl / Registro ORCID: 0000-0003-0789-5364



Abstract:

In this article, we characterized and analyzed the notions of the public and of the communitarian from a sample of popular education organizations in the cities of Santiago and Valparaíso (Chile) that develop educational leveling studies and school reinsertion projects. To do this, in the first place we described the emergence of the 'new popular education movement' in post-dictatorial Chile since the late 1990s, in a context of deepening neoliberal policies in the educational field; secondly, we characterized the educational projects of the organizations studied - all parts of this new movement; and, thirdly, we analyzed their discourse based on internal documents, systematizations and interviews - both individual and collective.

Keyword: popular education, Chile, post-dictatorship, public, communitarian

## Introducción

En el siguiente artículo se presentan los resultados de una investigación militante<sup>4</sup> enfocada en caracterizar y analizar las nociones de lo público y de lo comunitario que emergen del discurso de una muestra de integrantes de tres organizaciones de educación popular de zona central de Chile: la Escuela Pública Comunitaria (Barrio Franklin, Santiago), la Escuela Integral Comunitaria de La Bandera (San Ramón, Santiago) y la Escuela Popular Comunitaria (Cerro Las Cañas, Valparaíso).

Como objetivo general, buscamos visibilizar y problematizar la propuesta educativa que se está configurando entre las organizaciones de educación popular de la zona central del país y, en particular, analizar cómo se entiende y qué rol juega lo público y lo comunitario en dicha propuesta. Para ello, en primer lugar, se realiza una doble caracterización inicial donde, por un lado, se describen y analizan sintéticamente las políticas neoliberales que se han implementado en el sistema educativo chileno en la postdictadura y las formas en que éstas han transformado la noción de lo público que se configuró en la etapa del 'Estado Docente' (1860-1973); y, por otro lado, se caracteriza el surgimiento y desarrollo de lo que denominamos el "nuevo movimiento de educación popular" en el que se inscriben las organizaciones analizadas. En segundo lugar, se describe el surgimiento de las organizaciones que componen la muestra y de los proyectos educativos que se analizaron (nivelación de estudios y reinsertión escolar). Finalmente, se analiza un conjunto de fuentes primarias -documentos internos y sistematizaciones de las organizaciones, además de entrevistas individuales y colectivas<sup>5</sup>- buscando caracterizar y analizar las formas en que se concibe lo público y lo comunitario en el discurso y la propuesta educativa de las organizaciones.

A manera de hipótesis de trabajo, la investigación se desarrolló en torno a la idea de que, frente al avance de las políticas neoliberales, tanto durante la Dictadura Civil y Militar como en la postdictadura, que implicaron un retroceso del Estado y un avance del Mercado en áreas

<sup>4</sup> Por investigación militante, entendemos todo proceso de producción de saberes que se realiza desde los procesos organizativos sociales y populares y que busca el fortalecimiento de sus proyectos históricos, a través de metodologías que promueven el protagonismo de dichas organizaciones en el proceso de producción -entre las que destacan la investigación-participativa, la educación popular y la sistematización de experiencias-. En ese sentido, si bien esta investigación puede enmarcarse dentro de la corriente disciplinaria de la Historia Social de la Educación, se define fundamentalmente por el primer posicionamiento, relevando el sentido político de la producción de saber.

<sup>5</sup> Las entrevistas se realizaron a partir de una convocatoria abierta a los educadores y educadoras integrantes de las organizaciones que componen la muestra y su participación fue voluntaria. Así mismo, se trabajó con pautas abiertas y semiestructuradas.

estratégicas de la vida en sociedad (salud, educación, previsión social, etc.) la respuesta de las nuevas organizaciones de educación popular se proyecta como una recuperación de lo público pero desde una perspectiva clasista territorializada, lo que denominamos el discurso emergente de lo ‘público-comunitario’.

## 1. Lo público, estatal y comunitario en el debate nuestroamericano

### 1.1 Lo público

Lo público, como cualquier otra categoría, tiene una historia. Las formas en que lo dotamos de sentido no responden necesariamente a la realidad pretérita que intentó describir sino también a las aspiraciones que tenemos, a los modelos de sociedad que queremos forjar. Por lo mismo las categorías son modificadas históricamente por elementos como las correlaciones de fuerza de los distintos períodos históricos y los sujetos inmersos en éstos que le dan sentido<sup>6</sup>. En consiguiente, lo público se disputa continuamente en el plano intelectual y político.

En el caso chileno, las formas de concebir lo público que imperaron en el siglo XX -en base a un modelo de Estado nacional-desarrollista y que experimentaba una creciente democratización política- se vieron profundamente trastocadas por la Dictadura civil y militar. En ese sentido, no fue sino hasta el año 2011, cuando a partir de las movilizaciones estudiantiles, se reinstaló un debate real por el sentido de lo público en amplios sectores de la sociedad y la hegemonía neoliberal encontró oposición masiva y visible. Hasta ese momento, dicha visión neoliberal hegemónica de lo público, inaugurada por la Dictadura y defendida luego por todos los gobiernos postdictatoriales, sostenía que lo público era básicamente una zona de problemas a resolver, para los que era razonable y muchas veces necesario implementar soluciones privadas a dichos problemas<sup>7</sup>. Esto, como señala Atria<sup>8</sup>, se llevó a extremos, traspasando a la gestión empresarial áreas de la vida en sociedad que incluso para países con sistemas económicos capitalistas son de manejo natural del Estado, como los servicios de salud, educación, previsión social y otros servicios básicos (como el agua potable, la electricidad, la vivienda, el transporte o las carreteras).

Es así como la empresa privada se empezó a hacer cargo de las necesidades sociales que progresivamente iban siendo dejadas de lado por el Estado. Lo anterior, ocurrió mayormente bajo lógicas capitalistas de oferta y demanda y generó una pérdida de hegemonía estatal en torno a lo público, produciéndose una ocupación por parte de la “sociedad civil” en este espacio, con alto protagonismo de la élite empresarial, aunque también con una creciente aparición de los movimientos sociales, junto con ONG y fundaciones. Este fenómeno, como nos muestra Hillert, no solo se dio a nivel nacional sino latinoamericano, en tanto durante los 80 y 90 diversos sectores de la sociedad civil tomaron en sus manos las soluciones de problemáticas que ya no

---

<sup>6</sup> Flora Hillert, “Lo público, democrático y popular”, en Myriam Feldfeber (Comp.), *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (Buenos Aires: Noveduc, 2003): 83-93.

<sup>7</sup> José Ossandon, “¿Qué cambia con el fin del CAE?” (Santiago: CIPER, 2012). Disponible en <https://ciperchile.cl/2012/05/02/que-cambia-con-el-fin-del-cae/>

<sup>8</sup> Fernando Atria, Larraín, G., Benavente, J. M., Couso, J., & Joignant, A., *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público* (Santiago: Debate, 2013).

eran subsanadas por gobiernos autoritarios y burocráticos, con resabios de las recientes dictaduras<sup>9</sup>.

Por lo anterior, los sentidos de lo público se han diversificado a nivel continental. En esa línea, Cullen agrupa esa diversidad en cinco usos de lo público que considera principales. Primero, se refiere a la igualdad de oportunidades, principalmente al acceso a los bienes sociales; segundo, el referido a las libertades sociales, donde lo público sustenta la libertad de pensamiento y las creencias; tercero, es la ligazón de lo público con la libertad de expresión y el derecho a la información; cuarto, es el significado subyacente al plantear la libertad de reunión de los ciudadanos; y por último, es el significado de lo público en cuanto a la participación y libertades políticas. Todos estos usos ligados casi automáticamente con el Estado y con la amplitud de hegemonización de éste<sup>10</sup>.

Sin embargo, el avance sobre el descampado que dejó el Estado en su reducción producto del giro al neoliberalismo, tomado principalmente por el Mercado pero también por otros actores “desde abajo” de la sociedad civil, nos obligan a pensar lo público más allá de la hegemonía estatal. En ese sentido se enmarca lo planteado por Follari cuando defiende que lo público es más que lo estatal, y no debe confundirse sólo con éste, aunque reconociendo que “lo público es más que lo estatal, pero de ninguna manera es otra cosa que lo estatal”<sup>11</sup>. Esto, en tanto el Estado es uno de los elementos decisivos en la lucha por el poder, y lo público también se construye, disputa y ejerce tanto en el Estado como en las luchas hacia y en contra de él.

Este doble ingreso a la gestión de lo público ‘desde arriba’ y ‘desde abajo’ de la sociedad civil<sup>12</sup> ha abierto un complejo escenario actual -que se profundiza para el caso chileno, con un neoliberalismo maduro-, en el cual pueden confundirse las críticas al Estado de los movimientos sociales con las de la élite empresarial. A manera de ejemplo, esta élite empresarial ha ganado terreno de acumulación demandando que la comunidad se haga cargo de lo que anteriormente era materia del Estado y solventado con el gasto estatal, privatizando la gestión para que sea llevada a cabo por “la sociedad civil”, arguyendo la necesidad de acabar con la burocracia y dar poder a las bases (donde se autoincluyen estas élites). Esto ha implicado que las críticas al Estado, desde los movimientos sociales, han debido ser más rigurosas en sus bases y fundamentos, con conciencia de las situaciones y relaciones de fuerza que operan en este conflicto. Lo anterior, debido a que los Estados latinoamericanos siguen siendo, aún al menos parcialmente, garante de los derechos básicos que el Mercado quiere eliminar. En ese sentido, como plantea Follari, una lectura que busque potenciar a los movimientos sociales latinoamericanos no puede plantear una defensa irrestricta de la sociedad civil oponiendo ésta al Estado como si fueran actores sociales excluyentes en nuestra región<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> □ Flora Hillert, “Lo público, democrático y popular”, 83-93.

<sup>10</sup> □ Carlos Cullen, “La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de la globalización”, en Feldfeber (Comp.), *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo*, 27-46.

<sup>11</sup> □ Roberto Follari, “Lo público revisitado: paradojas del estado, falacias del mercado”. en Feldfeber (Comp.), *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo*, 50.

<sup>12</sup> Aunque, en términos gramscianos, debiéramos hablar de la ‘sociedad civil’ y ‘sociedad económica’.

<sup>13</sup> Roberto Follari, “Lo público revisitado: paradojas del estado, falacias del mercado”, 47-58.

## 1.2 Lo público no-estatal y lo comunitario

El escenario anteriormente descrito hizo emerger en el debate sociopolítico de la región una categoría que, si bien no es nueva, hoy ha vuelto a posicionarse por la necesidad de diferenciar la gestión privada empresarial de la que ejercen los movimientos sociales y populares: lo público no-estatal. Ésta, designa a un tercer sector que demanda autonomía social y política, pero que a la vez reconoce la necesidad que el Estado se haga cargo a través del financiamiento del cumplimiento y resguardo de los derechos sociales<sup>14</sup>. Esta categoría, más que reducir al Estado meramente como un agente fiscalizador (como enfatiza el discurso neoliberal) o vaciar al Estado de sus funciones que propenden a la igualdad de oportunidades, apunta al reconocimiento de la acción de las organizaciones civiles -fundamentalmente organizaciones populares- que en sus repertorios de acción apuntan a solucionar carencias básicas que no son subsanadas por los Estados (ya sea porque dicho Estado nunca ha llegado hasta ellas o porque ha retrocedido en el actual ciclo neoliberal). En ese sentido, se diferencian de los emprendimientos privados en tanto, aunque pueden recibir financiamiento estatal, no son espacios para generar ganancias<sup>15</sup>. Por lo mismo, lo público no-estatal no es en ningún caso lo privado, siendo el límite entre ambas dimensiones -siguiendo a Hillert- la noción de lo popular que contiene la primera<sup>16</sup>.

Sin embargo, dicha categoría convive en el discurso actual de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos con otra similar, la de lo comunitario. Esta última categoría, que ha resurgido con fuerza en el debate del pensamiento crítico de la región, más que hacer referencia a los “bienes comunes” o su defensa, estaría nombrando el sustento de lo común encarnado en los trabajos y haceres colectivos de diversos sectores populares que han logrado el control -material o simbólico- de determinados territorios<sup>17</sup>, afianzando en ese quehacer colectivo su autonomía con respecto a las lógicas capitalistas y potenciando las capacidades creadoras y hacedoras de los individuos que lo realizan<sup>18</sup>. Estas acciones colectivas se enfocarían tanto en la producción como en la reproducción de todos los aspectos primordiales de la vida social, desde la subsistencia a la educación, la salud, la seguridad y el ocio. De igual manera, la propuesta comunitaria implicaría una apuesta política por la dispersión del poder: como señala Gutiérrez, cuando se plantea la defensa de lo común, desde una lógica emancipadora como la planteada por los movimientos sociales latinoamericanos, se requiere una dispersión del poder que habilite la reapropiación de la palabra y decisión colectiva sobre los asuntos que entre todas y todos construyen, porque a todos competen ya que a todos afectan<sup>19</sup>.

Ahora, los límites o retroalimentaciones entre ambas categorías aún no son claros ni definitivos, aunque parecen mostrar complementariedad. En esa línea, convendría citar lo planteado por Ouviaña, quien plantea que las luchas por la defensa y el crecimiento de espacios públicos no-

<sup>14</sup> Follari, “Lo público revisitado: paradojas del estado, falacias del mercado”, 47-58.

<sup>15</sup> Follari, “Lo público revisitado: paradojas del estado, falacias del mercado”, 47-58.

<sup>16</sup> Flora Hillert, “Lo público, democrático y popular”, 83-93.

<sup>17</sup> Raúl Zibechi, *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento* (Santiago: Quimantú, 2008).

<sup>18</sup> Ver: Hernán Ouviaña, “Praxis, política y pedagogía en el joven Antonio Gramsci. Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimientos sociales” (Ponencia: II Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos. Univ. Nacional de Córdoba, Argentina, 2010); y Mabel Thwaites, “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?”. *OSAL* N°27 (2010): 19-43.

<sup>19</sup> Raquel Gutiérrez, *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas* (Madrid: Traficante de sueños, 2017), 67-86.

estatales serían un motor de las dinámicas colectivas, lo que se vincula a la gestación de una nueva subjetividad en torno a lo comunitario<sup>20</sup>. En la misma línea, Caffentzis y Federici señalan que lo que estaría en juego entonces es la convicción política de que lo “público” es la riqueza que hemos producido entre todas/os y, por lo tanto, esta nueva subjetividad nos incitaría a recuperarla, para generar espacios y experiencias donde compartamos de manera igualitaria los recursos y sus gestiones<sup>21</sup>.

En relación a los límites o riesgos de estas propuestas en la actual coyuntura de avance neoliberal en la región, si bien las experiencias populares desde lo público no-estatal como un horizonte a conseguir son lugares de construcción contrahegemónicos, no por ello dejan de contribuir a la instalación del discurso neoliberal. Como señala Norma Michi, las propuestas que reclaman el financiamiento del Estado y reivindican la gestión desde la comunidad, contradictoriamente pueden facilitar el proceso por el cual se vacía al mismo Estado de las funciones que éste configuró a lo largo del siglo XX, como es tender a la igualdad de oportunidades<sup>22</sup>. Por ello, autores como Zibechi colocan en valor la labor de diversos movimientos sociales de la región que, en medio de este giro neoliberal, han congeniado la acción de hacerse cargo de las labores sociales dejadas de lado por los gobiernos neo-liberales a partir de un doble proceso: exigiendo a estos gobiernos tareas concretas al mismo tiempo que gestan procesos de soberanía<sup>23</sup>. Con ello, podríamos señalar la emergencia de una nueva forma de conceptualizar lo público, alimentada de lo comunitario, donde lo central es la colectivización de la toma de decisiones, idea desde la que se gesta esta investigación.

## 2. Crisis de sentido de lo público en el sistema educativo chileno

El modelo neoliberal actual en Chile tiene sus cimientos jurídicos en el orden constitucional impuesto por la Dictadura civil y militar, el que convirtió a nuestro país en un experimento temprano a nivel mundial. Este modelo fue ideado principalmente por un grupo de economistas formados en EEUU -conocido como los “Chicago Boys”- en lo económico y por intelectuales colaboradores de la dictadura como el gremialista Jaime Guzmán en lo político, y fue implementado por la Junta Militar -sin oposición social o política posible- a partir de una doctrina de triple shock: primero humano, luego económico y finalmente constituyente<sup>24</sup>, logrando en un breve período (1973-1980) modificar el curso social, político y económico que había desarrollado el país durante todo el siglo XX.

En el plano educativo, la dictadura truncó los dos procesos revolucionarios en curso: siguiendo la tesis de Peter Winn, que refiere a la existencia de una “revolución por arriba” y una “revolución

<sup>20</sup> Hernán Ouviaña, “Praxis, política y pedagogía” y Mabel Thwaites, “Después de la globalización neoliberal”, 19-43.

<sup>21</sup> George Caffentzis y Silvia Federici, “Comunes contra y más allá del capitalismo”. *Apantle*, N°1 (2015): 51-71.

<sup>22</sup> Norma Michi, *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC* (Buenos Aires: Editorial El Colectivo, 2010): 79-95.

<sup>23</sup> Zibechi, *Autonomías y emancipaciones* (Santiago: Quimantú, 2008).

<sup>24</sup> Gabriel Salazar, *Villa Grimaldi (Cuartel Terranova). Historia, testimonio, reflexión* (Santiago: LOM Ediciones, 2013): capítulo 1, *passim*.

por abajo” durante la Unidad Popular<sup>25</sup>, la Dictadura frenó simultáneamente los avances democratizadores “por arriba” de la Unidad Popular -que tuvieron en el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) su propuesta emblema-, desarticulando a los principales actores colectivos vinculados al tema -la organización docente, articulada en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación -SUTE- y las federaciones estudiantiles secundarias y universitarias-; al mismo tiempo que frenó los avances “por abajo”: los incipientes procesos de autogestión educativa que se desarrollaban sobre todo en sectores pobres urbanos que comenzaron a experimentar diversas formas de control comunitario de los procesos educativos locales -poblacionales<sup>26</sup>.

Bajo ese descampado organizativo es que la Dictadura civil y militar transformó radicalmente los marcos legales y regulatorios del sistema educativo, los sistemas de gestión y sus modos de financiamiento, alineándolos bajo la nueva concepción de Estado Subsidiario<sup>27</sup>. Con ello, la educación pasó de ser un derecho garantizado por el Estado a ser un bien de mercado; lo que quedó establecido en la ilegítima Constitución de la República de 1980, en donde, entre otras cosas, se establecen dos derechos principales en términos educativos: el “derecho a la educación” que se basa en el derecho que tienen los padres a educar a sus hijos y que el Estado otorgue protección especial a este derecho; y el “derecho a la libertad de enseñanza” que principalmente garantiza la libertad de abrir y organizar establecimientos educacionales<sup>28</sup>.

Como consecuencia de este nuevo rol subsidiario -que se materializó en medidas concretas como el traspaso de la gestión de los establecimientos educacionales del Ministerio de Educación a las Municipalidades y la política de “igualdad de trato” que implicó la apertura de la gestión escolar a sectores privados subsidiados por el Estado-, se generó una crisis de los establecimientos públicos (ahora, municipales) expresado en la reducción sistemática de la matrícula -llevando a Chile a ser el país con menos educación escolar pública de América Latina y de la OCDE<sup>29</sup> (Cornejo, 2018)-, el fortalecimiento de la educación privada y el nacimiento y crecimiento exponencial de la educación particular subvencionada, nicho de acumulación para la empresa privada frente a la crisis de los establecimientos públicos y gratuitos. En definitiva, se consolidó un modelo que instauró la legitimidad de la segmentación socioeducativa y que basa su calidad en el esfuerzo económico que acepte efectuar cada familia, generando un “apartheid educativo”<sup>30</sup>

<sup>25</sup> Peter Winn, *La Revolución Chilena* (Santiago: LOM Ediciones, 2013).

<sup>26</sup> Camila Silva, *Escuelas pobladoras. Experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores: La Victoria, Blanqueado y Nueva La Habana (Santiago, 1957-1973)* (Santiago: Editorial Quimantú, 2018).

<sup>27</sup> Sobre el rol subsidiario que adquiere el Estado en materia educativa, ver: Jorge Inzunza, *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años* (Santiago: OPECH, 2009): capítulo III, *passim*; y Carlos Ruiz, *De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile* (Santiago: LOM Ediciones, 2010): capítulo V, *passim*.

<sup>28</sup> En la misma línea, se establecen cuatro derechos que incentivan la propiedad privada en educación: a) el derecho a establecer cualquier actividad económica, b) el derecho a no ser discriminado por el Estado en materia económica, c) el derecho a la libertad de adquirir toda clase de bienes y d) el derecho a la propiedad de propiedad de toda clase de bienes corporales e incorporales. Lo sintomático de este giro neoliberal expresado constitucionalmente es que todos estos derechos reseñados tienen mecanismos constitucionales para garantizar su cumplimiento, menos el de derecho a la educación, lo que antepone los derechos económicos antes que los educativos. Rodrigo Cornejo, “Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución”, en Carlos Ruiz, Leonora Reyes y Francisco Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar* (Santiago: LOM Ediciones, 2018): 237-264.

<sup>29</sup> Cornejo, “Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución”, 237-264

<sup>30</sup> Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica y OPECH, “Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad” (Documento de Análisis: OPECH, 2010). Disponible en: [www.opech.cl](http://www.opech.cl)

que empobrece al otrora fuerte ‘Estado Docente’ y facilita las condiciones para el desarrollo de un ‘Mercado Docente’<sup>31</sup>.

Lo anterior, generó un giro en el sentido que se le atribuye a lo público en el plano educativo. Frente a la desprotección y crisis del sistema público de educación, comenzó un proceso cultural que tendió a asociar la educación pública con la carencia y el déficit (Assaél et al., 2015) y que no logró revertirse en la postdictadura en tanto las políticas educativas desarrolladas desde 1990 en adelante, mostraron una fiel continuidad con las desarrolladas en el período anterior<sup>32</sup>, diversificando aún más los nichos de acumulación del ‘Mercado Docente’ (las agencias de Asistencias Técnicas Educativas, evaluaciones docentes externas, concesiones de alimentación, capacitaciones y certificaciones docentes, entre otras) y cooptando el debate educativo institucional a través de grupos de interés (expertos no educativos y financiados por sectores pro-educación privada), quienes son los convocados desde “la sociedad civil” para aportar en la construcción de políticas públicas<sup>33</sup>. Todo lo anterior, ha cimentado el experimento social-educativo chileno generando un modelo consolidado, donde las políticas que emanan desde el Estado apuntan en la línea de fortalecimiento del mercado, la privatización de los servicios educativos y la legitimación e incentivo de la competencia en términos educativos, generando una crisis terminal en el antiguo modelo estatal de educación y un sentido desdibujamiento de lo que se entiende como educación *pública*. Un modelo resistido desde diversos actores sociales del campo educativo pero que no han logrado, hasta hoy, cambiar su curso.

### 3. Sobre el movimiento de educación popular en la postdictadura

Conocido a nivel nuestroamericano fueron las movilizaciones en defensa de una educación pública, gratuita y de calidad que encabezaron estudiantes secundarios y universitarios en Chile durante el año 2011 y los años siguientes. Sin embargo, dicha coyuntura es parte de un ciclo mayor y ascendente de movilización desarrollado por el movimiento estudiantil que irrumpe en el

<sup>31</sup> La categoría de “Mercado Docente” es tomada de Gabriel Salazar. El historiador chileno distingue y categoriza dos grandes períodos en la historia del macrosistema educativo formal: “La macroeducación ha sido históricamente implementada según la lógica que es inherente a la naturaleza de dos macro-actores: a) la del Estado y la Iglesia Docentes (1830-1973), y b) la del Mercado Docente (1973-2009). En ningún período de la historia de nuestro país se ha recurrido a la lógica soberana de la Sociedad Civil. No ha operado nunca, pues, una Comunidad Docente. Una ciudadanía autoeducativa”. Ver: Gabriel Salazar, “De la construcción de poder ciudadano: autoeducación, ciencia, cultura (Chile, siglos XX y XXI)”, en *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)* (Santiago: LOM Ediciones, 2009), 166.

<sup>32</sup> <sup>32</sup> Rodrigo Cornejo evidencia tres períodos de reformas postdictatoriales que han fortalecido el modelo neoliberal: 1) La reforma de los años 90, que apuntó a la consolidación del mercado educativo en auge, 2) la reforma del acuerdo de la élite política en respuesta a las movilizaciones estudiantiles del 2006 y 3) la reforma de la Nueva Mayoría (2014-2017), tres momentos donde más allá de las especificidades de cada una se manifiestan claras tendencias en post de la profundización del mercado en lo educativo y el incentivo del lucro, a partir de una tendencia constante y cada vez mayor de traspasos de fondos públicos a actores privados; defensa de la “igualdad de trato” entre sistemas a partir del *voucher* a la demanda, sin distinción del sostenedor que recibe esta subvención; y una serie de aportes estatales a la educación privada, desde financiamiento para infraestructura hasta campañas de propaganda conectadas con los resultados en pruebas estandarizadas. Ello ha generado una crisis que ha provocado el cierre de alrededor de mil establecimientos educacionales públicos y la apertura de más de tres mil establecimientos de financiamiento compartido -subvencionados- en el período. Cornejo, “Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución”, 237-264.

<sup>33</sup> Cornejo, “Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución”, 237-264.

espacio público el 2001 con el llamado “Mochilazo” de los estudiantes secundarios y que tuvo otras importantes expresiones los años 2006 y 2008. Así, lo vivido el 2011 no es sino el punto más alto de un ciclo que pareciera hoy haberse quedado estancado en una meseta, a medio camino entre la desmovilización callejera y la institucionalización y despolitización de las demandas estudiantiles.

Pero este ciclo hizo visible otro ciclo ‘subterráneo’ (en tanto no había desplegado repertorios de acción en el espacio público): el desarrollo de las organizaciones de educación popular o autoeducación popular. Planteamos dos razones: la primera, porque las movilizaciones estudiantiles recurrieron a la ocupación de colegios, liceos y universidades como un repertorio de acción creciente desde el 2006 en adelante, lo que abrió la posibilidad a prácticas incipientes de autogestión educativa<sup>34</sup> que se inspiraron -explícita o implícitamente- en las prácticas de educación popular *extra* sistema<sup>35</sup>; y la segunda, porque frente a la necesidad de construir una propuesta alternativa al modelo de educación mercantil propuesto desde el Gobierno, las y los estudiantes elaboraron propuestas que tendieron a ser coincidentes con algunos principios de estas prácticas autoeducativas (nueva relación entre los sujetos que componen la práctica educativa tendiente a la horizontalidad y el compartir el poder, definición de saberes por parte de la comunidad, cuestionamiento al modelo de sociedad detrás de la práctica educativa).

Este carácter subterráneo ha hecho que las investigaciones sobre este movimiento sean escasas<sup>36</sup>. Frente a ello, en una investigación reciente donde se analizaron una treintena de organizaciones

---

<sup>34</sup> □ Estas prácticas de 'autogestión educativa' se pueden ver reflejadas en la aparición de los “Liceos Autogestionados” - de carácter transitorio- o las escuelas recuperadas que pretendían integrarse al sistema educativo formal bajo control comunitario. En el caso de los primeros, las experiencias más importantes fueron los cuatro liceos “autogestionados” del 2011 (Liceo Autogestionado Eduardo de la Barra, de Valparaíso; Liceo Autogestionado Luis Galecio Corvera A-90, de la comuna de San Miguel, en Santiago; Colegio Autogestionado República de Brasil D-519 y el Liceo Autogestionado Manuel Barros Borgoño, también de la capital); en el segundo caso, de escuelas “recuperadas del Municipio” y autogestionados por la “comunidad docente”, el caso emblemático fue el Liceo Polivalente Comunitario República Dominicana, de la población Villa O'Higgins (comuna de La Florida, Santiago). Sobre el primer caso, ver: Colectivo Diatriba, OPECH y Centro Alerta, *Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011* (Santiago: Editorial Quimantú, 2012).

<sup>35</sup> □ Como señaláramos en una investigación anterior: “Tras declarar un territorio como ocupado (y, por lo mismo, temporalmente autónomo) las y los estudiantes desplegaron todo un conjunto de prácticas culturales y autoeducativas donde los saberes que se produjeron y compartieron tuvieron directa relación con las necesidades e intereses de los que gestionaron dichos espacios (coordinados en las “comisiones de cultura”, “de educación”, de “formación” o de “autoeducación” que se levantaron en dichos territorios ocupados)”. Para un análisis de este fenómeno como práctica autoeducativa ver: Daniel Fauré, “Territorialización y autoeducación en el movimiento social por la educación chileno. Hacia la construcción de una nueva matriz analítica para leer los movimientos (2001-2013 y más allá)”, (Santiago: Informe para rendir examen de calificación doctoral, Doctorado en Historia, Universidad de Chile, 2014). Una versión parcial fue publicado con el título: Daniel Fauré, “El 2011 estudiantil chileno como desafío analítico para las ciencias sociales: hacia la construcción de una nueva matriz para leer los movimientos (2001-2011 y más allá)”. *Última década*, 26(48), 2018: 35-71.

<sup>36</sup> □ A ello debemos sumar las características propias de las organizaciones que conforman el movimiento que hacen dificultoso su análisis. Como señala Juan González, investigador de OPECH, refiriéndose a las organizaciones de educación popular en la postdictadura: “(...) es difícil tener datos rigurosos al respecto, debido a la naturaleza heterogénea, anti-institucionalizante y/o la dinámica de subsistencia marcada por la precariedad. [...] con crisis de convocatoria, desapareciendo y reapareciendo en otras sedes, de manera cíclica, con otros nombres y con un sinnúmero de dificultades”; escenario lleno de complejidades que, sin embargo -o a pesar de todo-, “no han sido suficientes para borrarlas definitivamente del campo popular chileno”. Juan González, “Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura. El movimiento secundario del año 2006 y las organizaciones de auto-educación popular en Santiago de Chile”, en OPECH, *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina* (Santiago: FACSOS, Universidad de Chile, 2007), 412.

Así, estas prácticas han sido estudiadas fundamentalmente a partir de lecturas monográficas de organizaciones y coordinadoras específicas, con gran riqueza interna pero escasa visión de conjunto o centradas en un análisis comparativo con el desarrollo de las prácticas de educación popular desarrolladas durante la Dictadura Civil-Militar. Para una visión panorámica de estas investigaciones, ver: Daniel Fauré, *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile*

del Gran Santiago<sup>37</sup> -donde se concentra más de un tercio de la población nacional- logramos descubrir que las prácticas de autoeducación popular que se manifiestan hoy, constituyen un ciclo autónomo al de las prácticas desarrolladas durante la Dictadura (el que se constituye en el período “clásico” de la educación popular en Chile), con un ritmo propio, características diferenciadoras y un afán explícito de diferenciarse de las prácticas anteriores (sobre todo del liderazgo que profesionales y militantes tuvieron en el período anterior y del financiamiento internacional que las caracterizó), lo que se refleja en la aparición de la noción de autoeducación popular-. Un ciclo que estaría aún en pleno ascenso<sup>38</sup>.

Así, de manera esquemática, tenemos como características comunes de estas prácticas autoeducativas en este ciclo: a) su carácter juvenil urbano popular, en las nuevas condiciones que trajo la transición democrática (continuismo de las políticas económicas dictatoriales, democracia ‘de baja intensidad’); b) de fuerte raigambre territorial – local (lo que, en el caso del Gran Santiago, es sinónimo de poblacional<sup>39</sup>) y c) con un repertorio de prácticas que iban desde la simple suplencia de los déficit que el sistema educativo formal generaba en los sectores populares (mala calidad de la práctica educativa con impronta clasista -escuelas para ricos y escuelas para pobres, como lo verificó la misma OCDE<sup>40</sup>-, autoritarismo, expulsión del sistema escolar) a una apuesta por la constitución de espacios prefigurativos<sup>41</sup> de gestión popular de prácticas educativas por fuera y/o al margen del ‘Estado Docente’ y del ‘Mercado Docente’ (talleres culturales, trabajo educativo y recreativo con niñas y niños, formación política, grupos de reforzamiento escolar, preuniversitarios populares, escuelas de nivelación de estudios), gestionadas asambleariamente y con una apuesta de autofinanciamiento.

Este nuevo ciclo se habría hecho visible desde finales de la década de los 90, con un alza sostenida desde el año 2006, coincidiendo en su mayor visibilidad con la potencia que adoptan las movilizaciones estudiantiles *intra* sistema, y-como dijimos- con importantes canales de alimentación mutua entre ambos procesos.

---

*postdictatorial: saberes, control comunitario y poder popular territorial (Santiago, 1987-2013)* (Santiago: Tesis doctoral, Universidad de Chile, 2015).

<sup>37</sup> Daniel Fauré, “Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del ‘Control Comunitario’”, en *Revista Educación de Adultos y procesos formativos* N°3 (Valparaíso: UPLA, 2016). Disponible en: <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario>

<sup>38</sup> Citamos un breve extracto de esa investigación: “Colocadas en esta incómoda condición entre el paternalismo, la sospecha y la represión, importantes franjas de la juventud urbano popular se excluyeron de la política partidista, y se volvieron a refugiar en formas asociativas y organizativas más básicas, las que bautizaron como patotas, piños, crew o, en su versión más amplia, los colectivos, configurando una nueva cultura política que se fue distanciando del peticionismo de masas, tan propio de las formas democráticas representativas como la desarrollada en el Chile postdictatorial, y se sumergió en prácticas concretas y locales de autogestión, transformando su marginalidad en autonomía cultural y sociopolítica”. Ver: Fauré, “Las prácticas de (auto)educación popular en Chile”.

<sup>39</sup> Lo poblacional refiere a determinada forma de poblamiento popular urbano en Chile. Así, cuando nos referimos a poblaciones, por lo general, hacemos referencia a ocupaciones urbanas -con un origen legal o no- que desarrollaron sectores populares de manera creciente desde la década del 30 (a través de las llamadas “poblaciones callampas”) y, con mayores niveles organizativos, en el período 1957-1973, con las tomas de terreno, los campamentos y formas intermedias de construcción colaborativa con el Estado. Este proceso de poblamiento tiene un correlato en otras grandes ciudades latinoamericanas, que derivaron en asentamientos urbanos con diversos nombres como las favelas en Brasil, los cantegriles en Uruguay, las villas en Argentina o las barriadas en Perú.

<sup>40</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Educación Superior en Chile* (Santiago: Ministerio de Educación, 2009), 211 y 290.

<sup>41</sup> La noción de prefigurativo, aplicado a las prácticas educativas populares, ha sido recogido de: Ouviaña, “Praxis, política y pedagogía”, ya citado.

## 4. Las organizaciones de educación popular y sus nociones emergentes de ‘lo público’: ¿por qué y para qué investigarlo?

Como señalamos en los apartados anteriores, el proceso de mercantilización del sistema educativo chileno impuesto por la Dictadura Civil y Militar llevó a una profunda crisis al ‘Estado Docente’ y a la aparición bullente del ‘Mercado Docente’, desdibujando el sentido de lo público en la educación, destruyendo el binomio público = estatal, tan importante en la política educativa del siglo XX en Chile y sustituyéndolo, desde la concepción del Estado Subsidiario, a una noción de lo público entendido como un servicio que puede ser entregado con mayor eficiencia por el mundo privado bajo criterios de eficiencia y eficacia empresariales.

Sin embargo, las movilizaciones estudiantiles reinstalaron el debate por lo público en la sociedad chilena a través de su llamado a “salvar la educación pública” pero, al mismo tiempo, desnudaron la fragilidad del discurso de las organizaciones de educación popular frente a este tema o, al menos, lo inicial de sus discusiones al respecto. A pesar de ello, se han dado dos procesos al interior de este nuevo movimiento de educadoras y educadores populares que muestran un posicionamiento frente a la temática que necesitan ser analizados:

- a) la aparición de nuevas organizaciones que están apostando -según sus propias definiciones- por la “institucionalización” de sus prácticas (entendiendo por institucionalización a transitar el camino legal para constituirse en una institución educativa formal o, al menos, para gestionar planes educativos para jóvenes y adultos expulsados del sistema educativo formal, financiado con recursos del Estado) y la “profesionalización” de su rol (entendiendo por profesionalización, y vinculado con lo anterior, la superación del carácter militante/voluntario por la del militante/asalariado). Dos elementos que podrían implicar pensar estas prácticas educativas como una alternativa *intra* sistema (disputando el poder de acreditación que el Estado y el Mercado tiene sobre las prácticas educativas de los sectores populares).
- b) la adopción, por algunas organizaciones, de la categoría de “control comunitario” como objetivo político, propuesta que surge de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios el año 2012 (enfocada en la capacidad de las comunidades educativas de incidir en las decisiones metodológicas, curriculares y de gobierno escolar)<sup>42</sup> pero que fue recogida como un horizonte que nombraba esta diferenciación entre la gestión pública de la práctica educativa (asociada al Estado) de la gestión popular de la misma (la que se entiende como “comunitaria”); surgiendo dos organizaciones que se han bautizado a sí mismas como escuelas públicas y comunitarias, estableciendo -de facto- una nueva categoría donde, por primera vez, las organizaciones de educación popular recogen la noción de *lo público* pero, a su vez, sustituyen el concepto de *lo popular* por el de *lo comunitario*.

Así, frente a un escenario donde la crisis del sistema educativo formal aún no está resuelta y donde pareciera que la capacidad de propuesta por parte del movimiento estudiantil se ha estancado en un debate de corte economicista (la gratuidad de la educación) dejando el flanco

<sup>42</sup> Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios ACES, “Propuesta para la educación que queremos”, en *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante* N° 2 (Santiago: Editorial Quimantú, 2012).

político-pedagógico al empresariado educativo que ha instalado su noción de calidad (entendida como calidad del servicio prestado en lógica de compra-venta de saberes), se hace urgente el fortalecer a las organizaciones que están comenzando esta apuesta de *volver popular lo público* a través de un análisis que (les) permita evidenciar las concepciones -acabadas o no- que presentan sobre los conceptos de “público” y “comunitario”, leyendo los límites y potencialidades de una propuesta que busque vincular ambas dimensiones lo que, al menos en la perspectiva de la historia del Estado Docente en Chile, constituye una novedad histórica.

Debate relevante en tanto sostenemos que se está configurando un escenario donde dos discursos se erigen como alternativas a la crisis sistémica del Estado Docente y su desdibujada concepción de lo público: por un lado, aquel que apuesta por el fortalecimiento de la educación pública-estatal y, por otro, aquel que propone una educación pública-comunitaria. Un escenario donde este segundo discurso ha tenido escasa visibilidad y sistematización.

#### 4.1 Sobre las organizaciones que integran la muestra

Las tres organizaciones con las que se trabajó para esta investigación -la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, en la comuna de Santiago (de aquí en adelante EPC - Franklin); la Escuela Integral Comunitaria de La Bandera, en la comuna de San Ramón en la ciudad de Santiago (en adelante EIC - La Bandera) y la Escuela Popular Comunitaria del Cerro Las Cañas, en la ciudad de Valparaíso (en adelante EPC – Las Cañas)- son parte de este nuevo movimiento de educación popular que se configura desde fines de la década de los 90.

Sus historias, similares y conectadas entre sí, pueden sintetizarse así: la EIC - La Bandera es hoy uno de los frentes de trabajo del Movimiento Solidario Vida Digna, organización de pobladores y pobladoras que se enfoca fundamentalmente en la lucha por el derecho a vivienda digna de familias de esa zona, al sur de la capital chilena. Sin embargo, su historia como escuela se remonta hacia el 2007 cuando, justo después de la gran movilización de estudiantes secundarios del 2006, bautizada mediáticamente como la “Revolución Pingüina”, un grupo de estudiantes universitarios de tendencia política libertaria y cercanos a la educación popular, decide levantar un proyecto -denominado en ese entonces colectivo “La Adrianita”- en la población Santa Adriana, comuna de Lo Espejo, enfocado en la realización de talleres socioeducativos con niñas y niños<sup>43</sup>.

La experiencia inicial no logra buenos resultados y este grupo se traslada a la población La Bandera donde fundan el Colectivo Cultura y Educación Popular La Bandera (CEPLAB), que inicia su trabajo el año 2009 con un preuniversitario popular y talleres de ayuda tarea para niños y niñas que se realizan en la sede de la Junta de Vecinos N°9 de la población. Los años siguientes son de crecimiento y nuevas áreas de trabajo se van integrando, como los primeros proyectos de nivelación de estudios, la instalación de una biblioteca popular en la feria libre de la población y la realización de festivales culturales y carnavales.

---

<sup>43</sup> <sup>□</sup>Nicole Ruiz, Carla Olayo, Daniela Molina, *Sistematización de Experiencias Educativas Dentro de la Organización Social “Movimiento Solidario Vida Digna* (Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2018).

El 2011, producto de las grandes movilizaciones estudiantiles, el colectivo asume tareas de propaganda dentro de la población para incluir el debate local en la coyuntura nacional, convocando en la población a las jornadas nacionales de protesta del 24 y 25 de agosto y reactivando la “Coordinadora Popular Sur” (COPOSUR), organización que nació como un espacio de coordinación para la ayuda a personas damnificadas por el terremoto del año 2010 en la zona sur del país. Desde esta plataforma, levantarían el 1er y 2do Encuentro Social por la Educación - Zona Sur (diciembre de 2012 y abril de 2013), que convocaron a una treintena de organizaciones sociales y populares para elaborar lecturas y horizontes políticos comunes y coordinar acciones conjuntas<sup>44</sup>.

El 2014, la Escuela Comunitaria da un giro importante ya que la organización consigue personalidad jurídica, la que les permite comenzar a disputar la conducción de la Junta de Vecinos en la que trabajan además de asociarse con algunas ONG -como Cristo Joven- y organismos gubernamentales locales para postular a proyectos sociales y recuperar recursos públicos que permitan que militantes de la organización puedan trabajar remuneradamente en las actividades socioeducativas que desarrollan. Este proceso se da en paralelo al crecimiento orgánico de CEPLAB cuando, en el 2015, organizan el 1er Congreso del Movimiento Solidario Vida Digna transformándose en una organización social que plantea la recuperación de derechos sociales de manera amplia, aunque con énfasis en el acceso a vivienda digna.

En esa misma línea, el año 2016 se da un hito mayor al postular, por primera vez de forma independiente, a los proyectos estatales de reinserción educativa del Ministerio de Educación; hito desde el cual nace, formalmente, la “Escuela Integral Comunitaria La Bandera”.

La EPC – Franklin, por su parte, nace oficialmente como proyecto en el año 2013, abriendo un espacio de formación para jóvenes y adultos enfocado en regularizar estudios, ocupando para ello una casona del antiguo Barrio Yungay, en el centro de la capital. Sin embargo, la historia del proyecto se venía escribiendo al menos desde un par de años antes, previo al estallido de las movilizaciones estudiantiles, cuando integrantes del Colectivo Diatriba -compuesto por profesores de historia y estudiantes de pedagogía- se dieron la tarea de analizar críticamente el escenario político-pedagógico en el que se desenvolvían, proceso que se tradujo en la elaboración de una serie de publicaciones, que planteaban una reflexión crítica en torno a la dimensión política de la práctica educativa y recogían experiencias históricas de control popular de la educación<sup>45</sup>. Así, en el marco de las movilizaciones estudiantiles del 2011, el colectivo define por primera vez su propuesta educativa y en el tercer número de la revista Diatriba, se plantea la propuesta de “Educación Pública Comunitaria”<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Fauré, *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular*, 442-591.

<sup>45</sup> Ver: Colectivo Diatriba, Boletín *Diatriba* N°1: *Entre la pasividad y el desengaño: Algunas reflexiones en torno a la dimensión político-transformadora de la educación* (Santiago: abril de 2010); Colectivo Diatriba, Boletín *Diatriba* N°2: *Reflexiones en torno al proyecto político-pedagógico del MIR: La población Nueva La Habana durante la Unidad Popular 1970 – 1973* (Santiago: Noviembre de 2010).

<sup>46</sup> Ver: Colectivo Diatriba, “Educación Pública-Comunitaria: Propuestas contra-hegemónicas para la transformación social”, en Boletín *Diatriba* N°3: *Las luchas por la Educación: Entre el Mercado, la Nostalgia y nuestras Resistencias* (Santiago: agosto de 2011), 24 y ss.

En sus apartados centrales, la propuesta -publicada en una nueva versión en el año 2013- partía reconociendo los nexos de ésta con otras que se levantaban desde otros actores sociales de la educación de gran relevancia en el ciclo de movilización del 2011<sup>47</sup>, para luego proponer:

Una Educación Pública Comunitaria, sostiene la necesidad de implementar el control comunitario de la educación (...) planteamos que sólo la autogestión comunitaria de los espacios educativos permitirá resolver las problemáticas comunes y generar reales y profundas transformaciones a un sistema que reproduce violentamente las desigualdades culturales, económicas y sociales de clase, género, raza y entre generaciones<sup>48</sup>.

Ahora, dicho proyecto debía sostenerse, según la EPC - Franklin, a partir de “un financiamiento completo de la escuela con recursos estatales que vayan directos a la comunidad educativa, y la constitución de unidades productivas de carácter cooperativo”<sup>49</sup>.

Dicho proyecto, que comenzó el año 2013, se trasladó prontamente al Barrio Franklin, en el límite sur del Santiago histórico, donde hasta hoy se desarrolla, a partir de proyectos de nivelación de estudios, reinserción escolar, talleres culturales y actividades conjuntas con organizaciones del barrio. Sin embargo, su historia no termina ahí y se vincula directamente con la última organización de la muestra: la EPC - Las Cañas, en la ciudad de Valparaíso.

El Cerro Las Cañas corresponde a un sector popular de la Quinta Región que se hace tristemente conocido después del megaincendio que afectó a la ciudad de Valparaíso en el 2014, al ser uno de los principales territorios afectados dentro de lo que se considera el segundo mayor incendio urbano en la historia del país. El fuego, que arrasó casas y servicios públicos, solo dejó en pie un pequeño sector de este cerro, donde se ubicaba el Centro Comunitario Las Cañas, espacio cultural recuperado por vecinas y vecinos del sector y que sirvió de refugio para centenares de familias. Es en ese marco en que un grupo de estudiantes universitarios que tenían contacto con la EPC -Franklin y que, al mismo tiempo, trabajaban o eran cercanos al trabajo del Centro Comunitario Las Cañas realizan una convocatoria para dos encuentros de educación popular, con el fin de aglutinar a gente interesada en la temática, y presentan un proyecto en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso con el objetivo de replicar la experiencia santiaguina en el cerro de Valparaíso. Los encuentros logran convocar un grupo importante, compuesto, por un lado, por estudiantes de pedagogías que, desde la “Coordinadora de Pedagogías” de la región vienen articulándose desde las movilizaciones del 2011 hasta el paro docente del año 2015, los que junto a algunos profesionales vinculados al trabajo comunitario y a proyectos de educación popular constituyen el núcleo central de trabajo que daría inicio al proyecto. Así, luego del encuentro con integrantes de la EPC - Franklin que viajan y trabajan con ellos la propuesta antes reseñada, deciden bautizar de la misma forma a su escuela y comenzar con el trabajo en el cerro.

<sup>47</sup> “Creemos que existen relevantes coincidencias entre el concepto de Educación Pública Comunitaria y las propuestas educativas levantadas desde la ACES, el Congreso Social por un Proyecto Educativo, las experiencias de los Liceos Autogestionados y las propuestas del Centro Alerta/OPECH”. Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos y Colectivo Diatriba, *Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad* (Santiago: documento interno, 2013), 1.

<sup>48</sup> Escuela Pública Comunitaria, *Escuelas Públicas Comunitarias*, 3.

<sup>49</sup> Escuela Pública Comunitaria, *Escuelas Públicas Comunitarias*, 4.

En marzo del 2016 comenzaría la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Las Cañas, integrándose como un proyecto más dentro de los que se realizaban en dicho espacio comunitario del cerro. La apuesta es trabajar bajo la estrategia de escuela de modalidad flexible gracias al acuerdo que logran con el Colegio de Adultos Isaac Newton, durante ese año, y luego con el Colegio Paidós en el 2017.

Sin embargo, en el afán de este núcleo por desarrollar un buen trabajo de inserción comunitario en el cerro, destinan el poco tiempo fuera de clases para formarse en técnicas participativas para la educación formal y en educación popular, desarrollando pocos espacios para la discusión sobre lo que implicaba ser una propuesta público-comunitaria. Ello, sumado al abandono que sienten por parte de la experiencia de Santiago, hace que, a poco andar, decidan a partir de sus discusiones internas reestructurar el proyecto, primero, rebautizándolo con el nombre de Escuela Popular Comunitaria -en tanto el énfasis territorial comunitario de su propuesta era más importante que su dimensión pública- y, segundo, experimentando la salida de algunos participantes del proyecto de escuela para integrarse de lleno al trabajo del Centro Comunitario.

## 5. Lo público desde la mirada de las organizaciones

El siguiente apartado se basa en entrevistas individuales y colectivas realizadas entre julio y octubre de 2018 a diferentes educadores y educadoras de las organizaciones ya reseñadas.

En base a una primera lectura de ellas, destaca el impacto positivo que tuvieron las movilizaciones estudiantiles, sobre todo del ciclo 2006-2011, en la configuración del discurso de las educadoras y educadores populares, en tanto reconocen en este ciclo un posicionamiento de las organizaciones estudiantiles como referentes en el debate educativo nacional y, con ello, la apertura a una crítica certera de las políticas neoliberales en el campo educativo y a una serie de propuestas -estudiantiles, docentes y centros de investigación- que plantearon fortalecer y democratizar el sistema público de educación, fortaleciendo el rol de Estado, en su grado mínimo, como fiscalizador del sistema privado de educación y, en su grado máximo, como sostenedor directo de las escuelas, liceos y universidades, bajo la consigna levantada por estudiantes secundarios de “que todos los colegios vuelvan al Estado”<sup>50</sup>. Con todo, se reinstaló una fuerte apuesta política por la defensa de la educación pública bajo control estatal, lo que reinstaló en el debate social la ecuación “público = estatal” tan propia del siglo XX.

Frente a este escenario, las organizaciones de educación popular se vieron interpeladas y, por lo general, hicieron eco del llamado estudiantil en tanto -por el carácter juvenil del nuevo movimiento de educación popular- se reconocían y sentían parte del ciclo de movilización. Como señala Elías, de la EPC – Las Cañas: “Yo creo que el tema de lo público se decía porque en el

---

<sup>50</sup> Ver: Foro por el Derecho a la Educación, Chile (Compiladores/as), *Una década de luchas y propuestas por el derecho a la educación. La palabra de los movimientos sociales* (Santiago: 2015).

fondo veníamos todos de la lucha estudiantil, donde lo público era algo presente, para los que estábamos luchando en las calles”<sup>51</sup>.

De igual manera, Fabián, de la EPC - Franklin, recuerda cómo la categoría de público-comunitario se levanta a partir de lo planteado por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y su propuesta de educación pública, gratuita, de calidad y con control comunitario. En relación a porqué la EPC no bautizó su propuesta como popular-comunitaria en vez de pública-comunitaria (como se esperaría de una organización que se reconoce en la tradición de la educación popular), Fabián señala:

Efectivamente fue una discusión inicial al proyecto, lo de lo público comunitario, vinculado a un concepto de época. Recordemos, y esto no es menor, que en el contexto del 2011 quien instala la educación estatal con control comunitario va a ser la punta de lanza del modelo educativo, que son los secundarios. Por tanto, era un concepto que se estaba discutiendo ahí, y no necesariamente se estaba discutiendo el concepto de pueblo. No porque no creamos en lo público-popular o en lo popular, sino más bien como una suerte de táctica que le permitiera dar amplitud al proyecto. Lo comunitario parecía ser un concepto como con menos carga y que permitía incorporar a sectores más amplios y diversos de la sociedad chilena, lo que es importante al momento de pensar un proyecto de sociedad distinto, cuando vas levantando categorías que tienen una carga política tan marcada, sobre todo dentro de la izquierda, va definiendo quienes se van a aproximar y quienes se van a distanciar del proyecto. En ese momento nosotros veíamos que lo comunitario versus lo popular era un concepto de época, un concepto que se estaba discutiendo en todos lados y por otro lado era un concepto que tenía la potencialidad de movilizar y de aglutinar y de transformarse en una suerte de proyecto. Ahora eso implicaba dar la discusión de qué era lo comunitario y en qué se diferenciaba y ahí yo creo que hemos estado un poco al debe<sup>52</sup>.

Así, presionados por la coyuntura, las y los educadores populares se vieron forzados a analizar su forma de concebir la educación pública, lo público y cómo ello se vincula con sus proyectos. Ello, según nuestro análisis, ha derivado en dos formas de entender lo público y sus relaciones:

- Lo público entendido como lo que es de todos: noción que se vincula con la idea de que aquello que es “de todas y todos” son determinados derechos sociales que deben ser defendidos o recuperados (escenario donde el Estado puede ser usado estratégicamente).
- Lo público como lo estatal: noción que, muchas veces, reduce al Estado como fuente de recursos a recuperar/disputar o que, entendiendo al Estado como garante de derechos sociales, se visualiza como un aparato social controlado por una clase que se entiende como enemiga y que busca, constantemente, perjudicar / manipular a las comunidades organizadas.

Ahora, no es que ambas visiones logren configurar corrientes claras. Al contrario, tienden a darse de forma simultánea y, a ratos, con márgenes poco claros entre una y otra. Como señala Karla, de

<sup>51</sup> Entrevista a Elías, realizada por Daniel Fauré y Lorena González. Valparaíso: 25 de julio de 2018.

<sup>52</sup> Entrevista a Fabián, realizada por Diego Cabezas y Cristián Olivares. Santiago: 08 de Agosto de 2018.

la EPC – Las Cañas, en torno a las discusiones que comenzaron a darse el año 2017 en su organización (y que derivaron en su cambio de nombre, de “Escuela Público Comunitaria” a “Escuela Popular Comunitaria”):

Entonces cuando hablamos de lo público, habían distintas perspectivas de abordar lo público, no había una sola mirada. Algunos un rechazo absoluto: “no que lo público es el Estado, que el Estado es controlador, que van a estar encima de nosotros y no nos queremos relacionar con ellos”, y otros que decían “no poh, porque lo público es lo de todos, lo que está en el Estado es recurso para todos, nosotros tenemos que hacer uso de esos recursos”. Entonces hay disparidad en cómo es el acercamiento, poco definido. Y no lo terminamos de definir. Entonces dijimos que como no lo tenemos muy claro, no nos podemos llamar escuela pública, porque no nos consideramos pública, nos consideramos una escuela popular, comunitaria. Ahí hicimos el cambio de nombre. Pero no lo terminamos de definir. Porque no nos sentimos capaces de terminar de definirlo<sup>53</sup>.

### 5.1 Lo público como derecho social

Una primera forma de concebir lo público que se configura desde la mirada de las personas entrevistadas es la de concebirlo como un derecho social. Bajo esta concepción, se entiende que la sociedad tiene determinado derecho social de acceso a bienes y servicios que aseguran el “buen vivir” (salud, educación, vivienda, trabajo, entre los más mencionados), y que ese derecho de acceso se constituye como un derecho humano básico. Así, esos bienes y servicios, en tanto son derecho de todos y todas, se constituirían en derechos “públicos”: “(...) comprendemos lo público como un derecho social, un derecho político, un derecho humano.<sup>54</sup>

Esta concepción rápidamente se posiciona desde el escenario del conflicto, en tanto concebir lo público como el espacio donde se aseguran los derechos sociales básicos lleva inmediatamente a considerar que, en el contexto actual, muchos de esos derechos son negados a importantes sectores de la clase popular. Como señala Diego: “Por eso, en este caso [refiriéndose a los diferentes proyectos de la EIC - La Bandera] somos públicos. O sea, que igual sea un servicio público a la comunidad, como el Taller de español que es un servicio público de una necesidad básica. Yo a eso le llamaría lo público, resolver una necesidad básica del barrio”<sup>55</sup>.

Ello se vincula en el discurso de las personas entrevistadas, al menos, con dos reflexiones más. Por un lado, que los proyectos educativos pueden ser importantes porque permiten ejercer/recuperar ese derecho social negado a la clase popular pero que, al mismo tiempo, son una puerta de acceso y de necesaria vinculación con otros derechos sociales negados o arrebatados:

Es importante que todo lo educativo vaya potenciando una experiencia social, que no se entienda que lo educativo se nutre por sí solo. Nosotros llevamos diez años en una escuela, y la escuela por sí sola no va a hacer una transformación local, comunitaria. Queda muy

<sup>53</sup> Entrevista a Karla, realizada por Daniel Fauré y Lorena González. Valparaíso: 24 de julio de 2018.

<sup>54</sup> Entrevista a Francisca, realizada por Cristián Olivares. Santiago: 20 de agosto de 2018.

<sup>55</sup> Testimonio de Diego. Entrevista colectiva a integrantes de la Escuela Integral Comunitaria de La Bandera, realizada por Diego Cabezas. Santiago: 8 de agosto de 2018.

estrecha. En cambio, cuando se plantea una política local desde la vivienda, entendiendo el territorio como una construcción de relaciones sociales y que una casa responde también a una necesidad básica, desde ahí emergen nuevas relaciones sociales<sup>56</sup>.

Y por otro lado, esta concepción de lo público como derecho social negado / arrebatado abre una segunda línea de reflexión en torno a las responsabilidades de esa negación. Es decir, entendiendo a lo público ahora como un espacio en disputa, se abre rápidamente la crítica a un Estado que -en medio de un escenario de neoliberalismo maduro, como el chileno- se desliga de su responsabilidad de velar por el cumplimiento de esos derechos sociales básicos<sup>57</sup> y deja en manos privadas su cumplimiento, y donde esa gestión privada se enriquece -con fondos públicos- a partir de los derechos sociales básicos de los sectores más pobres de la clase popular<sup>58</sup>.

Así, estos análisis dan paso a una vía de acción concreta: la posibilidad de que, frente a este escenario de retroceso estatal y avance mercantil, los proyectos educativos populares se monten sobre ese avance y se hagan cargo de áreas que ayer eran responsabilidad del Estado, restándole terreno al Mercado a partir de la gestión popular de esos derechos, disputando los recursos del Estado para dicha gestión.

Yo creo que van finalmente tu podís hacer la recuperación del fondo estatal y generar un proyecto comunitario y territorial y con la perspectiva que la comunidad quiera darle. Yo creo que seríamos súper gueones y gueonas de quizás no aprovechar esa oportunidad que tenemos en este momento, que finalmente es un contexto legal que nos permitiría poder levantar el proyecto educativo financiado por el Estado con un proyecto comunitario, popular<sup>59</sup>.

Eso pasa ahora, eso ya pasa en la mayoría de las escuelas: la hegemonía de las escuelas es desde una perspectiva de una educación empresarial, mercantil, que reproduce el sistema. Eso ya pasa en este momento, o sea, en la mayoría (...) acá tenemos la oportunidad de levantar escuelas desde otra perspectiva, y escuelas articuladas porque igual nosotros coincidimos ideológicamente entre la EPC, entre la Paulo Freire, la Escuela Comunitaria de La Bandera. Tenemos perspectiva de trabajos que son similares y si nos uniéramos y empezamos a levantar escuelas en todos los territorios con esta perspectiva y convencemos ideológicamente a los estudiantes de pedagogía de las universidades y generar un

<sup>56</sup> Testimonio de Nicolás. Entrevista colectiva a integrantes de la Escuela Integral Comunitaria de La Bandera, realizada por Diego Cabezas. Santiago: 8 de agosto de 2018. En la misma línea, Francisca señala la necesidad que, desde los proyectos educativos, “(...) ir también enredándonos con otros espacios o territorios que tienen también esta concepción de lo público como un derecho. Por lo tanto, está el derecho a la vivienda, el derecho a la salud, el derecho al trabajo”. Entrevista a Francisca, ya citada.

<sup>57</sup> <sup>□</sup> Sobre este punto, señala Fabián, de la EPC - Franklin: “El tema central era lo público como espacio en disputa, lo público como una herramienta de lucha desde las comunidades y lo público asumiendo la responsabilidad del Estado con respecto a garantizar derechos sociales. Por eso también era el tema de que el Estado tenía que financiar lo público-comunitario”. Entrevista a Fabián, ya citada.

<sup>58</sup> “Yo creo que en este momento tuvimos la mala cuea de que se implementara una reforma educacional (...) que mantiene finalmente un sector importante empresarial funcionar a través de fondos públicos. Y tenís empresas de educación funcionando activas, aquí en el mismo territorio, con colegios que finalmente pasan a tener un financiamiento total directo (del Estado), que ni siquiera tienen que esperar y apoyar a la familia que estaba endeudada, no sé, que se haya atrasado en dos meses de matrícula, porque ahora reciben el fondo directo del Estado, es mucho más fácil”. Testimonio de Gonzalo. Entrevista colectiva a integrantes de la Escuela Integral Comunitaria de La Bandera, realizada por Diego Cabezas. Santiago: 8 de agosto de 2018.

<sup>59</sup> Testimonio de Nicolás, ya citado.

movimiento desde ahí también, tenís la mano para levantar escuelas con otra línea en los territorios<sup>60</sup>.

Ahora, esta estrategia no está exenta de riesgos. Por ejemplo, que esta apuesta tienda a legitimar a los sectores de la derecha liberal, los cuales plantean que la crisis educativa actual del sistema formal de educación en Chile se resuelve con mayor gestión privada (es decir, empresarial) y una reducción del Estado. Como señala Fabián:

La perspectiva liberal lo que ha hecho es desdibujar lo público de lo estatal, porque les conviene ya que les permite a ellos recibir amplios financiamientos desde el Estado. Ahí te corren el cerco de lo estatal pero para arrasar desde la perspectiva privada. Por eso es tan compleja la idea de lo público comunitario porque planteado sin tanta claridad política podría confundirse con el proyecto de las ONG y podría confundirse con el proyecto liberal de un [Carlos] Peña o de alguno de esos (...) Nosotros disputamos lo público desde una mirada movimentista<sup>61</sup>.

En la misma línea, señala Gonzalo, de EIC – La Bandera: “Y entre lo difícil, por ejemplo, tenís todo el discurso de la derecha que dice que ya está la crisis educacional, y que el Estado no se hace responsable porque es un problema de todos y así los locos también justifican estos programas privados. Por los ojos de ellos, nosotros también seríamos unos privados que estamos implementando el sistema, la escuela”<sup>62</sup>.

Por ello, para evitar la confusión o el peligro de terminar equiparando ambas propuestas, aparece como algo fundamental en el discurso de nuestros entrevistados el abrir el debate no sólo a la gestión de los derechos sociales sino a la propuesta político-pedagógica que se plantea en los proyectos educativos populares en tanto, en ella, se contiene y expresa el modelo de sociedad que se busca construir y que los diferenciaría de las propuestas mercantiles:

Es que hay que entender que para definir lo público o privado tiene que llevar cultura, economía, política, espiritualidad, relación con la naturaleza. Entonces, no bastaría solamente analizar esto desde que un loco de derecha esté en el mismo foro y esté planteando lo mismo que nosotros, porque él no está planteando una descolonización, él no está planteando una liberación de las mujeres, no está planteando una organización de niños, no está planteando la organización de la juventud en función de sus necesidades. Quizás él plantea una visión adultocéntrica, más conductual, eurocéntrica<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> Testimonio de Gonzalo, ya citado.

<sup>61</sup> Entrevista a Fabián, ya citada.

<sup>62</sup> Testimonio de Gonzalo, ya citado.

<sup>63</sup> Testimonio de Nicolás, ya citado.

## 5.2 Lo público como lo estatal (como fuente de financiamiento)

La segunda concepción de lo público que surge desde el discurso de las organizaciones de educación popular es la idea de lo público como sinónimo de lo estatal. Esta noción, a su vez, se divide en dos líneas interpretativas. La primera, vincula lo público con el Estado reduciendo este último a una fuente de “recursos públicos” -es decir, recursos de todas y todos- que por lo mismo se deben recuperar o disputar por las organizaciones populares<sup>64</sup>.

La segunda línea de análisis, aunque vinculada con la anterior, ve al Estado como un garante de derechos sociales pero que, a su vez, se constituye en un aparato social controlado por una clase que se visualiza como enemiga y que busca, constantemente, perjudicar / manipular a las comunidades organizadas. Como señala Karla, de la EPC Las Cañas:

Hay algunos (educadores de la EPC) que también plantean el tema de que lo público es lo que es para todos, lo público es lo que es abierto, como el espacio público. Y que las cuestiones públicas entonces también son para todos, entonces también nos podemos posicionar desde ahí, pero la relación con el Estado es lo que genera el quiebre, lo que no termina de definirlo. Porque efectivamente, yo por ejemplo, o un par como yo que ha trabajado en proyectos, sabe que se puede, pero que sí o sí de por medio va el control, y vas a estar identificado y todo lo que estás haciendo y toda esa volada... Todos tienen reticencia a eso. Es por eso que la mayoría no se casa con hacer un proyecto formal. Porque eso va a implicar estar supeditado a la parada del Estado y a que te pasen máquina<sup>65</sup>.

Es esta relación compleja con el Estado -en tanto no es un agente neutral y que se percibe como el que puede otorgar los recursos necesarios para un proyecto educativo pero a costa de ejercer su control sobre los proyectos-, la que lleva a algunas organizaciones, como es el caso de la EPC - Las Cañas, a buscar estrategias autónomas o situadas en los intersticios del Estado para mantener su autonomía pedagógica:

Y sopesar: -“Ya, tenemos esto, pero no tenemos esto otro”. Como que ahí empezamos a hacer la balanza y terminamos definiendo que no nos importaba la plata, no nos importaba esa plata si era para poder hacer todo esto otro, que tiene que ver con que nosotros hacemos las clases, al ritmo que nosotros queremos, con los contenidos que nosotros queremos, y que podemos nosotros evaluar a la gente con distintas modalidades de evaluación, y que la gente no tiene que ir a exponerse a ningún lugar a dar ninguna prueba, ya que nosotros los certificamos. [La dependencia de fondos públicos] significa seguir en los parámetros del ministerio, y eso fuerza caleta los procesos educativos, fuerzan los temas que trabajamos, fuerza el perfil de estudiante también, porque los que pueden rendir son los que van a estar, porque hay caleta de esta gente que nosotros le hemos propuesto hacer, por ejemplo,

<sup>64</sup> En relación al funcionamiento económico de la EIC - La Bandera, se señala: “Nosotros nos estábamos administrando directamente y lo que se definió desde el movimiento, hace como dos años, la primera estrategia, es que queríamos generar una bajada de expropiación económica, de recursos económicos (del Estado)”. Testimonio de Nicolás, ya citado. Relacionado con lo anterior, podemos citar lo planteado por Francisca, de la EPC - Franklin: “Para la educación que estamos generando es necesario postular a proyectos (estatales), pero eso es como a nivel táctico, no significa que nuestro objetivo sea conquistar el Estado, ni nada, sino que estar en disputa y sabiendo que tenemos que relacionarnos inevitablemente con él y que somos parte del Estado también”. Entrevista a Francisca, ya citada.

<sup>65</sup> Entrevista a Karla, ya citada. “Pasar máquina” es un concepto popular muy utilizado en el discurso cotidiano de la izquierda chilena y las organizaciones sociales y populares. Se señala que alguien “pasa máquina” cuando pasa por encima de la decisión de la mayoría o “las bases” para imponer sus intereses particulares.

exámenes libres y nadie está dispuesto. La mayoría de esta gente le tiene miedo a esto, miedo de verdad<sup>66</sup>.

En otro plano de análisis, al interior de esta corriente que entiende lo público como lo estatal, se presentan además dos formas de entender el trabajo educativo desde las organizaciones populares, lo que definimos como la labor educativa popular entendida como militancia y la profesionalización de la educación popular<sup>67</sup>. El trabajo educativo entendido como militancia podríamos definirlo como aquella postura que adopta un segmento de educadores y educadoras populares que señalan que el objetivo fundamental del trabajo educativo popular es construir y gestionar espacios educativos autónomos desde los territorios. Esa autonomía se expresaría en el control de la comunidad educativa de todas las dimensiones de la práctica como lo referente al currículum, la metodología, la gestión de los espacios y su financiamiento, manteniendo alejados de los proyectos tanto al Estado como al Mercado. Por ello, en este tipo de proyectos, las y los educadores ven en la educación popular una forma de militancia política<sup>68</sup> que va en paralelo con las tareas de sustento material de la vida, en tanto en ellas, por su condición de trabajadores y trabajadoras asalariadas, pierden el control de esas dimensiones. Por ello, lo importante de este tipo de proyectos es su capacidad de insertarse y validarse en determinados territorios a partir de un trabajo comunitario que se levante desde dicha autonomía<sup>69</sup>, dejando en un segundo plano las discusiones sobre la proyección o institucionalización de dichas prácticas y, con ello, las de pensar en el trabajo educativo popular como un espacio laboral en tanto, en el modelo chileno neoliberal, sólo es posible sostener un proyecto educativo formal a partir del financiamiento estatal o por vía mercantil:

Tuvimos caleta de jornadas de definición de objetivos, pero siempre la intención fue hacer un proyecto de educación popular concreto, de trabajo territorial comunitario, como que esa era la primera intención y lo que movilizó al grupo. Y cuando terminamos el primer año, un par empezó a decir: -“Oye, ¿y si trabajamos en esta guea?, ¿por qué no nos proponemos eso?, veamos cómo podemos hacerlo nosotros, para nosotros recibir la plata”. Y ahí quedó tirado para el año pasado. El año pasado como que se empezó a discutir, pero no se terminó definiendo nada... Justamente por el contacto con la EPC, porque empezaron a tener reuniones con la EPC de Santiago, hubo unas jornadas de formación que hicieron en conjunto que iban algunos de la organización nuestra como de enviados y ellos nos iban haciendo los reportes. Y ahí cachamos que si hacíamos eso, íbamos a perder esta posibilidad, que era poder educar como queríamos educar, porque en la modalidad flexible estás presionado, estás presionado por todos los contenidos que te plantean, que la gente rinda, además, que la gente apruebe. Y cuando cacharon que eso forzaba el proceso educativo

---

<sup>66</sup> Entrevista a Karla, ya citada.

<sup>67</sup> Ver: Fauré, *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular*, 441 y ss.

<sup>68</sup> Sobre el perfil de las y los educadores que levantaron la EPC - Las Cañas, señala Karla: “Claro, yo soy la única que tenía experiencia anterior en educación popular, y a todos les interesaba la educación popular. Yo creo que esa fue la convocatoria inicial, como cachar de educación popular y por eso llegó un piño importante, porque querían saber. Y todos sienten que esto es lo que están haciendo, sienten que este es el espacio de educación popular, de hecho igual todos se perfilan como educadores populares, quieren saber más y quieren hacer, este año, encuentros de educación popular, juntarse con otras escuelas... de hecho, salió la propuesta de aquí en adelante marchar como piño de iniciativa de educación popular en la región”. Entrevista a Karla, ya citada.

<sup>69</sup> Sobre este punto, señalan desde la EIC - La Bandera: “(...) la formalización yo creo que va en el programa propio, agendas propias, metodologías propias, currículum propio, y que eso vaya englobando una experiencia social. Si estás desconectado, yo insisto, si estás desconectado de algo que arraigue territorialmente, yo creo que no sería como un proyecto popular”. Testimonio de Nicolás, ya citado.

(dijimos que no), y además porque ya teníamos el ejercicio, ya habíamos trabajado con la gente en el cerro, ya sabíamos cómo era el escenario de trabajar en modalidad adulto, que es otra guea, trabajar con adultos que no están escolarizados, que llevan caleta de años<sup>70</sup>.

Esta tendencia contrasta con una segunda, que es la que denominamos de profesionalización de la educación popular. Esta corriente plantea la necesidad de generar una institucionalidad mínima en los proyectos de educación popular que permita proyectarlos en el tiempo -superando la extrema precariedad temporal que muestran la mayoría de sus experiencias- apelando a la búsqueda o recuperación de los recursos del Estado para financiar los proyectos (y, de paso, a las y los educadores):

Yo creo que la idea de lo público comunitario también avanza en la lógica de ir generando institucionalidad vinculada al movimiento social, que creo que es una de las grandes falencias y una de las grandes debilidades dentro de las experiencias de educación popular. Su carácter fugaz, extremadamente pasajero, que si no permite ir acumulando de manera sistemática, por ende, ir dotándolo de un mínimo de institucionalidad que le de permanencia, consistencia y temporalidad a más largo plazo, no logramos incidir y generar cambios en la sociedad chilena<sup>71</sup>.

Aun así, estas tendencias no se configuran como corrientes cerradas y permiten la aparición de lecturas intermedias, como las que plantean que la militancia no es incompatible con esta búsqueda o recuperación de los recursos del Estado, en tanto esta recuperación se da con un sentido táctico -la recuperación de recursos para lograr los objetivos políticos de la comunidad<sup>72</sup> y permite asegurar el trabajo de la militancia que, así concebida, refiere al trabajo organizativo que se da por fuera del mundo del trabajo:

(Hay que) recuperar recursos del Estado que en el fondo nos pertenecen, ya que están nuestros impuestos, de nuestros abuelos o abuelas. Es lo que hay que hacer, yo creo, para ser trabajadores de la educación, es decir, ganarte la vida en eso, porque igual, para qué estamos con gueas, la jornada del militante igual implica, que si trabajai en otra guea o si estás estudiando, hay caleta de tiempo destinado a la universidad o a otras pegas, igual no apuntai tanto. En cambio, si trabajai de militante, pulento. Hay que hacerlo así. Y también sería recuperar plata: que el Estado te pague tu sueldo por hacerle la pega a ellos en el fondo, para trabajar un poco más libre, tener más tiempo libre<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> Entrevista a Karla, ya citada.

<sup>71</sup> Entrevista a Fabián, ya citada.

<sup>72</sup> Como se señala desde la EIC - La Bandera: “Yo creo que nosotros igual somos anti-estatales, pero en este momento el Estado existe y podemos sacarle provecho para que nuestra comunidad tenga más dignidad. Yo lo veo de esa forma: que nuestra comunidad pueda tener más dignidad en este momento. El Estado existe, pero tenemos que construir nuestra organización con una perspectiva estatal pensando en que algún momento tenemos que superar esa forma de organización”. Testimonio de Gonzalo, ya citado.

<sup>73</sup> Testimonio de Diego, ya citado.

### 5.3 Lo público, lo popular y lo comunitario

*“Cuando discutíamos en torno al concepto de lo público se daban todas estas perspectivas distintas, (pero) algunos terminaban diciendo que les acomodaba más lo popular, que tenía rasgos similares con el concepto público, que lo popular igual es algo de todos, pero lo popular viene como más del pueblo”<sup>74</sup>.*

Aunque dentro de los objetivos de esta investigación estaba caracterizar las nociones de lo público y lo comunitario, hay una categoría que se cruza entre ambas y es importante hacer referencia a ella: lo popular. Esto porque el pie forzado que colocó en la reflexión de las y los educadores populares el ciclo de movilización estudiantil, obligó a hacerse cargo del *leit motiv* que emanaba de éste: la defensa de la educación pública frente al avance arrollador del ‘Mercado Docente’ y, con ello, integrar el concepto de lo público en un movimiento social que no lo tenía integrado en su discurso<sup>75</sup> y que muchas veces se refería a su horizonte político con otras categorías centrales, como la de lo popular.

En ese sentido, hay coincidencia en los testimonios de considerar a lo popular como una categoría de alta connotación política, referida a una concepción de clase social pero más amplia e inclusiva que la de clase trabajadora. Es por ello que, como en el caso de la EPC – Las Cañas, enfrentados al pie forzado de lo público -como definición-, lo tomaron pero terminaron de todas formas sustituyéndolo por el de popular:

Si, defendemos lo público, pero después en la praxis misma te das cuenta, ¿qué tan público somos como Escuela? Porque nosotros tenemos entre comillas un acuerdo con una escuela formal, pero nosotros no reivindicamos eso, nuestra praxis va por otro lado, por el trabajo comunitario, de cuanto estamos haciendo y lo que realmente es se comienza a cuestionar todo, ya no somos tan pública y nos reivindicamos desde lo popular y nos cuestionamos cómo somos capaces de mantener un trabajo territorial. Pero ese trabajo territorial lo tenía realmente el Centro Comunitario Las Cañas, ellos son los que llevan diez años de trabajo territorial. Entonces ahí comienza esto de juntarse cada vez más entre la EPC y Las Cañas, y te vas metiendo de a poco mientras el trabajo se te va ampliado<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> □Entrevista a Karla, ya citada.

<sup>75</sup> Como señala Fernando, de la EPC - Las Cañas: “Iría en la línea de la defensa de la educación pública -así se tiraba ese rollo y yo lo leía también en el documento [se refiere al documento de discusión elaborado por la Escuela Pública Comunitaria de Santiago], como la continuación de una lucha por la educación pública. Entonces, en ese sentido nuestro trabajo sí era hacer una escuela pública, porque era abierta a todos y no había que pagar. Entonces sí, teníamos un carácter público, pero entendido como que es algo abierto, que cualquiera puede llegar, entrar y estudiar. Lo conversamos en el encuentro del año antepasado y lo público sigue muy asociado al Estado y ahí hace ruido. Me acuerdo cuando fue ese encuentro en la Gutenberg, ahí la tipa nos decía que le preguntaba al “Chicano” que por qué éramos públicos y no populares y por qué estábamos reivindicando lo público, porque ella también lo asociaba al Estado. Entonces se entendía así, lo público es lo abierto, distinto a lo privado, pero cuando te vas metiendo más, te das cuenta de la relación existente entre lo público y el Estado, y ahí te empieza a ser más distante. Nosotros conversábamos caleta de eso, que se tiraban su rollo anarco y luego sacaban este rollo de lo público y como concepto no nos identificaba. Entendíamos el significado que se le quería dar, pero el concepto en sí era super lejano”. Entrevista a Fernando, realizada por Daniel Fauré y Lorena González. Valparaíso: 25 de julio de 2018.

<sup>76</sup> Entrevista a Elías, ya citada.

En este punto, lo comunitario emerge como categoría como una materialización territorializada de lo popular. Como la concreción de esa identidad de clase popular en un territorio específico que puede ser mapeado, caminado y trabajado<sup>77</sup>.

En ese sentido, lo comunitario emerge como la experiencia en la que se construye o manifiesta la clase social popular: la expresión de la solidaridad de clase a partir de acciones concretas<sup>78</sup>. Y, al mismo tiempo, lo popular es lo que permite politizar los vínculos comunitarios<sup>79</sup>. Sin embargo, no por ello se desconoce que la necesidad de optar por uno o por otro, o la aceptación social de la categoría de lo comunitario incluso por sobre lo popular, son fenómenos o decisiones que están condicionados por el largo trabajo de apropiación y criminalización conceptual desarrollado desde la Dictadura Civil-Militar hacia las organizaciones que se reivindicaban desde su condición de clase popular:

Yo creo que tiene que ver con una lucha ideológica que ganó la Dictadura en su momento, de segregar lo popular, así como también dar la sensación de que lo público es malo. Finalmente eso fue una lucha ideológica en la cual ganó el sector conservador. Yo creo que igual dentro de estas mismas luchas ideológicas que uno da, también van las luchas por los conceptos y el cómo se va resignificando lo popular. Ya no es tanto lo comunitario y es necesario darle también el carácter de clase a las situaciones y dar esta lucha de conceptos<sup>80</sup>.

En la misma línea, señala Fernando:

Porque te aseguro que tú vas a una batucada del sector más grande, de allá arriba [se refiere a los cerros de la ciudad de Valparaíso] y le tocas el concepto de lo popular, créeme que no les hace nada de sentido. No se sienten identificados con lo popular, pero sí con lo comunitario. Y no siento que haya sido porque esté el Centro Comunitario [Las Cañas] y que eso haya validado el concepto de lo comunitario, sino que siento que está muy desacreditado lo popular. A pesar que entiendo toda la carga política que tiene el concepto, siento que llegar a la gente y decirle educador popular en lugar de educador comunitario como se usa allá, es en praxis casi lo mismo pero no en el concepto, solo que lo comunitario tiene más aceptación entre la gente, no así lo popular, como que no les llega a los vecinos<sup>81</sup>.

<sup>77</sup> “Porque lo comunitario, yo creo que lo tenemos mejor definido incluso que lo popular. Pero además porque lo comunitario tiene que ver con el trabajo identitario y territorial. Y que es muy la característica de cómo surge la escuela y del trabajo que se plantea. Y lo que te decía, que la mayoría va a este espacio o busca este espacio porque le interesa hacer un trabajo comunitario, con la gente de esa comunidad, con las características del trabajo comunitario, que tiene que ver con un centro comunitario que mueve, pero además con un tipo de gente. Aquí en Valpo además el tema con la identidad local, la identidad de cerro, es una cuestión que es súper clara, es súper presente. La gente que es de un cerro, tiene las características de ese cerro, y te dicen porque son de ahí y porqué son diferentes de los del otro cerro”. Entrevista a Karla, ya citada.

<sup>78</sup> “Se hace mucho por la comunidad, y de ahí se puede entender lo comunitario desde un hacer también, un hacer por el otro, hacer por tu vecino. Todo lo que hacemos lo hacemos por el otro: desde los talleres, todo tiene un objetivo pensando en el otro, porque es la misma gente de ese espacio de comunidad”. Entrevista a Fernando, ya citada.

<sup>79</sup> Como señala Fernando: “Para mí, igual hay una diferencia de conceptos de clase ligado a lo popular. Cuando te dicen popular igual te resuena como a poder popular y le das una connotación mucho más política a ese trabajo comunitario”. Entrevista a Fernando, ya citada.

<sup>80</sup> Entrevista a Elías, ya citada.

<sup>81</sup> Entrevista a Fernando, ya citada.

## 6. Del activismo juvenil a la necesidad del debate conceptual: final abierto

A partir del análisis de los apartados anteriores, hay algunas claridades que es importante señalar. La primera es que a pesar de que las categorías de lo popular y lo comunitario emergen con mayor claridad en el discurso de las personas entrevistadas -si las comparamos con las nociones de lo público-, ninguna de las tres categorías parece tener sentidos unívocos, lo que podría dificultar el que se configuren en corrientes orgánicas que levanten programas de acción en el corto plazo para dar una salida a la crisis general que vive el sistema educativo formal en Chile.

Por ello, retomando nuestra hipótesis inicial, si bien creemos que se mantienen algunos lineamientos centrales de ésta, en el sentido de que existe en la agenda de estas organizaciones una apuesta por disputarle el espacio educativo formal al ‘Mercado Docente’ y ocupar el descampado dejado por el ‘Estado Docente’ en crisis, esta respuesta se está levantando desde una incipiente perspectiva clasista territorializada -lo que se denomina lo ‘comunitario’ o lo ‘popular-comunitario’-, lo que puede en el mediano plazo configurar una propuesta original -lo ‘público-comunitario’- pero que hoy no se presenta como hegemónica al interior del movimiento en tanto no se han clarificado los vínculos que avanzar desde el control de la territorialidad local-poblacional a la nacional-estatal.

Ahora, creemos que hay algunos factores que explican este hecho. En primer lugar, el carácter generacional de este nuevo movimiento de educadoras y educadores populares juega un rol importante en tanto su condición de orfandad experiencial -en el sentido de que muestra escaso vínculo con las experiencias anteriores, sobre todo con lo que se denomina la generación de los 80- ha llevado a que, por un lado, no exista un acumulado tan profundo de discusiones previas desde las cuales sustentar el debate, lo que lleva a responder reactivamente, como en este caso, a ciertas discusiones que instala la coyuntura política.

En segundo lugar, al no existir ese acumulado de experiencias cada proyecto nuevo que emerge debe resolver, sin referencias previas inmediatas, una serie de aspectos administrativos, curriculares, metodológicos y de gestión que consumen parte importante del tiempo que podría darse para afinar la discusión político-pedagógica<sup>82</sup>.

Y en tercer lugar, en tanto la formación de las educadoras y educadores populares de esta generación se ha dado fundamentalmente a partir de la experiencia misma<sup>83</sup>, con pocas referencias a prácticas anteriores inmediatas y locales de las cuales echar mano<sup>84</sup> -aunque se

---

<sup>82</sup> “Tienes tanto que hacer que no te da tiempo de discutir temas profundos. No te puedes detener un fin de semana para solo discutir”. Entrevista a Elías, ya citada.

<sup>83</sup> “[Con respecto a los militantes de la organización que tienen experiencias previas en educación popular] Ellos al tirar ese rollo, fuerzan al resto a que se pongan a pensar en eso, pero hay un grupo importante de cabros que sólo tienen la intencionalidad, la sensibilidad por hacer algo en lo comunitario, como que ese es su rollo y desde ahí es que llegan a este espacio. Y el espacio termina siendo un espacio de formación, tanto política como metodológica”. Entrevista a Karla, ya citada.

<sup>84</sup> “Tú leías el proyecto [se refiere al documento de la EPC - Franklin] y te parecía convincente. El rollo de la pedagogía crítica, popular... Yo personalmente no tenía experiencia en esos temas, y empiezas a leer de control comunitario y la recuperación de lo público, y ¡quedas loco! Porque te dan una propuesta totalmente distinta a lo que tú esperas cuando sales

reconoce como heredera de la tradición de la educación popular latinoamericana-, le imprime a parte de esta generación un carácter activista, donde la práctica tiende a ser más importante o urgente que la reflexión crítica. sobre ella. Como señala Karla:

Hay otros que no están aguja con eso [la discusión sobre lo público y lo comunitario], que no les interesa tanto, que son más activistas. A ellos les interesa estar haciendo la pega ahí y eso es lo que más les importa: ir, estar en el comunitario, trabajar con la gente, trabajar con los cabros, y mientras eso esté sucediendo, ellos bien. Y no se detienen mucho a veces a reflexionar. De hecho, cuando planteamos la idea de venir o no venir [se refiere a la entrevista para esta investigación] algunos dijeron “no, a mí no me gusta estar conversando esas cuestiones, no quiero”. Algunos no quisieron no más: “hartas veces lo conversamos nosotros y estarlo conversando con todo el mundo, no, tampoco tenemos tanta claridad”. Los que llevan más tiempo, lo tienen más claro, los que llevan menos, no lo tienen tan claro<sup>85</sup>.

Sobre este punto, los mismos entrevistados tienen conciencia de la problemática y proyectan escenarios de salida a esta situación que puedan consolidar las experiencias existentes en pos de proyectarlas como alternativas a la crisis educativa del modelo chileno neoliberal, desde las organizaciones educativas populares.

En primer lugar, hay lecturas que plantean la necesidad de revisar el estado actual de las fuerzas de las organizaciones educativas populares como primera etapa necesaria antes de pensar en un proyecto común. Como plantea Fernando, el escenario es, aún, el de articulación de las redes mínimas entre experiencias que puedan, en el mediano plazo, disputar el Estado y el sentido de lo público:

Para mí, ahora, desarrollar una escuela que sea pública, que sea parte del Estado, pero controlada por las comunidades en el contexto neoliberal en el que estamos viviendo, se me hace lejano. Así que por el momento lo que podemos hacer para comunicarnos y tener esa certificación, es estos convenios medios truchos donde la gente se certifica... porque, en el fondo, tiene que ver con un desarrollo del Estado que va cambiando, que no es tan rígido ni permanente, sino que se va acomodando según las contradicciones de clases. Entonces, a medida que se va desarrollando cualquier movimiento por la educación, desde el 2011, o antes, desde el 2006, se va formando un marco popular donde se va desarrollando un modelo alternativo a la educación formal, pero eso tiene que no solo concretarse en experiencias, sino que también en redes capaces de levantar una propuesta alternativa. Yo creo que recién estamos en eso, haciendo esas redes de educación popular para que se pueda plantear algo más, y tiene que ver también con una serie de reformas que se tienen que ir dando a nivel del Estado, que vayan permitiendo esa apertura estatal a la participación popular. Pero mientras no se pueda desarrollar la red, que sirva de estrategia alternativa a lo que hay, va a estar ahí porque el Estado por sí solo no va a adaptarse al movimiento popular, sino que hay que hay una lucha de por medio que permite ciertas concesiones del Estado al movimiento<sup>86</sup>.

---

de la universidad, en el colegio, te presentan algo super distinto... en un proyecto que nunca antes vivenciamos, no lo conocíamos. Entonces igual se fue construyendo con particularidades propias, porque nunca se ha vivenciado más allá del proyecto. Y con los años nos dimos cuenta de cuanto era de nosotros y de cuanto teníamos integrados los conceptos. ¿Qué entendíamos como comunitario?, ¿qué entendíamos como público? En verdad, teóricamente ese documento era una joya, era bacán el documento de los cabros de la EPC, pero nosotros estábamos haciendo algo muy distinto, que no tenía relación. Entrevista a Fernando, ya citada.

<sup>85</sup> □Entrevista a Karla, ya citada.

<sup>86</sup> □Entrevista a Fernando, ya citada.

En segundo lugar, hay un llamado importante a retomar las discusiones sobre estas temáticas allí donde se quedaron, sobre todo en lo que refiere a la construcción de una dimensión pública no estatal que permita entender la especificidad de una propuesta de disputa de lo público desde lo popular/comunitario y que la diferencie de otras discusiones pretéritas -como las del “tercer sector” que instalaron las ONG progresistas en la década de los 80-<sup>87</sup> o las discusiones presentes - como las de lo “privado con vocación pública” que instala el empresariado que busca insertarse en el área educativa accediendo a fondos estatales-. Como señala Fabián:

El debate de las ONG sobre lo público yo creo que es una cuestión que tenemos que rastrear, porque van a haber varios referentes como Aníbal Quijano, Juan Carlos Portantiero, que van a escribir sobre lo público no estatal en los 80 pero vinculado a la lógica de las ONG que, en el discurso de la época era muy desde la idea del “tercer sector”: un sector que no es ni privado capitalista, ni público estatal, sino que una cosa al medio, medio mezclado. Yo creo que nosotros no somos eso, no somos ONG, no somos tercer sector, pero no hemos depurado la discusión en esa línea, en qué nos diferenciaría. Yo creo que nos diferenciamos porque somos comunidades organizadas, sociedad civil organizada y no instituciones dependientes de financiamiento internacional, ni gestionando programas del Estado, sino organizaciones con proyecto político<sup>88</sup>.

Esta disputa conceptual es clave para que la propuesta que emana incipiente en los proyectos educativos populares del nuevo movimiento de educación popular chileno confronte al Estado y a su noción de lo público y no termine fagocitado, funcionalmente, para ser administrador de las deficiencias de un ‘Estado Docente’ en crisis terminal y un ‘Mercado Docente’ que espera su caída para ganar el terreno que este deja<sup>89</sup>.

Finalmente, en tercer lugar, podríamos agregar la necesidad de que las educadoras y educadores populares de esta nueva generación logren reconstruir la relación entre militancia y trabajo. La disociación entre estas dos esferas ha tenido consecuencias que pueden ser graves en el largo plazo. A manera de ejemplo, al asumir que el espacio de producción del sustento material es algo desvinculado de la labor educativa popular ha llevado a pensar que esta tarea político-pedagógica sólo puede darse en contextos de militancia, por fuera o en los márgenes del sistema formal de educación. Esto puede implicar dos grandes consecuencias negativas: por un lado, no tener estrategias de disputa de aquel espacio donde se educan millones de niños, niñas, jóvenes y adultos de la clase popular cotidianamente y donde importantes organizaciones de docentes levantan demandas y propuestas que pueden lograr coincidencia con los postulados de las organizaciones de educación popular; y, por otro lado, fomenta el activismo que denuncian nuestros entrevistados y que es improductivo al momento de pensar una estrategia política de confrontación con el Estado a mediano y largo plazo.

---

<sup>87</sup> □Entrevista a Fabián, ya citada.

<sup>88</sup> □Entrevista a Fabián, ya citada.

<sup>89</sup> □ Como señala Fabián: “Parte del gran desafío es asumir una política de confrontación con lo estatal, disputándole lo público desde las comunidades. De lo contrario, vamos a estar asumiendo sólo discursivamente esta idea de que al Estado se le confronta. Y así le somos super funcionales, si al Estado le sirve que nosotros le administremos sus programas, porque lo vamos a hacer mucho mejor que cualquier institución privada, porque tenemos compromiso, vinculación territorial, redes de organizaciones. Tenemos todo para hacerlo mejor que cualquier institución privada. El único problema es que no queremos hacerle la pega al Estado: queremos confrontar, queremos disputarle la idea de país. Y esa es la pega que está pendiente”. Entrevista a Fabián, ya citada.

Ahora, ello no implica reducir la educación popular a un proyecto de escuela. La larga tradición de la educación popular latinoamericana nos muestra que lo fundamental de su praxis está en desarrollar, potenciar y poner en valor la cultura popular en todos sus frentes, y eso trasciende con creces un proyecto de escuela formal y el concepto mismo de escuela, y se ha materializado a lo largo del continente en proyectos diversos que van desde el desarrollo artístico, los talleres culturales, la producción y socialización de saberes (sistematización de experiencias, investigación acción participativa, producción editorial y comunicación popular) e incluso la militancia entendida como un espacio educativo. Frentes de acción que no pueden reducirse al formato de escuela. Sin embargo, en esta dimensión específica -las propuestas de educación popular que buscan disputar la escuela- se requiere mayor precisión y claridad.

Para todo ello, es clave que las educadoras y educadores populares de esta nueva generación encuentren espejos que les permitan mirar y ad-mirar sus prácticas y sus discursos para, desde allí, empezar la reflexión colectiva que tienda a su superación. Esperamos que este pequeño escrito facilite ese trabajo.

## Bibliografía

Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios ACES. 2012. “Propuesta para la educación que queremos”, en *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante* N° 2. (Santiago): 66-80

Atria, Fernando; Larraín, Guillermo; Benavente, José Miguel; Couso, Javier; Joignant, Alberto. 2013. *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago: Debate.

Caffentzis, George y Federici, Silvia. 2015. “Comunes contra y más allá del capitalismo”, en *Apantle, N°1* (Puebla): 51-72.

Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica y OPECH. 2010. “Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad”. Documento de Análisis: OPECH. [www.opech.cl](http://www.opech.cl)

Colectivo Diatriba. 2011. “Educación Pública-Comunitaria: Propuestas contra-hegemónicas para la transformación social”, en *Boletín Diatriba* N°3: *Las luchas por la Educación: Entre el Mercado, la Nostalgia y nuestras Resistencias*. (Santiago)

Cornejo, Rodrigo. 2018. “Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución”. En Carlos Ruiz, Leonora Reyes y Francisco Herrera (Eds.). *Privatización de lo público en el sistema escolar*. Santiago: LOM Ediciones.

Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos y Colectivo Diatriba. 2013. *Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad*. Santiago: documento interno.

Fauré, Daniel. 2014. “Territorialización y autoeducación en el movimiento social por la educación chileno. Hacia la construcción de una nueva matriz analítica para leer los movimientos (2001-2013 y más allá)”. Santiago: Informe para rendir examen de calificación doctoral, Doctorado en Historia, Universidad de Chile.

Fauré, Daniel. 2015. *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile postdictatorial: saberes, control comunitario y poder popular territorial (Santiago, 1987-2013)*. Santiago: Tesis doctoral, Universidad de Chile.

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

Follari, Roberto. 2003. *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires: Noveduc.

Foro por el Derecho a la Educación, Chile (Compiladores/as). 2015. *Una década de luchas y propuestas por el derecho a la educación. La palabra de los movimientos sociales*. Santiago.

González, Juan. 2007. “Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura. El movimiento secundario del año 2006 y las organizaciones de auto-educación popular en Santiago de Chile”, en OPECH. *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago: FACSO, Universidad de Chile.

Gutiérrez, Raquel. 2017. *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficante de sueños.

Hillert, Flora. 2003. “Lo público, democrático y popular”, en Myriam Feldfeber (Comp.), *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Noveduc.

Inzunza, Jorge. 2009. *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años*. Santiago: OPECH.

Michi, Norma. 2010. *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. 2009. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Educación Superior en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ossandon, José. 2012. “¿Qué cambia con el fin del CAE?”. Santiago: CIPER <https://ciperchile.cl/2012/05/02/¿que-cambia-con-el-fin-del-cae/>

Ouvina, Hernán. 2010. “Praxis, política y pedagogía en el joven Antonio Gramsci. Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimiento sociales”. Ponencia: II Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos. Univ. Nacional de Córdoba, Argentina.

Ruiz, Carlos. 2010 *De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM Ediciones.

Ruiz, Nicole; Olayo, Carla; Molina, Daniela. 2018. *Sistematización de Experiencias Educativas Dentro de la Organización Social “Movimiento Solidario Vida Digna*. Santiago: Informe de práctica profesional. Escuela de Trabajo Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Salazar, Gabriel. 2009. *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*. Santiago: LOM Ediciones.

Salazar, Gabriel. 2013. *Villa Grimaldi (Cuartel Terranova). Historia, testimonio, reflexión*. Santiago: LOM Ediciones.

Silva, Camila. 2018. *Escuelas pobladoras. Experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores: La Victoria, Blanqueado y Nueva La Habana (Santiago, 1957-1973)*. Santiago: Editorial Quimantú.

Thwaites, Mabel. 2010. “Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?”, en *OSAL* N°27.

Winn, Peter. 2013. *La Revolución Chilena*. Santiago: LOM Ediciones.

Zibechi, Raúl. 2008. *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Santiago: Quimantú.

## Entrevistas

Entrevista a Elías, realizada por Daniel Fauré y Lorena González. Valparaíso: 25 de julio de 2018.

Entrevista a Fabián, realizada por Diego Cabezas. Santiago: 08 de Agosto de 2018.

Entrevista a Fernando, realizada por Daniel Fauré y Lorena González. Valparaíso: 25 de julio de 2018.

Entrevista a Francisca, realizada por Diego Cabezas. Santiago: 20 de agosto de 2018.

Entrevista a Karla, realizada por Daniel Fauré y Lorena González. Valparaíso: 24 de julio de 2018.

Entrevista colectiva a integrantes de la Escuela Integral Comunitaria de La Bandera, realizada por Diego Cabezas. Santiago: 8 de agosto de 2018.