

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/343648392>

El proyecto educativo del complejo religioso empresarial y las políticas de la nueva derecha en educación. Revista Diatriba, (2), 34-43.

Article · August 2012

CITATION

1

READS

19

3 authors, including:



Juan González

University of Chile

12 PUBLICATIONS 55 CITATIONS

SEE PROFILE

Nº2

Agosto, 2012

DIATRIBA

REVISTA DE PEDAGOGÍA MILITANTE

**AUTONOMÍA
AUTOGESTIÓN
+ EDUCACIÓN
LUCHA**



Nº2

DIATRIBA

REVISTA DE PEDAGOGÍA MILITANTE

Santiago de Chile, Agosto del 2012

SINO NO
SOÑAR,
DEJAR
DOR

OS DEJAR

NO LOS

REMO

TI R



La edición de los artículos fue realizada por los integrantes del Colectivo Diatriba, organización de educadores que apuesta a contribuir a los procesos de organización y lucha social desde el campo educativo.

La reproducción de esta revista, a través de medios ópticos, electrónicos, químicos, fotográficos o de fotocopias, son permitidos y alentados por los editores.

Producción: Editorial Quimantú
www.quimantu.cl
editorial@quimantu.cl



AGRADECIMIENTOS

Parece una obviedad afirmar que detrás de esta publicación existe el comprometido e incondicional aporte de un gran número de personas que han creído en nostr@s, en nuestro proyecto y en nuestros sueños, pero de todas formas nos tomaremos un pequeño espacio para explicitarlo.

Primeramente agradecemos a Editorial Quimantú, quién no sólo permite que esta publicación salga a la luz, sino que también se han convertido en compañeros de camino, en maestros y aprendices de una forma de vida que se construye a pulso y de manera colectiva.

Agradecemos también el hermoso y desinteresado trabajo del diseñador Fabián Flores.

Queremos agradecer también el aporte fotográfico de Silvana Gajardo, Jessica Valladares y del hermoso trabajo en terreno de estudiantes secundarios de Peñalolén, comprometidos con la transformación social y que han aportado con su sensibilidad en la captura y registro de momentos de amor y lucha.

También vaya su agradecimiento al fotógrafo Christopher Aranda por sus imágenes compartidas en la red.

Finalmente y de manera muy importante, queremos agradecer a nostr@s compañer@s de vida y luchas, que sin su amor, apoyo, paciencia y ayuda difícilmente podríamos sacar adelante nostr@s proyectos. Vaya entonces nuestro sempiterno agradecimiento a Maura, Paula, Andrea, Silvana, Yovana, Jessica, Macarena, Nicolás y Amanda.

Para terminar, este número se lo dedicamos en la distancia a Cindy. Rosita, la diatriba sigue siendo también tuya.

*Con la alegría y rebeldía del trabajo colectivo,
a nuestra naciente compañera Emiliana Cabaluz Valladares*

Colectivo Datriba
Agosto del 2012





ÍNDICE

- Pag. 12 *Editorial*
Proyectando experiencias: A la luz del 2011...
**¿CÓMO AVANZAMOS EN LOS PROCESOS
DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL?**
- 19 **EXPERIENCIAS
POLÍTICO-PEDAGÓGICAS**
- 20 Educando en tiempos de crisis.
El movimiento educacional de las Escuelas Racionalistas
en la Federación Obrera de Chile”, 1921-1926

Leonora Reyes
- 34 El proyecto educativo del complejo religioso
empresarial y las políticas de la Nueva Derecha
en Educación.

Juan González, Sebastián Ligüño y Diego Parra. Investigadores de OPECH
- 45 **RELACIÓN ESCUELA,
COMUNIDAD Y TERRITORIO**
- 46 Liceos Auto-gestionados: Una (posible) mirada
posicionada en la Geografía Socio-Crítica para
contribuir a reflexionar sobre cómo educarnos de
otra manera.

Ariel Guerrero Díaz; Cristian Olivares Gatica
- 66 Propuesta para la educación que queremos

Asamblea coordinadora de estudiante secundarios ACES

Pag.	81	MATERIALES DIDÁCTICOS PARA UNA PRAXIS TRANSFORMADORA
	82	Escuelas libertarias, cuerpos libres: Propuestas para la abolición de la heteronorma en la educación escolar <i>Rafael Núñez Toso</i>
	92	Metodología de análisis colectivo con registro abierto. Documento de Síntesis <i>Colectivo Paulo Freire</i>
	113	CORTOS DE ORGANIZACIÓN Y ACCIÓN
	114	Experiencia de la escuela de formación en derecho laboral docente <i>Movimiento por la Unidad Docente MUD</i>
	120	Congreso social por un proyecto educativo. Documento de Síntesis <i>Representantes de las organizaciones asistentes al Congreso Social de Educación</i>



Editorial

Proyectando experiencias: A la luz del 2011...

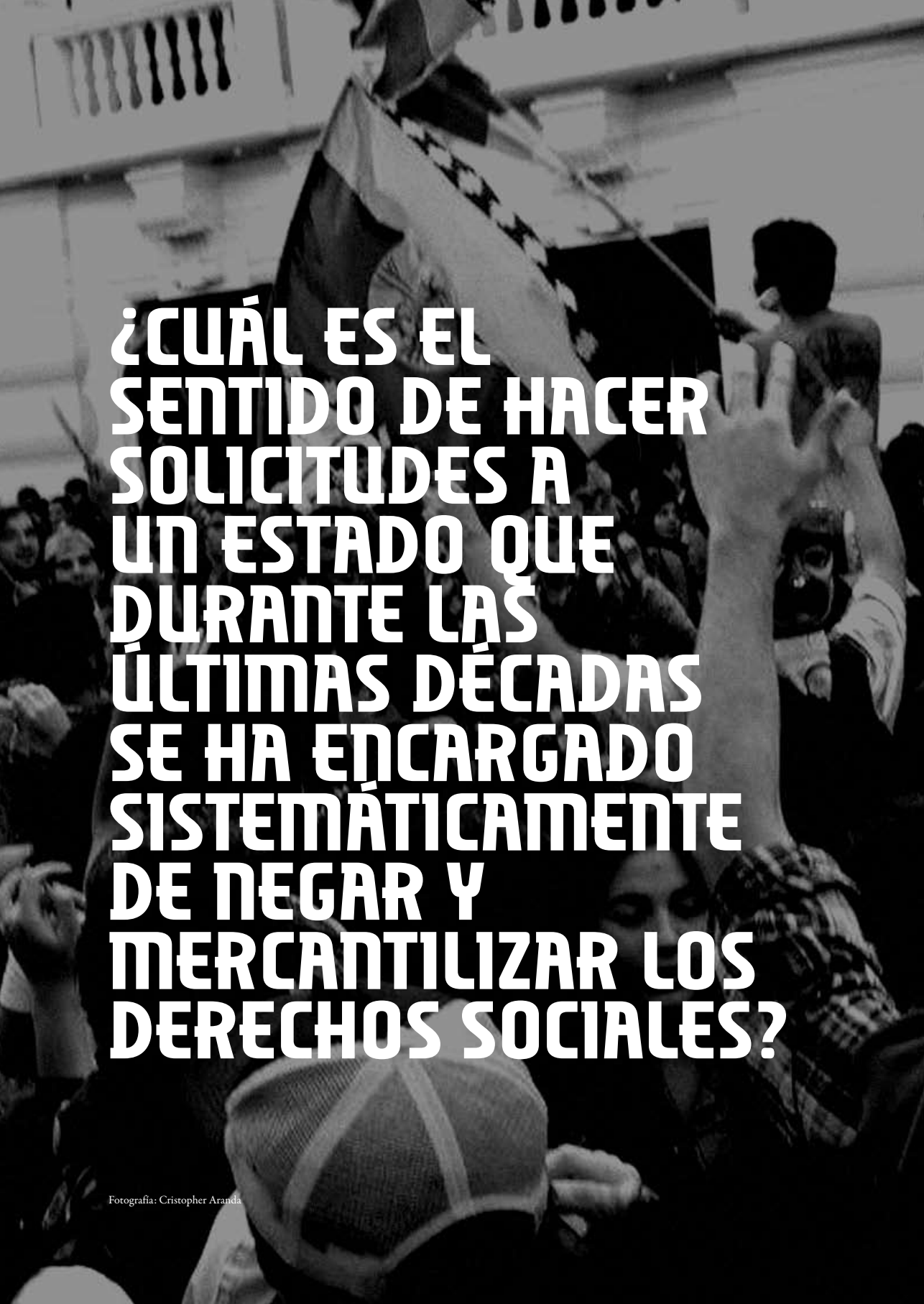
¿CÓMO AVANZAMOS EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL?

Cuando escribíamos la presentación del primer número de nuestra *Revista Diatriba: por una Pedagogía Militante*, a fines del 2011, las movilizaciones estudiantiles se extendían y comenzaban a tener ecos entre sectores más amplios, conformando en conjunto y, sin lugar a dudas, la movilización social más importante desde las Jornadas de Protesta en contra de la Dictadura. Un año más tarde, somos testigos de algunos efectos de ese remezón, pero también de sus debilidades y urgencias. ¿Cómo pensar el 2011? Los artículos de este segundo número son aportes para el proceso de reflexión de las distintas experiencias que surgieron en torno a las movilizaciones y su relación con la transformación social.

Desde nuestro punto de vista, uno de los aportes más rescatables luego de las movilizaciones es la instalación del problema en torno a la educación. No es posible construir conciencia en torno a los problemas que atraviesan la sociedad, si no es



través de la lucha y el reconocimiento de los conflictos que la componen. Es ahí donde reconocemos algunos cambios que van desde la re-apropiación del espacio público hasta la instalación del tema como discusión familiar, laboral, ciudadana. La educación se ha vuelto un tema, evidenciando así el problema. Un efecto directo de la explicitación de este conflicto ha sido la radicalización de las posiciones, tanto de aquellas que desde la lucha asumen la necesidad de una transformación radical de la sociedad, como aquellas que de la mano de los poderes económicos, fácticos y de la institucionalidad del Estado, abogan por el conservadurismo utilizando los ropajes de la represión policial, los montajes judiciales, la depredación del medio ambiente e, incluso, con expresiones tan temibles y monolíticas como el pinochetismo. No es casual que las movilizaciones estudiantiles de 2011 hayan sido relevadas por los habitantes de Aysén, pues se trata de expresiones simultáneas de entramados sociales semejantes. Tampoco es casual la respuesta de *la otra* radicalidad: los homenajes a



**¿CUÁL ES EL
SENTIDO DE HACER
SOLICITUDES A
UN ESTADO QUE
DURANTE LAS
ÚLTIMAS DÉCADAS
SE HA ENCARGADO
SISTEMÁTICAMENTE
DE NEGAR Y
MERCANTILIZAR LOS
DERECHOS SOCIALES?**



Krassnoff y Pinochet, los avisos de privatización del litio o la inauguración del más obscuro centro comercial de América Latina. Es así como las respuestas reaccionarias nos apuran a proyectar que, -tal como vocearon los estudiantes el 2011- hay otra sociedad que es posible construir, de manera urgente y necesaria.

¿Qué aporte realizaron las movilizaciones de 2011 a ese proceso de transformación? Creemos que sus aportes deben ser leídos no tan sólo en términos mediáticos o políticos, sino también en cuanto a las distintas relaciones sociales que se tejieron en su interior. En este sentido, las redes de solidaridad, el encuentro entre grupos disociados y las nuevas formas de expresión, alegres y creativas, son nuevas dimensiones para comprender las transformaciones que han estado ocurriendo. Estos ejercicios *senti-pensantes* no han sido inocentes. Más allá de todas sus fallas, la calle se convirtió no sólo en un espacio de lucha contra los poderes opresivos del Estado, sino también en un espacio de comunicación donde nosotros -la sociedad civil- nos reconocemos y reencontramos, siendo interpelados a responder desde la resignificación de lo público más allá de las instituciones y el modelo que defienden, con una ciudadanía construida y ejercida a pulso, desde la experiencia y por sobre las definiciones legales y constitucionales que intentan someterle. ¿Acaso la principal lección dada por los estudiantes no fue superponer la dignidad frente a los imaginarios hegemónicos de bienestar y progreso, que han caracterizado nuestra eterna transición democrática?. Junto al desarrollo de esta tensión, el espacio institucional también sufrió transformaciones y resignificaciones. La experiencia de los Liceos Autogestionados analizada en este ejemplar, pone en tela de juicio no sólo las tradicionales formas de organización de las instituciones, sino que también develan la naturaleza política de la escuela y de las relaciones sociales que existen tanto en su interior como en torno a ella.

Es por ello que, al reflexionar en torno a las proyecciones del movimiento, los análisis deben considerar la complejidad del escenario, cuidándose de incluir los permanentes riesgos, como los intentos de cooptar, controlar y someter provenientes de los distintos poderes fácticos. En este sentido, la relación de los movimientos y grupos organizados con el Estado, requiere ser historizada y comprendida desde la complejidad de cada momento histórico. ¿Cuál es el sentido de hacer solicitudes a un Estado que durante las últimas décadas se ha encargado sistemáticamente de negar y mercantilizar los derechos sociales? A la luz de las experiencias analizadas por los distintos autores de este número, surge la necesidad de reflexionar y tensionar la relación que como sociedad civil establecemos con el Estado, construyendo una relación/estrategia que transforme la condición de garante desde la que -tan orgullosamente- dicen resguardar la calidad y equidad de la educación mediante la delegación, fiscalización o subvención de las instituciones educativas.

Desde el ámbito de la escuela, aparecen distintas vías de acción que parten de las propuestas desarrolladas el 2011, particularmente aquellas relacionadas con la autogestión escolar. La relación con el Estado surge como un eje fundamental de la discusión, cuando se aborda la autonomía y el financiamiento de las distintas alternativas de autogestión. Creemos que este es el momento de hacernos cargo de algunas inquietudes fundamentales para la construcción de alternativas populares de transformación social: ¿Cómo abordar el financiamiento de las alternativas populares, considerando que los recursos manejados por el Estado debieran ser de propiedad social? ¿Qué relación han establecido las comunidades escolares con las comunidades locales durante las experiencias de autogestión? ¿Es posible hablar de una solidaridad orgánica entre las comunidades con las escuelas existentes en sus territorios? Esperamos que esta segunda serie de experiencias sean un aporte a estas y otras preguntas, que actualmente inundan nuestros territorios y que el devenir del tiempo hacen cada vez más urgentes.

Los artículos presentes en esta entrega transitan desde experiencia históricas de autoformación a experiencias transformadoras en el presente, así como también toman en cuenta planteamientos que -de forma y fondo- tienden a superar tradicionales formas de reproducción de subalternidades dentro y desde la escuela. Esperamos sincera y fraternalmente poder contribuir desde este espacio y nuestro quehacer político pedagógico a la construcción y consolidación de una sociedad nueva.



Colectivo Diatriba.

Agosto de 2012

Para contactarnos,
enviar materiales,
artículos, reflexiones,
sistematizaciones, etc.

· *Escríbenos a:*
colectivodiatriba@gmail.com
· *Facebook:*
Colectivo Diatriba
· *Grupo Facebook:*
Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante

CONDENADOS



XIA EDUCACION

EXPERIENCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Educando en tiempos de crisis.

El movimiento educacional de las Escuelas Racionalistas en la Federación Obrera de Chile”, 1921-1926

Leonora Reyes

El proyecto educativo del complejo religioso empresarial y las políticas de la Nueva Derecha en Educación.

Juan González, Sebastián Ligüeno y Diego Parra. Investigadores de OPECH



EDUCANDO EN TIEMPOS DE CRISIS

El movimiento educacional de las Escuelas Racionalistas en la Federación Obrera de Chile”, 1921-1926¹.

Leonora Reyes

1. Extracto del artículo aparecido en Cuadernos de Historia 31, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

El siguiente artículo, corresponde a un fragmento de la investigación sobre las Escuelas Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCH) realizada por la historiadora Leonora Reyes. A través de documentos históricos provenientes de la prensa obrera y de discusiones legislativas encabezadas por Luis Emilio Recabarren, se da cuenta del proceso que dio vida a un proyecto de escuelas sustentadas material, administrativa y políticamente en los propios trabajadores.

Las escuelas federales racionalistas: un proyecto educativo, social y político

Las Escuelas Federales Racionalistas fueron creadas, aparentemente, desde el interior de la 'FOCH' (fundada en 1909) a partir de 1921. La denominada 'Gran FOCH' en sus inicios, católica, conservadora y mutualista fue gestada por el abogado Paulo Marin Pinuer con el objeto de controlar el descontento obrero frente a la carencia de legislación social. Al inicio agrupó solo a trabajadores ferroviarios, pero muy pronto pasó a estar constituida por sociedades y sindicatos de trabajadores de otros rubros en Consejos Federales. Aunque la mayoría se identificaba con el ideario del Partido Demócrata, hacia 1917 comenzó a definirse una tendencia revolucionaria más explícita y hacia 1919 se auto-declaró revolucionaria, pasando a formar parte de la Internacional Sindical Roja en 1921. En ese momento ya contaba con la mayoría de las organizaciones obreras del país y es cuando se tiene noticia por primera vez de un proyecto de implementación de escuelas federales racionalistas.

El 28 de marzo de 1924, las autoridades de la comuna de Gatico, ubicada a unos 1.600 kilómetros al norte de Santiago en el Departamento de Tocopilla, amparadas en el derecho de 'legítima defensa', procedieron al cierre de la Escuela Obrera Federal Racionalista². Según dijeron 'allí se predicaba contra la patria en forma constante y sistemática, enseñando a los niños a burlarse de la bandera, a despreciar nuestra gloriosas tradiciones, a considerar los ejércitos ennoblecidos en un siglo de heroísmo, como hordas de asesinos'³. El caso de la Escuela Racionalista de Gatico fue discutido en el Parlamento y *El Despertar de los Trabajadores* de Iquique publicó la transcripción completa de la sesión de la Cámara de Diputados que discutió su cierre⁴. El problema había sido puesto en la tabla por Luis Emilio Recabarren, único Diputado del Partido Obrero Socialista⁵. En representación de la FOCH exigió que se re-abriera la Escuela Obrera de Gatico. La escuela estaba ubicada en los alrededores de la mina

2. Tocopilla es una provincia situada en el norte de la región de Antofagasta y es donde aparece la primera Combinación Mancomunal de Obreros de carácter clasista al señalar en sus estatutos que no permitirá en su organización a patrones ni empleados (1902), como si lo hicieron algunas de sus antecesoras, las sociedades mutuales (o socorros mutuos), organizaciones de trabajadores que buscaron, a través de la auto-ayuda, resolver sus problemas más sentidos: cesantía, protección social, previsión, gastos de entierro. La mancomunal, a partir de entonces, se convierte en la antecesora del Sindicato, agrupando a trabajadores de distintos gremios para enfrentar a las autoridades y preocupándose de la auto-formación de sus miembros a través de la instalación de escuelas, talleres de oficios, bibliotecas populares y editando periódicos.

3. La Prensa de Tocopilla, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 20 mayo 1924, p.1.

4. *El Despertar de los Trabajadores* -periódico editado en Iquique entre 1912 y 1927- se constituyó en el foco de la actividad sindical, política y cultural de las organizaciones proletarias de la zona.

5. Luis Emilio Recabarren fue un destacado líder del movimiento de trabajadores chileno y se caracterizó por su profunda convicción acerca del rol de la auto-formación de los trabajadores en la lucha por su emancipación intelectual, social, política y económica. Ver, J. B. Serón, *Los movimientos sociales de Chile desde 1910 hasta 1926. Aspecto político y social*, (Santiago, 1960), p.100

6. Para una breve descripción de la mina ver, Sociedad Nacional Minera, Estadística Minera de Chile de 1903, vol. 1 (1905), p.138.

7. El artículo correspondía a una reforma introducida en 1874 a la Constitución de 1833. La cita del congresal fue extraída de El Despertar de los Trabajadores, Iquique, 20 mayo 1924, p.1

8. El Despertar de los Trabajadores, Iquique, 21 mayo 1924, p.1.

de cobre Toldo, y sus trabajadores solventaban con su dinero el pago de los profesores y los gastos de la misma escuela⁶.

Un representante del Partido Liberal en la cámara que no pretendía defender esa escuela sino una disposición constitucional preguntó al resto de los congresales: ‘¿con qué derecho el Gobierno ha podido suprimirla, siendo que el artículo 10 de la Constitución garantiza la Libertad de Enseñanza?’⁷.

La apertura de la escuela había contado con la aprobación de la administración comunal de Gatico y desde el inicio de sus actividades se había desterrado el alcoh

holismo de esa localidad. Recabarren sospechó que la verdadera razón para dictar el cierre de la escuela era política. De los más de 500 trabajadores con que contaba la mina Toldo, 450 eran Comunistas y Federados. El líder social admitió ante sus colegas parlamentarios que en la mina Toldo se hablaba a los niños ‘contra la patria’, ‘contra el militarismo’ y ‘contra el régimen capitalista’, sin embargo, preguntó: ‘¿cuál es el artículo de nuestro Código que establece que es un delito apreciar con distinto criterio el concepto de ‘patria’?’⁸.

La sesión parecía convertirse en un intenso debate acerca de la naturaleza de la libertad de enseñanza y la educación pública. Si la Ley permitía a las congregaciones religiosas levantar sus propias escuelas, ¿por qué no podían hacerlo las organizaciones de trabajadores asalariados? Estas últimas no siendo confesionales tampoco se sentían representados por los valores promovidos en el sistema educacional vigente.

Sin poder contravenir el principio constitucional de libertad de enseñanza, las autoridades de Gatico invocaron ‘el derecho a legítima defensa’ frente a una educación que predicaba, según dijeron, ‘contra el orden vigente’.

Las autoridades de gobierno se irritaron ante la disidencia del concepto oficial de ‘patria’ en la escuela, expresada en oponerse a desfilar para las fechas que conmemoraban matanzas e invasiones a territorios vecinos. La FOCH en tanto, reconocía en su propia organización una fuente de conocimientos, valores, actitudes y prácticas sociales particulares a ser promovidas y difundidas entre los trabajadores y sus hijos. Pero en última instancia, fue la capacidad demostrada por sus gestores para decidir y administrar una educación distinta a la impartida por la ‘instrucción estatal’ lo que

motivó a las autoridades a tomar medidas concretas contra estas escuelas⁹.

Antecedentes del movimiento educacional federal racionalista

La tradición mutua y mancomunal ya había realizado su aporte demostrando que podían auto-gestionarse escuelas, aun cuando éstas siguieran más o menos los patrones de la escuela formal. Pero fueron los anarquistas, federados y comunistas de las primeras décadas del siglo XX y hasta mediados de la década de 1920 quienes dieron un paso adelante al tomar distancia consciente del currículo de las escuelas populares formales en las cuáles ellos mismos se habían formado.

La mayoría de quiénes enseñaron en los espacios auto-gestionados por las organizaciones de trabajadores y trabajadoras durante las primeras décadas del siglo XX se habían cultivado en las escuelas populares estatales y privadas de la época. Sin embargo fueron más allá, complementando y complejizando su auto-cultivo a través de lecturas de la prensa social y proletaria, de las charlas dadas por los ‘agitadores’, de las representaciones teatrales actuadas por los Cuadros Dramáticos, de las Estudiantinas en las Filarmónicas y los Orfeones obreros, y de las conversaciones entre adultos y jóvenes en largas y entusiastas ‘veladas’ desarrolladas en los Centros Sociales y los Ateneos Dominicales. En estos espacios se entrelazaba la auto-educación con la diversión, la auto-formación con la recreación. Y a partir de éstas prácticas, en las que la familia entera era convocada, logró forjarse un sentimiento de pertenencia ocupando un espacio cálido, protegido, pero por sobretodo, propio. La pedagogía, en este sentido, se concibió como creación. Pues no era la doctrina lo que debía aprenderse, sino cómo enfrentar las dificultades cotidianas, que no implicaba sino aprender a constituirse económica, política y culturalmente, era aprender a ‘pararse’ frente al mundo. El baile, la poesía, el teatro y la literatura ocupaban un lugar central en la actividad pedagógica. Centros Instructivos, Centro de Estudios Sociales, Centros Recreativos y Bibliotecas Populares albergaron la realización de estas actividades. Ellas se realizaban de preferencia los

9. Entendemos ‘instrucción estatal’ por toda la red de escuelas estatales, municipales y privadas establecidas durante el siglo XIX -que aunque respondiendo muchas veces a diferentes valores e intereses recibieron subvención o reconocimiento estatal- en las que la elite política chilena depositó su confianza para imponer orden, unidad y homogeneidad al proceso de construcción de nación. Esta visión reguladora de la función del Estado Docente permitió lograr consensos en materias tan controvertidas como la ley de obligatoriedad escolar. Sobre la idea de ‘consenso educacional’ ver Gabriel Salazar, ‘Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿integración o autonomía relativa?’, *Proposiciones*, No.15 (1987). También de M. L. Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal* (Santiago, 2000). Para una mirada del Estado Docente como agente erradicador la heterogeneidad cultural en América Latina ver, Carlos Newland, ‘The Estado Docente and its expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950’, *Journal Latin American Studies*, No 26 (1994), pp. 454-466.

10. Ver, <http://www.laic.org/cat/fig/index.htm>, página de la Fundació Francese Ferrer i Guàrdia.

11. Justicia, Santiago, 3 de enero de 1923, p.3

domingos, el día de descanso laboral para que todos pudiesen asistir. Para que no solo los ‘más conscientes’ asistieran, sino todos quienes estuvieran dispuestos a disfrutar, y ‘si se podía, dejar caer una moneda en una lata muy bien dispuesta en la entrada’ mejor. Se trataba por todo eso de una concepción de la pedagogía como acción cultural.

La convocatoria era hecha, indistintamente, por anarquistas, federados, comunistas u obreros independientes. A través de los periódicos de la época (no solo los obreros, sino también prensa liberal y conservadora como “La Nación” o “El Diario Ilustrado”) pueden leerse cientos de anuncios de actividades convocadas por los distintos Centros Culturales, Centros de Estudios Sociales, Comités, Delegaciones obreras y Federaciones. Los temas de la convocatoria eran diversos: desde la conmemoración de un 1° de mayo hasta pasar una entretenida jornada de descanso dominical en familia. Poco importaba quién convocaba a tal o cual actividad. Lo principal era entrelazar entretención y recreación con reflexión y capacitación. Era imprescindible que las familias se entretuvieran y descansaran. Por eso se pensaba en todos. Los cientos de familias obreras que acudían los domingos al barrio Yungay, Quinta Normal, Brasil y Avenida Matta a compartir, participaban, generalmente en concursos de bailes. También había circos con comediantes y presdigitadores para los niños. Para los más grandes, se hacían bailes sociales nocturnos y se agasajaba a las mujeres con flores y bombones. Entre uno y otro baile, se dejaba discurrir una Conferencia sobre actualidad social, política o económica, el pensamiento de algún filósofo anarquista o socialista, o bien, una lectura de algún importante escritor de la época. Pero por sobre eso, todas las actividades, de cualquier índole tenía un sentido común, una proyección concreta y global: comenzar *desde ahora* la construcción de una Sociedad Nueva.

Fue sobre la base de esta sociabilidad (cultura) urbano-sindical que cobraron fuerza las ideas de Francisco Ferrer Guardia en Chile y su proyecto pedagógico basado en los principios de la Escuela Moderna. Se trataba, en palabras de Ferrer Guardia, de una escuela para ‘ciudadanos rebeldes’¹⁰. Ferrer Guardia fue incorporado como una figura relevante en el movimiento de trabajadores y trabajadoras latinoamericano y chileno desde principios del siglo XX. Luis Emilio Recabarren le brindó un homenaje póstumo en 1915 señalando que frente a la escuela oficial que ‘hace del niño un esclavo, un autómatas, un cómplice de los errores, un idólatra, un bandido, un inmoral’ se levantan ‘quienes como Ferrer Guardia comprenden el mal que trae para la humanidad futura, el montón de desgracias que eso produce, trabajan para obligar a la sociedad a transformar el sistema escolar’¹¹. Para Recabarren era imprescindible

gestar ‘Grupos pro-Cultura Popular’ cuyo objetivo debía ser ‘prorrogar ampliamente el amor por la lectura de impresos destinados a desarrollar la inteligencia popular, como ser: diarios, revistas, especialmente folletos’¹². Se entendía por ‘inteligencia popular’ no sólo el desarrollo intelectual del pueblo, sino el de su capacidad empresarial, administrativa y de autogestión solidaria¹³.

Los antecedentes indican, sin embargo, que fueron los Centros de Estudios Sociales anarquistas quienes mencionaron por primera vez a Ferrer Guardia entre sus homenajes y noticias en sus publicaciones periódicas y boletines. En efecto, uno de los primeros Centros aparecidos en la Capital a comienzos del siglo XX fue bautizado como ‘Francisco Ferrer’¹⁴. Ellos fueron, de hecho, los primeros en elaborar una práctica y discurso crítico frente al modelo de escolarización vigente.

Para Ferrer Guardia, ‘maestro era quien reconocía sus carencias y el mejor discípulo aquél que se rebela contra todo saber que se pretenda de verdadero’¹⁵. A su juicio, el racionalismo y el cientificismo podían convertirse en herramientas centrales para combatir cualquier dogma solo si iban acompañadas de un profundo sentido humanitario. El pensamiento racionalista, que debía impulsar en el niño el cuestionamiento de verdades que parecían casi naturales, tales como la Propiedad Privada y la figura de Dios, solo era útil si servía para ‘preguntarse’, y por ende, para ‘conocer’, el origen de las injusticias sociales. Solo de esta manera podría emprenderse el camino de la emancipación individual y colectiva.

El pensamiento y práctica pedagógica de Ferrer Guardia prendió entre los movimientos asalariados latinoamericanos al convertirse en un mártir de las luchas obreras luego de que fuera ejecutado en 1909 por los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona¹⁶. En Chile, quienes lograron llevar a la práctica su propuesta pedagógica fue solamente la Federación Obrera de Chile (FOCH) junto con la colaboración del Partido Comunista¹⁷. Desde

12. El Socialista, Valparaíso 9 de octubre de 1915, en, Ximena Cruzat y Eduardo Devés (recopiladores), Recabarren: Escritos de prensa 1914-1918, Vol. 3, (Santiago, 1986).

13. G. Salazar, ‘Luis Emilio Recabarren. Pensador, político, educador social, tejedor de soberanía popular’, Simon Collier et al., Patriotas y Ciudadanos, CED, enero de 2003, p.224.

14. G. Vial, Historia de Chile (1891-1973), vol. 3, (Santiago, 2001), p. 198.

15. Ver, Susana Quintanilla, La educación en la utopía moderna del siglo XIX, (México, D.F., 1985), p. 143.

16. Ver, Carlos Martínez Assad, Los lunes rojos. La educación racionalista en México, (México, D.F., 1986) y Gilberto Guevara Niebla, La educación socialista en México (1934-1945), (México, D.F., 1985).

17. Esta afirmación contraviene lo que algunos historiadores latinoamericanos han dicho sobre estas escuelas.

Adriana Puiggrós e Iván Núñez vinculan las Escuelas Racionalistas creadas en Chile únicamente con las corrientes anarco-sindicalistas. Ahora último, el historiador Jorge Rojas señala que fueron aplicadas ‘tanto por los comunistas como los libertarios’. Ver A. Puiggrós, La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas, (Buenos Aires, 1998), pp. 83-5, I. Núñez, Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico, (Santiago, 1982), p. 17 y J. Rojas, Moral y prácticas cívicas en los niños chilenos, 1880-1950, (Santiago, 2004), p. 244.

18. 'Proyecto de Estatutos de la Gran Federación Obrera de Chile. Título Primero. De la Organización, objeto i duración de la Sociedad', La Gran Federación Obrera de Chile, Santiago, 20 de octubre de 1910 (página mutilada).

19. 'Programas y estatutos de la FOCH', El Despertar de los Trabajadores, Iquique, 13 abril 1922, pp. 1-2.

20. La Federación Obrera de Chile, Santiago, 26 diciembre 1921, p.1.

21. La Federación Obrera de Chile, Santiago, 1° enero 1922, p. 2.

sus orígenes mutualistas y conservadores, la 'FOCH' había explicitado la necesidad de 'abrir escuelas para la instrucción primaria de los descendientes i hermanos de los federados', así como de establecer 'cuantos otros medios sean útiles al progreso moral, material e intelectual de los federados i de los obreros en jeneral, i al perfeccionamiento del ejercicio de los oficios'¹⁸. Pero fue en la Convención Nacional de la 'FOCH' en Rancagua en 1921 cuando se aprobaron los nuevos Programas y Estatutos de la Federación. El título 15, sobre el problema de la Instrucción Obrera, establecía la creación de Juntas de Instrucción en los organismos Departamentales y Provinciales de la Federación Obrera, las que tendrían como misión 'fomentar la educación e instrucción de los federados y sus familias'. Respecto

de los medios, proponía: '...escuelas, talleres de enseñanza profesional, bibliotecas y teatros, salas de audiciones musicales o de conferencias, gimnasios o cualquier otro medio educacional destinados a hombres, mujeres y niños'¹⁹. La construcción del programa de estudios de los centros educacionales que fundara la 'FOCH', estaría a cargo de la Junta Ejecutiva Federal²¹.

Un miembro de la FOCH, Sandalio Montenegro, presentó a la Junta Ejecutiva el bosquejo de un 'Programa de Instrucción Racionalista' con el objeto de ser discutido en la Convención. Se señalaba en dicho texto que el objetivo era orientar a los niños de acuerdo con sus 'ansias de libertad, para hacer que desde temprano, maduren sus criterios sobre la acción social'. El documento de 230 páginas dividido en 6 capítulos estipulaba, entre otras cuestiones, que habría que formar Juntas de Instrucción en todos los Consejos Federales de la FOCH, que los maestros debían ser elementos de reconocida sinceridad y estar de acuerdo sus ideales, y que la enseñanza federal sería racionalista²⁰. Meses después organizó un 'Plan General de Instrucción para las Escuelas Federales', el que constaba de un diseño en el que se consideraban cuatro aspectos: el formativo, los tipos de planteles de enseñanza que debía sostener la Federación; los elementos auxiliares de la educación (Centros de Estudios Sociales y Ateneos Obreros, teatro escolar, talleres para enseñanza profesional y clases alternativas y los principios generales de la enseñanza obrera. Se postulaba además, que los medios económicos para sostener las escuelas federales podrían formarse de tres modos: (i) disponer de un diez por ciento de los fondos generales destinados a los gastos ordinarios de los Consejos Federales; (ii) acordar una cuota especial que se pague después de cancelar la adquisición de una imprenta propia y, (iii) a través de la constitución de un fondo escolar a cargo de la Junta de Instrucción que debe tener cada Consejo Federal.

Mientras los maestros primarios diseñaban diferentes tácticas para la aplicación de su plan de 'reforma integral de la enseñanza pública', la FOCH montaba un plan educacional propio, a ser reconocido por la Dirección General de Instrucción Primaria. Se trataba de un plan de auto-educación algo más complejo que meras iniciativas educativas aisladas. (VER TABLA 2)

23. Proyecto pensado para abril de 1923, destinada a la enseñanza secundaria y profesional para alumnos federados del país, La Federación Obrera de Chile, Santiago, 25 diciembre 1922, p.1

(tabla 2) Catastro de Escuelas Federales Racionalistas según datos extraídos de los periódicos La Federación Obrera de Chile, Justicia y El Despertar de los Trabajadores (1919-1928).

ESCUELAS RACIONALISTAS	ORGANIZACIÓN FUNDADORA	AÑO	CIUDAD O COMUNA
Escuela Nocturna para Obreros	Sindicato Único	1921	Talca
Comité pro Escuelas Racionalistas		1921	Santiago
Escuela Racionalista del Maule	Consejo N° 5	1921	Maule
Escuela Federal Racionalista Schwager	Consejo Federal N° 12 de Mineros	1921	Lota
Escuela Diurna Racionalista		1921	Calama
Escuela Diurna Racionalista		1921	Mejillones
Escuela Diurna Racionalista Unión		1921	Pampa
Escuela Nocturna 'Gastón Lacoste'	Consejo Federal N° 2 de Tranviarios	1921	
Escuela Sociedad Mutualista 'Unión de Carpinteros'		1921	Chuquicamata
Escuela Nocturna para Obreros		1922	San Antonio
Escuela Racionalista	Consejo Agricultores de Paillamo	1922	Osorno
Escuela Federal		1922	Curanilahue
Escuela Racionalista	Sindicato Unico de Campesinos	1922	Peñaflor
Escuela Racionalista		1922	Calera
Escuela Federal Racionalista		1922	Puente Alto
Escuela Federal Racionalista	Consejo Federal Sección Pedro Montt	1922	Santiago
Escuela Central del Trabajo ²³		1923	
Escuela Federal 'Los Molinos'		1923	
Escuela Racionalista	Consejo Industrial de Minas (en unión con el Centro Comunista de la 4a comuna)	1923	Chacabuco
Escuela Federal de Gatico	Trabajadores Federados y Comunistas de la mina 'Toldo'	1924	Tocopilla-Antofagasta
Escuela Federal		1925	San Antonio

24. La Federación Obrera de Chile, Santiago, 23 noviembre 1922, p. 1.

25. Ibid., Santiago, 05 diciembre 1922, p. 3.

26. La Federación Obrera de Chile, Santiago, 20 diciembre 1922, p. 3.

27. Ibid., Santiago, 22 noviembre 1922, p. 1.

El caso de la Escuela Federal Racionalista de Peñaflor

La Escuela Racionalista de Peñaflor fundada un 26 de diciembre de 1922 en la imprenta del Sindicato Unico de Campesinos de Peñaflor llamaba a desterrar ‘los dogmas y prejuicios’ y a dejarse guiar ‘por las experiencias de la investigación científica sin engaños ni postulados falsos’. Se explicaba que ella se fundaba en respuesta a la ‘escuela estatista’ pues para cambiar el orden social era preciso ‘estudiar los problemas sociales’²⁴. Los asalariados organizados ponían fin, de esta manera, al ‘embrutecimiento’ al cual los tenía sometido ‘la educación burguesa’, con ‘las mil estupideces y prejuicios que allí les enseñan’. Había llegado la hora, según decían, ‘de ocuparnos de nuestros muchachos’. Y de esta manera, tres semanas después se anunciaba que la Escuela Racionalista de Peñaflor había iniciado sus labores con ‘un regular número de alumnos’ estando los cursos divididos en diurnos y nocturnos²⁵. Al finalizar el mes de diciembre, la Escuela ya funcionaba con ‘éxito verdaderamente halagador’ y se podía ver ‘con alegría’ la asistencia de los hijos de federados al plantel. Los niños de cinco a siete años, que trabajaban en el día, concurrían ‘gustosos a la clase’, pues ésta se hacía ‘cada día más amena por los diversos temas que en ella se tratan’. Muchos hombres y niños que ‘jamás habían conocido un libro o una pizarra’ comenzaban a leer con ‘verdadera facilidad’. ‘Las clases de historia y ciencias naturales’ habían producido en los alumnos ‘un verdadero placer’.

A medida que llegaban nuevos alumnos a la Escuela (el curso diurno funcionaba, regularmente, con una asistencia de 15 alumnos y el curso nocturno con 35), se redoblaba el llamado a cooperar con los medios necesarios para proveerla con todos los útiles necesarios²⁶.

Al anunciarse su fundación, se convocaba a la comunidad, a través de la prensa, a colaborar con cualquier aporte: libros, mapas, pizarras, cuadernos, bancos y demás útiles escolares: ‘¿Tiene algo de eso usted? ¡tráigalo a esta imprenta y contribuya a la obra más grandiosa posible...’²⁷.

El local utilizado por la Escuela Racionalista fue también un lugar para la realización de Ateneos Dominicales. El Sindicato de Campesinos de Peñaflor, responsable de la Escuela, ofrecía charlas y conferencias dedicadas a las familias obreras del pueblo los domingos en la mañana. Se invitaba especialmente, ‘a los alumnos de todas las

escuelas de este pueblo y a los padres y apoderados de los mismos'. La entrada era completamente libre y la actividad se acompañaba de un 'programa literario'²⁸. También se organizaban veladas en cuyo programa participaban alumnos y profesores de la Escuela: se realizaban orquestas, lecturas de poesía, cantos y bailes²⁹. Entre las actividades de recaudación se proponía conmemorar el aniversario de Francisco Ferrer Guardia para reunir dinero y objetos para luego enviarlos al Sindicato Único Peñaflorino³⁰.

Los exámenes también requirieron de la participación comunitaria. Estos se rendían los días domingos de modo que pudieran asistir las familias de los alumnos. La comisión examinadora se componía de los obreros federados y socios del Centro 'El Despertar' y evaluaban a los alumnos que debían aprestarse en materias tales como lectura, escritura, caligrafía, aritmética, dictado, composición, recitación, dibujo, geografía, canto, racionalismo o naturalidad de las cosas e *historia social*³¹.

La Escuela servía a la vez de centro cívico (el nuevo local de la escuela se había instalado a una cuadra de la plaza principal del pueblo de Peñaflor). A sus actos se invitaba a todo el pueblo. Se ocupaba su local para las actividades culturales del lugar desarrollándose, bajo su alero, un rico intercambio entre las familias, el sindicato y la Escuela. Como un homenaje a su labor educacional, a comienzos del año escolar de 1925 la escuela adoptó el nombre de L. E. Recabarren, quién se había suicidado hacía pocos meses.

Los enemigos más férreos de estas escuelas fueron elementos vinculados a la iglesia católica. "El Diario Ilustrado", periódico conservador, publicó artículos en el que se advertía a las autoridades en contra de este centro escolar pues 'se hacía beber la doctrina soviética a los niños' y se enseñaba a 'odiar a la patria'. Por otra parte, el cura y los beatos peñaflorinos, también habrían desencadenado una guerra despiadada frente a este establecimiento³². En la escuela libre de Peñaflor se enseñaba, según se decía, 'la Ciencia Pura, el Amor y la Fraternidad', mientras que su lema era 'Ni Dios ni Patria, Humanidad Libre y Sin Fronteras'³³.

28. Ibid., Santiago, 31 agosto 1923, p. 2.

29. Justicia, Santiago, 26 agosto 1924, p. 3.

30. Ibid., 11 octubre 1924, p. 1.

31. Destacado es responsabilidad de la autora. Justicia, Santiago, 22 noviembre 1924, p. 3.

32. La Federación Obrera de Chile, Santiago, 25 diciembre 1922, p. 1 y 11 octubre 1923, p.1.

33. Ibid., 17 noviembre 1923, p.3.

34. La Federación Obrera de Chile, Santiago, 13 diciembre 1922, p. 3.

35. Ibid., 13 diciembre 1922, p.3.

36. Ibid., 3 enero 1923, p. 3.

37. La Federación Obrera de Chile, Santiago, 4 enero 1923, p.1.

38. Ibid.

El caso de la Escuela Federal de Puente Alto

Los antecedentes de la escuela de Puente Alto, en el otro lado de Santiago, revelan de mejor manera la propuesta pedagógica de las escuelas racionalistas. Ella inició sus cursos durante julio de 1922, pocos meses antes que la escuela de Peñaflor, con una matrícula de 15 alumnos, ‘que muy pronto aumentó a 20 y luego a 50 niños de ambos sexos. Ahora concurrían a clase normalmente 70 educandos, ‘en proporción de 20 niñas y 50 niños...’.

Cada día los alumnos asistían unas 6 horas de clases, en las que paulatinamente iban adquiriendo ‘toda clase de conocimientos elementales’. En el último tiempo se había pedido la colaboración a otros ‘dos camaradas’ en la tarea de la enseñanza, pues hasta ahora solo contaba con un institutor que no daba a vasto³⁴. La Escuela era mantenida por el Consejo Federal de Puente Alto. Contaba con una ampliación, un gimnasio y un taller para trabajo manuales. El propósito era que los educandos de la Escuela obrera se habituaran desde la infancia a ‘practicar los principios de la solidaridad de clases’ y a fortalecer el Sindicato. Este fenómeno se explicaba gracias a que los niños ‘forman un poderoso lazo de unión entre los hogares proletarios, la escuela y la organización’³⁵.

Tal como en la escuela peñaflorina, se practicaba el método de la ‘enseñanza libre’. No utilizaban castigos ni premios para que hicieran sus tareas, sino la ‘persuasión’, mostrándoles la ‘triste condición del obrero ignorante’. Al mismo tiempo, se les hacía ver a los niños lo abominable que era una ‘acción brutal en el trato de los hombres con los hombres o con los demás elementos’. Estos principios harían nacer tempranamente en los pequeños, según decían, un fuerte sentimiento de solidaridad social, ‘desde el momento que ellos sean criados con amor y buena voluntad’. La efectividad de este tipo de enseñanza se verificaba en la carencia ‘de titubeos característicos de las demás escuelas’ cuando llegaba el momento de examen y en que los alumnos aprendían a responder en forma ‘sencilla y clara’ a las preguntas que se les hacía³⁶. La sala de clases tenía también su propia organicidad. Por turnos, los alumnos se ocupaban de su aseo y la atención de los muebles, materiales escolares y obras destinadas al desarrollo de las materias de enseñanza mientras se prohibía ‘echar papeles o mondaduras de frutas en el piso’³⁷. Habían obras de consulta a disposición de los profesores y que versaban sobre distintas materias; ‘un diccionario, un Atlas geográfico, textos de historia, en especial las que relaten períodos de la *historia social*, obras de pedagogía racionalistas, obras sobre ciencias naturales, físicas, químicas, cosmográficas’³⁸. Entre los cursos que se impartían, podían encontrarse clases de ‘acción social’. Ellas consistían en ‘lecciones

EDUCACIÓN
DE CALIDAD
PARA TODOS

Fotografía: Christopher Aranda

Coliv...
más de las
a sexual...
responsa...
sacando...
sustancia...
a más por...



39. Ibid.

40. La Federación Obrera de Chile, Santiago, 07 enero 1923, p.1

41. Ibid., 29 diciembre 1922, p. 3 y 13 marzo 1923, p. 1.

sobre las actividades sociales del proletariado', expuestas en forma 'sencilla y honrada' con el objeto de 'despertar en las mentes infantiles, una justa adhesión por todo cuanto sea injusto'.

La salud física y psicológica de los alumnos fue también algo central para la enseñanza racionalista. No se retenía a los alumnos en sus clases por más de 40 a 50 minutos, los recreos debían ser lo suficientemente largos, y si era

posible, que los dirigieran los maestros, de modo que se obtuviera de los juegos algún provecho para la orientación moral de los niños. Por otro lado, se procuraba el aseo personal pues se decía que 'los niños limpios, cuidadosos de su cuerpo, tienen una ventaja apreciable para combatir las enfermedades propias de la existencia miserable que reina en la mayoría de los hogares obreros'³⁹.

Aunque no es posible esclarecer hasta qué punto se reprodujeron los patrones autoritarios de conducta mantenidos en las escuelas populares formales, la evidencia sugiere intentos concretos por contrarrestar los patrones valóricos enseñados en lo que ellos mismos llamaron 'la escuela burguesa': la disciplina militar, la obediencia a-crítica hacia el adulto, la distancia comunidad-escuela. Al mismo tiempo, el trabajo infantil fue aceptado como algo natural por las organizaciones obreras de la época como una fuente de mayores ingresos para la familia obrera. La educación racionalista debía adaptarse 'aprovechando el año escolar lo más efectivamente posible'⁴⁰.

Pese a la pretendida autonomía de la política educacional estatal, en las Escuelas Federales existió preocupación por la impresión que causaban ante las autoridades, todavez que aspiraron a ser reconocidas como una forma alternativa de hacer educación pública. Un artículo aparecido en *La Federación Obrera* relata la visita del Gobernador del Departamento, acompañado del Comandante de la Policía a la Escuela Federal de Puente Alto. Se describe ahí la sorpresa y satisfacción con la que se habían retirado las autoridades al constatar el buen funcionamiento de esta escuela, comprobar la capacidad del profesor que dirige la escuela y la comodidad e higiene del local escolar. Las autoridades también habían ido a informarse acerca de los métodos de enseñanza, 'sobre la cual elevaría un informe justo al gobierno'⁴¹.

En general, las Escuelas Federales Racionalistas promovieron estilos de enseñanza que rompieran con las relaciones autoritarias y paternalistas (muchos obreros educaron a obreros y los alumnos juntos a sus familias participaban de la gestión y el financiamiento de las escuelas), con el sexismo y la discriminación (las escuelas eran

co-educacionales), con el dogmatismo y el utilitarismo de la escuela liberal o católica (más que enseñar a ‘hacer’, promovieron valores para ‘ser’ y más que ‘adoctrinar’ promovieron la ‘reflexión crítica’).

Durante este período, el ‘derecho a libertad de enseñanza’ estipulado en el artículo 10° de la Constitución de 1833 estimuló, a su pesar, la proliferación de escuelas gestionadas y decididas desde las organizaciones obreras, desarrollándose una directa relación entre el sindicato, la escuela y la comunidad.

Aun cuando, en definitiva, aspiraron a ser reconocidas como tales por el Estado, esto no logró llevarse a cabo debido a su cierre definitivo por la dictadura del general Carlos Ibáñez del Campo⁴². A partir de la creciente consolidación de la movilización por el control de los precios de los alimentos y por una mejora en la redistribución económica, la FOCH se había llegado a plantear una verdadera ‘política cultural’. Demostraron capacidad de crítica y oposición hacia una forma de escolarización basada en un orden social (y escolar) segregado, discriminatorio e, intelectualmente atrofiante. A cambio crearon una propuesta educativa y pedagógica que satisficiera las necesidades de su organización, pero también culturales (por eso no es extraño que hayan relevado el estudio de la Historia Social de su movimiento).

42. Para estudiar la experiencia de otros movimientos populares críticos hacia el predominio de la intervención estatal en la educación (y contemporáneos a los federales chilenos), pero que no aspiraron a convertirse en ‘alternativa’ sino tan solo como ‘complemento’ ver, Matthew Thomas, ‘No-one telling us what to do’: anarchist schools in Britain, 1890-1916, *Historical Research*, Vol.77, No.197 (2002), pp.408-412. Para una experiencia de educación profesional para la clase trabajadora (financiada por los sindicatos de trabajadores, pero algunos de los docentes eran académicos de otras Universidades) en Estados Unidos, ver Richard J. Altenbaugh, ‘The Children and the Instruments of Labor Progressivism’: Brookwood Labor College and the American Labor College Movement of the 1920s and 1930s’, *History of Education Quarterly*, Vol.23, No. 4 (Winter, 1983), pp.395-411.

EL PROYECTO EDUCATIVO DEL COMPLEJO RELIGIOSO EMPRESARIAL

y las políticas de la Nueva Derecha en Educación¹.

*Juan González, Sebastián Ligüeno y Diego Parra.
Investigadores de OPECH.*

1. Juan González, Sebastián Ligüeno y Diego Parra. Investigadores de OPECH. Programa de Psicología y Educación - Universidad de Chile. Activistas Centro de ALERTA. www.opech.cl www.centroalerta.cl

La Nueva Derecha Educativa en Chile

Qué es la Nueva Derecha? En el mundo se habla hace años de una “nueva derecha” que interviene en las políticas públicas, especialmente en el ámbito educativo. Este término se refiere a una cierta articulación o consenso entre distintas facciones sociales que ven representados sus intereses en la reproducción del actual modelo neo-

liberal. La escuela como factor de reproducción o de cambio social es de importancia estratégica para esta alianza, que ve en el control de la misma su propia reproducción. Jane Kenway, investigadora australiana identifica como Nueva Derecha Educativa al grupo de presión que promueve la escuela privada en remplazo de la pública, que

promueve un proyecto educativo, conservador, estandarizado y competitivo, orientado a la competencia entre individuos en remplazo de la ciudadanía². Este grupo de presión articula sus intereses en un discurso conservador en lo valórico y mercantilizante en lo económico, cuya principal interés es el progreso por medio de la promoción del éxito individual³.

En el caso de Chile, la elite ha sido capaz de articular, tras la libertad de enseñanza un poderoso y exitoso frente de defensa de la escuela privada, representada fundamentalmente por corporaciones y fundaciones ligadas a centenarios grupos empresariales y religiosos, facción que da conducción a un heterogéneo grupo social (tecnocrático, arribista, meritocrático, etc.) que hoy ve en el proyecto de la escuela privada la mejor opción para sus hijos. Este proyecto ha utilizado las facilidades legales para constituirse como “colaboradores de la labor educativa del Estado”, sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados. Desde estas escuelas y apoyados por los medios de comunicación y por los grupos de poder se presentan como la alternativa de “calidad” educativa en sectores de pobreza. Éstas son hoy, para el sentido común, las “escuelas privadas que lo están haciendo bien”⁴.

Es el caso de la Fundación Educando Juntos⁵. Ésta institución reúne bajo su alero a fundaciones y corporaciones sin fines de lucro, vinculados al poder religioso – empresarial. Si bien esta fundación no es sostenedora de establecimientos, sí se encarga de promover un proyecto educativo común, basado en la lógica del gerenciamiento educativo (Grinberg, 2007). Un ejemplo es la Corporación Aprender, a la cual pertenecen y han pertenecido Mónica Jiménez de la Jara – ex ministra de Educación del gobierno de Michelle Bachelet – y su hermano Jorge – ex ministro de Salud de Patricio Aylwin –, Mariana Aylwin – ex ministra de Educación del gobierno de Ricardo Lagos –; y Sergio Molina – tam-

2. Mas sobre este tema Véase Jane Kenway (1993), “La Educación y el Discurso Político de la Nueva Derecha”, en Foucault y la Educación de S. J. Ball. Editorial Morata.

3. Michael W. Apple señala (para el caso norteamericano) que la nueva derecha constituye una nueva alianza hegemónica que caracteriza un espectro muy amplio, en el se combinan cuatro grupos principales: 1) elites económicas y políticas neoliberales dominantes, dispuestas a modernizar la economía y las instituciones vinculadas a esta 2) grupos de la clase trabajadora blanca que desconfían del Estado y están preocupados con la seguridad, la familia y la religión y el conocimiento de los valores tradicionales, formando un segmento cada vez más activo de “populistas autoritarios”; 3) conservadores económicos y culturales que quieren una vuelta a los altos estándares, a la disciplina y a la competencia social darwinista; 4) una fracción de la nueva clase que no puede coincidir totalmente con estos grupos, pero cuyos intereses profesionales, cuyo progreso depende del uso ampliado de procedimientos de responsabilización, eficiencia y gerencia, los cuales constituyen sus propios capitales culturales. (Apple, 1997, en Pablo Gentili (comp.) “Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública”.

4. La defensa a este modelo educativo viene de la mano con indicadores de pruebas estandarizadas; otras de las veces, se sustenta en testimonios de apoderados o de otros actores relevantes. Además, los ejecutores de estas iniciativas suelen aparecer en seminarios o son invitados a comisiones encomendadas por el Ministerio de Educación, como lo fue el Consejo Asesor Presidencial del año 2006. Para algunos ejemplos de esto, ver imágenes de Diario La Tercera de “Los logros de la Fundación Belén Educa”: http://latercera.com/contenido/683_20939_7.shtml; “El milagro de El Castillo”, revista El Sábado, El Mercurio: <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={2d1689f7-39e5-4e22-b6dd-297aa2a35363}>; “Una escuela que se reconstruye con la participación de la comunidad”, El Mercurio: <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={a6dfa0d9-2f79-4341-9436-2fe774dcedef}>

5. La Fundación Educando Juntos se encuentra vinculada a la Fundación Irrarrázabal Correa. Ésta viabiliza fondos del Banco de Chile (vinculado a la familia Lucksic) y otras instituciones financieras a distintos proyectos educacionales privados que cuentan con un perfil católico conservador en sectores populares. Esta misma fundación apoya establecimientos en la IX y X Región, en forma indirecta, a través de la Fundación para el Magisterio de la Araucanía, dependiente de la Arquidiócesis de Villarrica (ver González, 2008).

6. La Familia Izquierdo Menéndez ha tenido una participación documentada en la Historia de Chile desde el siglo XIX. Esta familia ha sostenido vinculaciones en la Patagonia tanto chilena como argentina: en este último país, ancestros de esta familia han estado vinculados a la matanza de la Estancia La Anita en Argentina en 1921: ver el libro de José María Borrero (1928), "La Patagonia Trágica". Además dos de los miembros de la familia Izquierdo Menéndez cobran relevancia al ser partícipes del asesinato del General René Schneider el año 1970, por el cual fueron exiliados; al retornar al país una vez que éste se encontraba en dictadura, Julio Izquierdo murió en "extrañas circunstancias" en Lima, siendo a su vez elevado a la categoría de mártir por Pinochet. Para mayor información, ver nota en periódico El Ciudadano: <http://www.elciudadano.cl/2010/07/24/asesinos-del-general-schneider-indultados-por-pinochet/> La familia Izquierdo Menéndez constituyó la Fundación de la Santa Fe, la cual tiene dos establecimientos: uno en Talcahuano y otro en San Antonio – ambas son ciudades portuarias -. Además, asesoran a municipios rurales como Marchihue – en donde la familia posee antiguas porciones de tierra. Por último, es importante señalar que uno de los miembros de esta familia tiene a su cargo otra fundación, la Fundación Camino, con un establecimiento en la comuna de Lo Espejo, Región Metropolitana.

7. Patricia Matte es una socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Pertenece a una de las familias empresariales con mayor poder económico y político en Chile. Participan en diversos rubros, como el forestal, bancario, eléctrico, entre otros. Fue mencionada como candidata Ministra de Educación para el gobierno derechista de Sebastián Piñera. Otras familias que sostiene establecimientos educacionales y que se encuentran vinculadas a esta fundación son la familia Vial (Fundación educacional lo Barnechea), la familia Larraín (Fundación Astoreca).

bién ex ministro de Educación de Eduardo Frei- otra instituciones la Fundación para la Santa Fe, asociada a la familia Izquierdo Menéndez⁶, pertenecientes al Opus Dei; también, en la Fundación Educando Juntos encontramos a la Fundación Nogales, de Patricia Matte, todos vinculados a los grupos económicos y /o familias más importantes del país. Es importante destacar la "transversalidad" política de este sector, en tanto pertenecen al bloque derechista y también como a la Concertación, importante aspecto que nos impide reducir la derecha educativa, a los partidos de la derecha tradicional en Chile⁷.

La ley de donaciones con fines educacionales y el financiamiento del proyecto educativo de la elite

En Chile existen al menos cuatro grandes fuentes de financiamiento en la Educación Chilena. Estas son la subvención regular por asistencia a un establecimiento educacional (el vouchers de sugerido por Milton Friedman); subvenciones focalizadas según criterios específicos, como por ejemplo, nivel socioeconómico, discapacidad, etc.); un tercer tipo es el financiamiento compartido (FICOM), o el "aporte" apoderados de los establecimientos. Por último, un cuarto tipo de financiamiento son las donaciones empresariales con fines educacionales (ley 19.247), las cuales tienen, en contraste con las subvenciones que entrega el Estado, a la escuela como entidad receptora (no por estudiante), ya que los donantes – las empresas - escogen los establecimientos a los cuales entregan dinero. Estas donaciones permiten a las empresas – las cuales tienen asegurado el anonimato – deducir de sus impuestos el dinero entregado. Un razonamiento simple permitiría esclarecer, que dado que las empresas descuentan tributos del Estado, por lo tanto, éste y el resto de los contribuyentes - es decir, la población en general - paradójicamente terminan financiando los proyectos educativos que eligen los empresarios.

El complejo religioso - empresarial mencionado ha utilizado estos cuatro tipos de financiamiento para financiar sus proyectos educativos, siendo la ley 19.247 la que les ha permitido tener una sustancial ventaja respecto a otros establecimientos subvencionados, municipales y de otro tipo de sostenedores con o son fines de lucro. Los datos recabados sobre las donaciones hechas a establecimientos de la Región Metropolitana en dos períodos bianuales: 2006-2007 y 2008-2009, señalan lo siguiente: durante el período 2006-2007 se puede apreciar que la Fundación Consorcio Vida - sostenedora de un solo colegio, el Monte Olivo (vinculado al Opus Dei) - recibió más de tres mil millones de pesos (aproximadamente 6 millones de dólares). Otro ejemplo; la Fundación de la Santa Fe recibió como donación, entre los años 2008 y 2009, un total de 614 millones de pesos chilenos (equivalente aproximado a 1.2 millones de dólares). En esto dos años el monto total de las donaciones a instituciones privadas – la mayoría pertenecientes o con relación directa con la élite – asciende a un total de 15.mil millones de pesos (aproximadamente 30 millones de dólares), repartidas en unas pocas fundaciones y corporaciones. El sector municipal en total recibió 1.829.millones de pesos (aproximadamente 3.5 millones de dólares) por este mismo concepto. Por último, cabe resaltar lo ocurrido en el bienio 2008-2009. Si bien es cierto el monto de donaciones para la Región Metropolitana descendió bruscamente a 3 mil 700 millones, la Fundación Belén Educa recibió casi el 50 % de todas las donaciones (1.527 millones). Estas donaciones, por tanto, reflejan por una parte cómo el empresariado, a través de estos marcos regulatorios, se ha valido para consolidar determinados proyectos educativos fundamentalmente privados. Por otra parte, las donaciones de empresas hacia estas fundaciones y corporaciones revelan la colaboración no siempre explícita entre los diversos sectores de la élite. Se puede probar el estrecho vínculo de un poderoso sector del capital chileno y la elite religiosas conservadora católica. Estas escuelas son el vínculo, la libertad de enseñanza su escudo, ¿Cuál es su proyecto?

Algunos aspectos del proyecto de la elite en sectores populares

Los colegios mencionados se ubican en sectores marginalizados donde las familias, viven las más duras consecuencias del actual modelo económico; a saber, pobreza, abandono, trabajos esclavizantes, deudas, violencia, falta de espacios físicos, culturales y recreativos, falta de tiempo, desesperanza aprendida, etc. Condiciones que son caldo de cultivo de la indignación y la revuelta, pero que sin embargo persisten en un país que ha hecho de la creciente desigualdad, su patrón éxito económico. Estos colegios seleccionan a sus estudiantes sobre la base de una multiplicidad de criterios académicos, familiares, sociales y económicos, incluso dentro de las mismas familias

8. (<http://www.educar.cl/htm2006/experiencia16.htm>)

9. La Fundación Consorcio Vida, es parte de lo que ha venido a llamarse la “Responsabilidad Social Empresarial” de la empresa Consorcio S. A. Esta empresa, fundada en los años ’60, se describe a sí misma como “Consorcio es el mayor conglomerado de servicios financieros no bancarios del país y el mayor grupo asegurador del mercado. Formado íntegramente por capitales chilenos, administra activos que superan los US\$5.000 millones, posee una larga trayectoria en Chile y cuenta con cobertura geográfica a nivel nacional, empleando a más de 2.000 personas a través de sus distintas filiales... Consorcio ofrece Seguros de Vida, Seguros de Automóvil, Seguros sobre Bienes Raíces y Bienes Físicos, Seguros con Ahorro, Rentas Vitalicias, Ahorro Previsional Voluntario, Seguros Colectivos, Fondos Mutuos, Corredora de Bolsa, Créditos Hipotecarios, Créditos de Consumo y Tarjeta de Crédito Consorcio VISA”. Se podría señalar, entonces, que este conglomerado es un ejemplo sumamente interesante de cómo en el neoliberalismo se trabaja sobre la base de la inseguridad – precariedad de los sujetos. Desde esta inseguridad, es que se puede explicar que en el año 1982 (en plena crisis económica en Dictadura), la propia empresa mencione en su página web que “como consecuencia de la contratación de seguros por la nueva previsión dictada por el gobierno... las utilidades de la empresa subieron a 11.516 millones (de pesos)”... mientras el desempleo para ese año se anotaba en el orden del 30%. El capital para el año siguiente (1983) fue de 287 mil millones y para el año 1984 – en sólo un año – el capital de la empresa aumentó a 387 mil millones de pesos. Sus socios son reconocidos personajes del mundo empresarial y político, vinculados al Opus Dei, tales como Carlos Larraín (actual presidente del partido político Renovación Nacional, del cual a su vez el presidente Sebastián Piñera forma parte, aunque sin pertenecer a esta confesión) y la familia Hurtado.

eligen al mejor hermano, lo que logran hacer ante la alta demanda que tiene en sectores populares. Otro tipo de escuelas carece de los onerosos recursos extra que reciben vía donaciones, por lo tanto los padres hacen lo posible por que al menos uno de sus hijos se eduque en ellos. Así se da la constitución de una pequeña “elite” al interior de los sectores populares, fomentan la competencia al interior de los propios hermanos y amigos, son el ejemplo de la moralidad al recibir a los hijos del pueblo que tendrán más probabilidades de insertarse al mercado y escapar de la marginalidad, sobre la base de su desempeño individual. ¿Cómo afecta esto a una sociedad que debe ser cohesionada, que debe establecer entre sus miembros colaboración e igualdad?. El siguiente texto fue extraído del portal Educar Chile, (dependiente de fundaciones privadas) en la sección de experiencias exitosas: “Una tarde de julio del año 1998, al terminar las clases en el colegio Necedal de hombres, se acercó una apoderada al director del colegio, y le dijo: ¿Cuándo vamos a tener un colegio para las niñas?”. El director sorprendido respondió: “Es difícil que esto sea una realidad a corto plazo, porque no hay recursos suficientes para hacerlo”, y posteriormente vino la pregunta: “Señora, ¿Y por qué el apuro de un colegio para niñas?”. La respuesta no se hizo esperar y dejó sorprendido al director “... ¿Si no hay colegio de niñas, con quién vamos a casar a nuestros hijos que se están formando en Necedal?”⁸ Esto es segregación social y se opone al bien público, considerando que NOCEDAL, también recibe fondos del Estado. Estar o no en estos colegios, fortalece la consolidación de las jerarquías y asimetrías sociales que descomponen los vínculos en el mundo popular; como ocurre con el machismo, el sectarismo, el arribismo, el consumismo, etc.

Otro aspecto a destacar son los contenidos promovidos por los proyectos educativos de estos colegios. El Colegio Monte Olivo de la Fundación Consorcio⁹ en Puente Alto, en su proyecto educativo institucional manifiesta

PARE

**FIN
LUCRO**



**EDUCACION
GRATUITA
Y DE CALIDAD**

10. Los Proyectos Educativos Institucionales son declaraciones públicas que expresan la misión y visión de los centros educacionales. En teoría, deben ser sancionadas por los diversos actores de cada comunidad educativa, siendo documentos de carácter obligatorio y en coherencia con el Reglamento Interno de cada establecimiento.

11. Proyectos Educativos Colegio Monte Olivo y Colegio Nosedal, extraído de www.educandojuntos.cl

que su misión es¹⁰, “Entregar una clara y comprometida formación cristiana, tanto a los alumnos como a los padres, en conjunto, con la parroquia... poner énfasis en una disciplina estricta, con normas claras y firmes, permitiendo un buen desenvolvimiento escolar de los alumnos para promover la adquisición de hábitos de vida y de amor por el trabajo bien hecho(...) lograr que los alumnos (as) obtengan rendimiento superior a otros colegios subvencionados y particulares del país, teniendo un ritmo de trabajo intenso y exigente tanto para los docentes como para los alumnos” (Monte Olivo, 2006, p. 3). En la misma línea, la Fundación Nosedal establece en su proyecto educativo este ideario: “La

formación general estará orientada al desarrollo de valores y virtudes que hagan de nuestros egresados unos trabajadores responsables: personas puntuales, veraces, leales, laboriosos, esforzados, honrados, optimistas, exigentes consigo mismo, convencidos de que el trabajo es la herramienta que tienen para progresar, desarrollarse, formar y sostener una familia, y participar activamente en el entorno laboral y social”¹¹. En otra dirección no menor en cuanto a la imagen de sociedad que se proyecta, la Fundación de la Santa Fe manifiesta su posición frente a opciones como la homosexualidad: “Es un desorden sexual, en donde las personas, por diferentes dificultades físicas o psicológicas, no lograron una identidad sexual... esto no es ni normal ni natural (...) la conducta homosexual no se puede considerar ni una opción ni un derecho, ya que es una distorsión de la sexualidad humana, que está al servicio de la comunión de vida heterosexual y de la procreación (...) la persona homosexual debe vivir su condición sexual en la intimidad, asumiendo la carga o el límite que supone no ejercer su sexualidad en relaciones de pareja” (Proyecto Educativo Fundación Santa Fe, pág. 21).

Respecto a los fines de promover este tipo de segregación y uniformamiento moral veamos lo que señala un importante empresario Chileno, cuando le preguntan “¿que interés busca un empresario cuando ayuda al colegio Nosedal? En primer lugar tener trabajadores, que estén mejor dispuestos, Con mejor disposición de animo, con una comprensión mayor de lo que es la sociedad. Y en segundo término, que ellos contribuyan a la armonía social. Cuando uno tiene trabajadores que no están conscientes de su rol como personas, como ciudadanos, evidentemente va a crear gente que no está consciente, conforme, y eso trae como consecuencia un mayor nivel de “conflictibilidad” (Ronald Bown, presidente exportadores Chilenos en el documental el Opus Dei en Chile, año 2008). Cómo entender esto, sino como par-

te de una estrategia de gobernabilidad neoliberal, que una fundación vinculada a la Iglesia Católica, como la Fundación para el Magisterio de la Araucanía (con alto financiamiento del empresariado), se instale con más de 120 establecimientos educacionales en zonas rurales con alta presencia indígena en la X y IX regiones. La mayoría de los sostenedores privados tienen establecimientos en zonas urbanas, ya que por el número de alumnos el tener escuelas en zonas rurales no es buen negocio, sin embargo son numerosas las denuncias contra esta Fundación que se opone a enseñar cultura mapuche a los niños y niñas de etnia indígena, que recibe financiamiento de instituciones como por ejemplo CELCO o de la Fundación Irarrázabal Correa y que persigue a los profesores mapuche cuando se oponen a la abierta domesticación de su pueblo¹².

Finalmente es necesario destacar como este tipo de instituciones han sido ocupadas como el dispositivo que ha permitido articular y dar sentido al discurso educativo de la nueva derecha en educación, que hoy desde el mundo privado y desde el gobierno pujan por homogeneizar (aún más) la educación de los pobres, tras el ejemplo de estas instituciones “exitosas en sectores de pobreza”. Sobre la base de altos puntajes en el SIMCE (no olvidemos que seleccionan estudiantes), una estricta disciplina (muchas veces apoyada por el famoso ritalin), publicitadas adquisiciones de infraestructura y alianzas con empresas que dan salida laboral a sus estudiantes, son ejemplo de “calidad educativa”. Esta “calidad” es el horizonte ético hacia el cual debe apuntar la reforma educativa actual, enmarcada en un economicismo –nacionalista, la educación sólo apunta al progreso del país de hecho se asume que el sistema educativo debe mejorar por que el país ha ingresado a la OCDE¹³.

Hoy el debate actual sobre calidad de la educación, estándares educativos, incentivos a profesores, competencia entre escuelas, capacidades de aprendizaje, “accountability”, etc., muestra como la concepción de la educación esta hegemonizada por criterios económicos, de salvación individual, orientado al progreso, que como paraíso extraterrenal, no aparece nunca y justifica nuestros sacrificios del presente. Bajo esta clave, se puede comprender la infame falta de pertinencia educativa, el caso omiso la escuela a las diversas necesidades de las familias, o que la escuela aumente las desigualdades, la segregación, o promueva la introyección de la competencia, el castigo

12. ver denuncias que hacen asociaciones de profesores mapuche contra la persecución que hace la Fundación para el Magisterio de la Araucanía en “Profesores exigen se respeten derechos laborales y educativos mapuche” http://www.cgtmusicam.cl/noticia_8.htm o en la Carta abierta a Fundación para el magisterio de la Araucanía por discriminación por abierta y pública adscripción a difundir y practicar cultura mapuche” en <http://www.mapuche.info/mapu/kimeltuchefe070409.html>. entre otras muchas denuncias por el quehacer de esta fundación en la X y IX región.

13. Mas sobre el proyecto económico-nacionalista en educación ver la obra de Francisco Encina y Luis Galdames. Para un acabado análisis del pensamiento educativo de la elite en la historia de Chile ver “De la República al mercado: Ideas Educativas y Política en Chile” de Carlos Ruiz Schneider. Editorial LOM, 2010.

y los incentivos como forma de autoregulación de los individuos, siendo todas éstas las características más constantes de los sistemas educativos actuales. Tal estrategia asegura el “Orden social” - cada uno en su lugar -, previene las rebeliones e impulsa a los sectores populares en una carrera desbocada por sobrevivir en el actual modo de producción. El actual modelo de educación, conservadora, moralizante y economista expropia a los/ jóvenes de vida política (bios), condenándolos a la subsistencia biológica (zoe) como único horizonte: éste es el resultado del consenso de la elite en Chile, consenso renovado década tras década, y que ve en la hegemonía de la escuela privada de la elite su realización.



Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El Poder Soberano y la Nuda Vida*. Editorial Pre-textos: Valencia.
- Almonacid, C. (2004). Un cuasimercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333. 165-196
- Almonacid, C. (2006). *Sostenedores: Requisitos de entrada y de mantenimiento en el sistema escolar*. Universidad metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Santiago
- Apple, M., Da Silva, T. y Gentili, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Editorial Losada: Buenos Aires.
- Corbalán, F., González J. y Ligüeno, S. (2009). Identificación de la Propiedad y Dinámica de la Oferta Educativa Particular Subvencionada de la Región Metropolitana. *Revista MAD*, N° 20.
- Foucault, M. (1976/1998). *Historia de la Sexualidad I. La Voluntad del Saber*. Ediciones Siglo XXI: Madrid.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Curso en el Collège de France 1977-1978. 1ra Edición. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires
- González, J. (2009). *El sistema educativo Chileno como un sistema de gubernamentalidad neocolonial*. En OPECH: De actores Secundarios a Estudiantes Protagonistas. En http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc5.pdf.
- González, J. (2010). La educación en el liberalismo autoritario, la mercantilización como estrategia de control. En *Biopolíticas del Sur*. Ed: Mario Sobarzo e Isable Cassigoli. Editorial ARCIS
- Grinberg, S. (2007). Gubernamentalidad: Estudios y Perspectivas. *Revista Argentina de Sociología*, Vol. 5. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26950806>
- Kenway, Jane (1993) *La Educación y el Discurso Político de la Nueva Derecha en Foucault y la Educación de S. J. Ball*. Editorial Morata, año 1993
- Kremerman, M. (2007). *Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y propuestas*. En: http://www.opech.cl/inv/investigaciones/Kremerman_Radiografia_Financiamiento_Educacion.pdf
- Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM Ediciones: Santiago
- Sader, E (2006). Seminario “Encrucijadas de la Educación en América Latina”. Edificio Diego Portales, Noviembre, Santiago -Chile. Organizado por el Foro Latinoamérica de Políticas Educativas (FLAPE) y el Programa Interdisciplinario de investigación en Educación PIIIE. Archivo de audio OPECH. Mimeo
- Base de datos año 2006 2009 donaciones con fines educacionales ley 19.247. Intendencia Regional Metropolitana. Gobierno de Chile.



ABAJOS
EL
CAPITAL

IS

T



RELACIÓN ESCUELA, COMUNIDAD Y TERRITORIO

Liceos Auto-gestionados: Una (posible) mirada posicionada en la Geografía Socio-Crítica para contribuir a reflexionar sobre cómo educarnos de otra manera.

Ariel Guerrero Díaz; Cristian Olivares Gatica

Propuesta para la educación que queremos

Asamblea coordinadora de estudiante secundarios ACES

LICEOS AUTO-GESTIONADOS

posicionada en la Geografía Socio-Crítica para contribuir a reflexionar sobre cómo educarnos de otra manera¹.

Ariel Guerrero Díaz; Cristian Olivares Gatica²

1. Este escrito fue realizado a partir de una investigación hecha para el Monográfico de Geografía Humana impartido por el profesor Pablo Mancilla Quiñones, en la Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación (UMCE).

2. Estudiantes de Lic. en Ed. con mención en Historia o Geografía y Pedagogía en Historia, Geografía y Ed. Cívica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Santiago. Mail: ariel.gd21@gmail.com, cristian.olivares.gatica@gmail.com

Introducción

En el presente escrito se pretende entregar una breve y humilde mirada desde la visión de la Geografía Socio-Crítica a los Liceos Auto-gestionados, levantados durante la movilización político-social de 2011, donde puntualizamos algunos modos de territorialización del espacio educativo institucional-formal, generados a partir de tal experiencia y cuales fueron sus consecuencias, con el fin de resaltar la importancia del entendimiento, reflexión y uso del espacio geográfico en el proceso educativo y de movilización político-social para contribuir en las reflexiones y prácticas de quienes luchan día

a día por transformar la realidad, y también dejar la inquietud sobre si es necesario y/o posible pensar un sistema educativo que tenga las características esenciales de los Liceos Auto-gestionados.

Contextualización sobre la problemática educacional en Chile, considerando la perspectiva de una Geografía Socio-Crítica

Para entender cómo y porqué surgen los Liceos Auto-gestionados, hay que comprender las transformaciones que ha sufrido la educación en Chile y, en relación con esto, el Colectivo Diatriba (2011) hizo un análisis cronológico acerca de ello. En primer lugar, señalaron las mutaciones realizadas en los años ochenta durante la Dictadura Militar, donde la educación Pública-Estatal fue desarticulada en base a políticas impulsadas por el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) en el contexto de avance del neoliberalismo en Chile, tales como la municipalización³ y el recorte al presupuesto, razón por la cual los liceos pasan a ser municipales y comienzan a recibir recursos en función de los estudiantes que asisten al establecimiento y no de acuerdo a las necesidades reales de las instituciones para entregar educación de excelencia. Este proceso es el responsable de que hoy -mayoritariamente- las personas con mayores recursos estudien en colegios particulares o privados, mientras que el resto en particulares subvencionados o municipales, reproducen las desigualdades propias de una sociedad bajo el sistema neoliberal.

Es así, como hacia el año 2000, las políticas mercantilistas en educación se profundizaron aun más, teniendo como consecuencia a un Estado que se estableció como un simple “promotor de la educación”, delegando protagonismo al mundo privado empresarial, donde la lógica neoliberal de entidades como la OCDE, el BM o el FMI fue la pauta a seguir y la que se pretende extender a la sociedad en general.

En este sentido, para entender de dónde viene la situación que vemos en la actualidad (el individualismo generalizado que va acabando con las relaciones de colaboración entre las personas, donde cada cual se preocupa únicamente de sí mismo), basta decir que el sistema económico hegemónico impone un sistema educacional basado en la competitividad, orientado a “ganarse un lugar en el mundo laboral”. En consecuencia, el establecimiento educacional va perdiendo toda su dimensión de sociabilidad, pasando a adquirir un carácter meramente utilitario o funcional al sistema neoliberal, sobre todo cuando se asignan medidas que buscan disminuir la participación de estu-

3. La municipalización implica que las Municipalidades asuman la responsabilidad de administrar los establecimientos educacionales que antes estaban bajo la tutela del MINEDUC, y financiarlos según el tamaño de sus “chequeras”, lo cual provoca gran desigualdad entre los liceos, ya que donde se concentra el sector social más acaudalado puede cubrir mejor las necesidades que en una comuna donde no es así. (Colectivo Diatriba, 2011).

diantes, familias y docentes -sus principales actores- en las decisiones relacionadas al proceso educativo en el que se ven envueltos, por lo cual sostenemos que actualmente hay un proceso de desterritorialización del espacio educativo institucional-formal (escuela, liceo, colegio).

Sin embargo, es fundamental señalar que durante este proceso, en Chile se han venido generando distintas formas de resistencias, donde la sociedad ha “despertando” frente al avance de las políticas neoliberales. En relación a esto han existido movimientos político-sociales como el “Mochilazo” (2001), “el Pingüinazo” (2006) y el conflicto estudiantil del 2011, que han tomado cada vez mayor fuerza y han integrado más a la sociedad en su conjunto, instalando en el imaginario social, la gravedad de esta realidad y la necesidad de cambios concretos.

A partir de ello, observamos que durante el año 2011 surgieron un sinnúmero de formas de movilización social exigiendo cambios en el sistema educativo, tales como los “cacerolazos”, marchas multitudinarias, jornadas culturales, etc. En ese contexto debemos destacar la connotación especial que estas manifestaciones político-sociales revelan. En el caso de los “cacerolazos”, por ejemplo, se apela a la memoria social debido a que no se observaban desde la Dictadura Militar, lo que hace preguntarnos ¿cuánto han cambiado las cosas hasta hoy? Por otra parte, las marchas y actividades similares se materializan en un espacio que debe ser entendido como un elemento central apropiado por sus actores, adquiriendo un nuevo significado, siendo testigo de esto los millares de rayados en las calles como expresión de la voz que se les ha negado.

Sumado a lo anterior, existen casos particulares de algunos liceos como Barros Borgoño de Santiago, Eduardo de la Barra de Valparaíso, República de Brasil D-519 de Concepción y Luis Galecio Corvera A-90 de San Miguel, que han marcado la diferencia con un modo de movilización nunca antes sostenido por el movimiento estudiantil chileno: Los Liceos Auto-gestionados. Su relevancia está en que demuestran al movimiento político-social chileno que después de las “tomas” de las instituciones educativas, efectivamente podía existir otro tipo de movilización que, considerando el impacto que podría implicar en términos de aceptación social, construcción y transformación de los sujetos, puede llegar a ser más radical, además de dar cuenta de la creatividad en las formas de lucha que han caracterizado durante la historia al movimiento político-social en general. Estas experiencias generan que los actores se apropien de su proceso educativo, territorializando el espacio educativo institucional-formal, generando la pregunta sobre cómo se ha desarrollado tal proceso de territorialización en el contexto de su creciente desterritorialización, y qué consecuencias ha tenido en sus actores esta experiencia.

En consecuencia, es importante esclarecer el planteamiento de este escrito desde la perspectiva de la Geografía Socio-Crítica, cuya consideración es que las relaciones sociales son el principal agente de transformación de la naturaleza y, en consecuencia, el principal agente de la producción del espacio (Blanco, 2007).

Liceos Auto-gestionados: Propuesta para levantar nuevas formas de cómo auto-educarnos⁴

En una sociedad en donde aumenta la privatización de los espacios públicos observamos que son los empresarios que se han apropiado de éstos llegando al extremo de controlarlos. En consecuencia, la mayoría de la población sólo los “disfruta” en calidad de “cliente” y no en un rol protagónico decidiendo sobre ellos. En ese contexto, la educación no ha sido la excepción. Sin embargo, surgen propuestas para cambiar esta realidad, tal es el caso de las personas que se organizaron y auto-gestionaron sus liceos. Pero ¿Qué son los Liceos Auto-gestionados? A grandes rasgos, podríamos decir que es una experiencia donde los estudiantes (en algunos casos junto a sus familias) acompañados por los docentes y en compañía de quienes realizan labores de aseo o de alimentación, realizan sus propias clases en función de sus intereses y necesidades, apropiándose de su proceso educativo, territorializando el espacio educativo institucional-formal.

Las cuatro experiencias de Liceo Auto-gestionados (Barros Borgoño, Eduardo de la Barra, República de Brasil y A-90) surgen en pleno período de movilización durante el año 2011 cuando “tomaron” sus establecimientos educacionales para atender a diversas necesidades como mantener el apoyo hacia sus compañeros en el período de la toma, declaró Óscar -estudiante del colegio República de Brasil-. En relación a lo anterior, Mauricia -coordinadora del colegio Eduardo De la Barra- comentó que creían que era necesario trabajar en un proyecto educativo que en la práctica hiciera funcionar y validara sus ideas (Diatriba, OPECH, 2011). A su vez, Miguel -estudiante del colegio Barros Borgoño- contó que lo levantaron para “tapar aquellas bocas que dicen que nosotros estamos haciendo esto (la toma) sólo para capear clases y porque somos flojos” (Diatriba, OPECH, 2011, p. 96). Por su parte, Cristóbal -vocero del colegio A-90- planteó que nació “para hacer que los demás no se quedaran en sus casas y no perdieran el hilo de las clases” (Diatriba, OPECH, 2011, p. 33).

4. El presente apartado se pretende dar algunas características generales de las experiencias. Sin embargo, si se quiere profundizar, recomendamos el libro Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011 publicado por Colectivo Diatriba y OPECH/Centro de Alerta, y editado por Editorial Quimantú.

En todas estas experiencias se enseñaron las materias tradicionales y se realizaron diversos talleres. Sin embargo, lo realmente valioso fue el enfoque que se dio y cómo se trabajó. En este sentido, sólo por dar un ejemplo, Víctor y Pablo -profesores de la asignatura de matemática del colegio Eduardo de la Barra- nos contaron que más que enseñar la disciplina para la PSU, la aplicaron desde su perspectiva de matemáticos “trabajando con situaciones que ellos saben y que deseaban aprender”, dándole así “la formalidad a lo que ellos saben, y que muchas veces ni siquiera saben que saben”, entonces lo que buscaron hacer es que “ellos descubrieran todo lo que saben y le dieran una formalidad matemática” (Diatriba, OPECH, 2011, p. 19), a través de juegos matemáticos e, incluso, bailes.

De este modo, todos los Liceos Auto-gestionados funcionaron en base a reuniones o asambleas abiertas donde los participantes, sin exclusión, tenían el mismo derecho para opinar y tomar decisiones. Una realidad escasamente existente en el actual sistema educacional chileno a causa de su desterritorialización. A su vez, es importante hacer notar la particularidad que tuvieron tales experiencias en relación a los actores, aparte de los estudiantes, que las componían. En el caso del colegio Eduardo de la Barra, hubo escasos familiares y -en algunos casos, a causa de las presiones que imponía la dirección del establecimiento- ningún docente del liceo en la experiencia. Ante esa realidad se sustituyó la compañía gracias al apoyo recibido por estudiantes universitarios que participaban voluntariamente; en el colegio Barros Borgoño ocurrió algo similar, ya que el apoyo de los profesores fue decayendo mientras avanzaba la experiencia y los que se hicieron cargo fueron estudiantes universitarios; contrariamente a ello, en el colegio A-90 fueron algunos docentes del mismo liceo quienes se hicieron cargo de hacer las clases. Más particular, fue la experiencia del colegio República de Brasil, ya que fueron los estudiantes de enseñanza media quienes organizaron el Liceo Auto-gestionado para los de básica (5° a 8° básico), asumiendo funciones y responsabilidades (como el de inspector, por ejemplo) y haciéndoles clases con ayuda de estudiantes universitarios, todo con el apoyo de apoderados comprometidos con tal experiencia y la educación de sus hijos.

Las experiencias educativas antes mencionadas se alejan diametralmente con el liceo tradicional. En ese contexto, Jean y Karina -estudiantes del colegio Eduardo De la Barra- cuentan que “en el liceo auto-gestionado, lo que nos enseñaron es lo que nosotros teníamos interés en aprender” y “no lo que el gobierno nos dice que lo que debamos aprender, que es algo de memorizar y escribir” (Diatriba, OPECH, 2011, p. 13). Por su parte, Yercó -estudiante del colegio A-90- comentó su visión sobre el liceo tradicional, diciendo “estábamos como encerrados, esto era prácticamente una cárcel”; en cambio, en el Liceo Auto-gestionado las clases “como las hemos llevado

nosotros, las sentimos mucho más libres” (Diatriba, OPECH, 2011, p. 47), lo que es compartido por Paloma -coordinadora del colegio Eduardo De la Barra- cuando dice que la diferencia fundamental “es que primó la libertad dentro de la sala” (Diatriba, OPECH, 2011, p. 36). Diego -estudiante del colegio República de Brasil- nos contó que “en el colegio antes todos se daban la espalda, y todos veían al profe”, pero que en el Liceo Auto-gestionado “se interactuaba mucho más con los compañeros, porque (...) ubicaban a los alumnos en círculo” para hacer las clases (Diatriba, OPECH, 2011, p. 75). Por su parte, Natalia -apoderada del Barros Borgoño- afirmó que “eran cien por ciento diferentes, porque los chiquillos voluntariamente asistían a clases y querían aprender por su propio bienestar” en el Liceo Auto-gestionado, mientras que “las clases tradicionales son impuestas, eso hace la diferencia”, ya que “son rígidas y muy normativas y tienen que venir porque los mandan a clases” (Diatriba, OPECH, 2011, p. 108).

5. En relación al concepto de “autoeducación”, recomendamos los textos de Gabriel Salazar Bicentenario en Chile: Balance histórico, tareas pendientes y autoeducación ciudadana (disponible en la Revista Docencia: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100708080736.pdf>) y Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa (disponible en: <http://www.sitiosur.cl/publicacionescatalogodetalle.php?PID=2986&doc=&lib=&rev=&cart=&doc1=&cvid=&autor=Salazar,%20Gabriel&cleccion=&tipo=&nunico=15000015#descargar>).

En íntima relación con lo descrito sobre la experiencia de los liceos auto-gestionados, los aprendizajes obtenidos son múltiples y variados. Sin embargo, en esta ocasión queremos destacar una visión en particular. Oscar -estudiante del colegio República de Brasil- contó lo siguiente: “yo aprendí que puedo pararme frente a tantas personas y dar a conocer algunas ideas o algo que me inquieta a mí. Yo no tenía idea de eso, porque cuando estaba en el colegio me costaba disertar y eso me aterraba... aprendí que puedo expresarme frente a personas” (Diatriba, OPECH, 2011, p. 79).

En síntesis, podemos afirmar que presentamos esta experiencia porque en ella vimos que el auto-gestionar la educación o el apropiarse del proceso educativo sobrepasa los límites para gestionar un establecimiento educacional o aprender de otra forma, sino que también apunta a ayudar a que las personas se reconozcan a sí mismas como sujetos capaces de “hacer”, de transformar su realidad. Por lo tanto, esta forma de aprender se contrapone al actual sistema educacional chileno porque, en vez de crear sujetos que reciben pasivamente órdenes e información, apunta a transformar a las personas en sujetos capaces de decidir por sí mismos y de construir nuevas realidades, todo lo cual hace de la experiencia del Liceo Auto-gestionado una posible alternativa para auto-educarnos⁵. Entonces, ¿Podríamos llegar a pensar que los principios que sustentan esta experiencia se pudiesen materializar en un sistema educativo a nivel nacional?

Una revisión de los Liceos Auto-gestionados desde la Geográfica Socio-Crítica

Ventana sobre la autogestión de la educación en Chile y Latinoamérica.

Una característica principal de los Liceos Auto-gestionados es la *autogestión* ligada al área educacional. Una de las primeras ideas que podríamos encontrar sobre la autogestión es la desarrollada por Proudhon hacia el siglo XIX, quien insistía en que los trabajadores deben disfrutar de la totalidad del valor resultante de su propio trabajo, tanto tangibles como intangibles (o educativos), para lo cual era necesario que la producción estuviera bajo control obrero (Breitbart, 1989). Así, podríamos plantear que la *autogestión pedagógica* efectuada en los Liceos Auto-gestionados, es aquella donde los estudiantes dirigen su formación decidiendo en qué debe consistir y cómo debiese realizarse, teniendo implícitamente como principio -siguiendo a Michi (2010)- el acelerar el desarrollo de la conciencia organizativa de los estudiantes cuando asumen la conducción de su propia experiencia educativa.

En Chile, cuando se comenzó a escuchar sobre “Liceos Auto-gestionados”, surgió la pregunta: “¿Qué era eso de auto-gestionar los liceos?”. Esto da cuenta del poco conocimiento del tema ya que, salvaguardando ciertas características, en nuestra Latinoamérica, el auto-gestionar la educación no es un fenómeno nuevo. Tenemos la hermosa experiencia de la escuela Warisata en Bolivia, donde las comunidades indígenas, al verse en la necesidad de tener las herramientas para hacer frente al avance occidental y a la pérdida de sus tierras y otros derechos, la auto-gestionaron en función de sus necesidades allá por el año 1931 (Zibechi, 2005). Actualmente hay experiencias sostenidas ya por mucho tiempo, tales como las escuelas multiculturales en el Ecuador, las Zapatistas de la selva Lacandona, las del MST en Brasil o los Bachilleratos Populares en Argentina (Diatriba, 2011), las que son administradas por quienes participan en ellas sin intervención del Estado, pero no sin problemas o tensiones con él.

Ante esto, Chile tampoco ha estado alejado de este proceso. Basta con recordar las escuelas sostenidas por los obreros agrupados en la FOCH, donde “asumieron en sus manos diferentes procesos de auto-educación” (Diatriba, 2011, p. 25), lo que da cuenta de que los Liceos Auto-gestionados no son una experiencia completamente nueva o aislada, sino que históricamente son parte del legado de una tradición de la lucha por la reivindicación de los derechos sociales de un pueblo al cual han intentado enajenar de su propio proceso de autoeducación ¿Será la hora de retomar este ocultado proceso?

Cuando yo estudié la
Educación fue Estatal
Pública y Gratuita
años 1950 - 1970
Liceo N° 9 de niñas
Universidad Técnica del Estado



*De la segregación espacio-educacional
a la construcción de un espacio emancipador.*

“El espacio social es la materialización de la existencia humana” decía Mançano (2005, p. 2) ¿Y cómo no? Si a diferencia de lo que plantea las corrientes más tradicionales de la geografía, el espacio es una construcción social que se constituye por las relaciones sociales en él desarrolladas. En este sentido, *no es* al azar, sino que *es* intencionado y creado *para* la reproducción de un determinado tipo de relaciones sociales, por lo tanto el espacio *es* eminentemente político e ideológico. Por ello es que éste pasa a ser comprendido según la intencionalidad de la relación social que lo creó, lo cual hace preguntarnos: Si vivimos en una sociedad con gran desigualdad ¿Cómo esto puede expresarse en el espacio? Podemos responder, que entre otras formas, mediante la segregación social urbana.

De acuerdo con Roitman (2003), la segregación social urbana es la separación espacial de los diferentes grupos sociales en una ciudad o un área geográfica de acuerdo a variadas diferencias -étnicas, religiosas, etc.-, las cuales se endurecen aun más cuando la separación se basa en la diferencia de ingresos económicos, ya que las relaciones de poder (los conflictos) y la subordinación se tornan evidentes. Ahora bien, entendiendo que el espacio es intencionado para reproducir un determinado tipo de relaciones sociales, tal segregación existe porque hay una intención de discriminación hacia un grupo social que se agrega a una situación de fuertes separaciones sociales en el espacio (Brun, 1994 en Capron y González, 2006), por lo que si esto existe no es por la casualidad ni por la mala suerte de algunos. Si la segregación social, la discriminación y la desigualdad existen, es porque un grupo social ha querido, ha pensado y ha trabajado para que sea así y no de otra forma.

Ahora bien, en este contexto, el espacio educativo institucional-formal no está exento de esta realidad. Es más, la segregación educacional en Chile se tiende a reproducir cada vez más y en gran escala (Puga, 2011), viéndose representado en el espacio, que humildemente nos aventuramos en llamar una segregación espacio-educacional.

La segregación socioeconómica de la población escolar es la “desigual distribución entre las escuelas de niños de diferentes características sociales y económicas” (Valenzuela, 2008, p. 139), provocando efectos prácticamente determinantes en el futuro de los estudiantes, ya que el tipo de escuelas a las que el estudiante puede asistir depende de la posición social de origen de éste. Así, un estudiante con mayores recursos preferirá ir a un colegio privado, mientras quien no cuenta con ello, no tendrá más opción que ir a un liceo municipal o particular-subvencionado, que -de acuerdo con Puga

(2011)- deriva en un significativo desmedro de las oportunidades que pueda tener en relación al quien va a uno privado, lo que a la larga repercutirá en el logro ocupacional al que puedan optar, implicando por tanto que la función que uno ocupe en trabajo no se asocia directamente al desempeño laboral, sino que al resultado del cómo se estructura el sistema educacional, por lo cual es posible establecer que la educación particular subvencionada y principalmente la municipal -como es en el caso de los liceos que se auto-gestionaron- son las dos fuentes de mayor segregación social de las oportunidades en nuestro país. En este sentido, la segregación espacio-educacional -es decir, la conformación de un sistema educativo que crea espacios segregados para reproducir un determinado tipo de relaciones sociales según los intereses de un grupo social en particular- es una de las principales causantes de las desigualdades en Chile, de la pobreza de su gente y de la discriminación social.

Sin embargo, si bien la segregación espacial claramente es un signo de discriminación y exclusión, reconociendo lo inestable que son las relaciones sociales, por tanto, también la naturaleza de los espacios que provoca su constante transformación, es posible que en los espacios segregados surjan nuevas relaciones que constituyan verdaderos espacios de resistencia, e incluso de construcción contra-hegemónica, tal como es el caso de los Liceos Auto-gestionados. En este sentido, podríamos decir que éstos -implícitamente, al estar en contra del actual sistema educacional- nacen en respuesta a esta segregación espacio-educacional, y con el fin de intentar romper con el círculo de reproducción del sistema hegemónico que lleva a cabo el actual sistema educacional, constituyéndose por tanto en un espacio de liberación y rebeldía, y en una alternativa concreta de movilización político-social.

*Territorialización del espacio educativo institucional-formal:
Una lucha contra-hegemónica en la construcción de una
nueva educación para la nueva sociedad.*

Gramsci (1971) planteaba que la hegemonía es una forma de dominación política, intelectual y moral de un grupo social que se encuentra en constante tensión cuando es resistida y/o desafiada. Esta tensión puede ser ejercida por los movimientos sociales que desafiando al sistema hegemónico pueden situar sus prácticas en un lugar específico y a la vez dentro de un marco más amplio de re-estructuración global del capitalismo, ya que -siguiendo a Giddens (1984, en Oslender, 2002)-, las estructuras sociales pueden ser ajustadas, cambiadas o inclusive derrotadas por los mismos actores sociales, a partir de nuestras prácticas y formas de relacionarnos ¿Pero, concretamente, cómo podríamos aportar en ello? No tenemos certezas absolutas. Pero



EDUCACION
GRATUITA
PARA TERMINAR
CON LA
SECRECACION



si entendemos que el espacio reproduce un determinado tipo de relaciones sociales, pues transformando el espacio donde nos desarrollamos podríamos aportar en ello, tal como hicieron quienes participaron de los Liceos Auto-gestionados al territorializar el espacio educativo institucional-formal.

Ante esto, cabe preguntarse entonces: ¿Qué es la territorialización? Raffestin (1993, en Bustos, *s/f*), señala que cuando el sujeto se apropia del espacio, de forma concreta o abstracta, éste “territorializa” aquel espacio, entrando en un campo que no es solamente físico y material, sino que también inmaterial o simbólico, ya que las representaciones sobre el territorio también son instrumentos de poder. Por su parte, Lefebvre (1974) señala la diferencia entre el *espacio apropiado* y el *espacio dominado*, diciendo que la *dominación* es producida por las prácticas sociales y la técnica, mientras que la *apropiación* es la transformación de un espacio con el fin de servir a necesidades y a las posibilidades de un grupo social. Por lo tanto, un espacio territorializado es un espacio donde un grupo social tiene control sobre la reproducción de las relaciones sociales que en él se desarrollan.

En relación a esto, Bustos (*s/f*) propone que el proceso de territorialización integra una dimensión concreta (funcional) y una dimensión simbólica y afectiva. En este sentido, el autor plantea que la dominación (generalmente impuesta por los Estados y sus instituciones) suele ser más fuerte en cuanto al proceso de producción del espacio, pero que inevitablemente tiende a la creación de territorios únicamente utilitarios y funcionales que imposibilitan la generación de un verdadero sentido que se comparta socialmente y/o una relación de identidad con el espacio. Ante esta situación, se hace necesario un proceso de “reapropiación” de los espacios, a través del cual las comunidades restablezcan sus relaciones de identidad con el espacio. Esto haría del proceso de territorialización una instancia para que las comunidades puedan producir un determinado tipo de relaciones sociales, a la vez que van generando su propia dimensión simbólica y lazos de afectividad con el espacio.

Una de las ideas de la reapropiación de los espacios por parte de las comunidades surge a partir de lo planteado por Domínguez (1994, en Bustos, *s/f*), quien señala que dentro del contexto de formación territorial del Estado Nación, las comunidades van sufriendo procesos de *desterritorialización* y *reterritorialización*, ya que sus territorios son concebidos como espacios que han sido construidos socialmente, insertándose de forma precaria o totalmente excluidos del mismo Estado. Siguiendo con esa idea y complementándola con lo que propone Manzano (2005), en términos concretos, la desterritorialización es un proceso que ocurre cuando a un grupo social se le impide ejercer su territorialidad en el espacio donde se desarrolla, mientras que la reterritorialización es el proceso de cuando vuelve a ejercerla.

En relación a esto, podemos identificar entonces que el sistema educacional chileno es un espacio que está en creciente desterritorialización porque, entre otras cosas, funciona en base al mercado, donde quien tiene más dinero puede *impartir* la educación que le plazca y es quien tiene las posibilidades de *acceder* a una mejor educación a diferencia del que no, pues éste no tiene los recursos económicos para levantar escuelas alternativas, y no le queda más que conformarse con estudiar en el establecimiento que pueda pagar, que generalmente es el municipal por ser gratis o pagar muy poco, por lo cual no todos tienen el mismo derecho de decidir cómo, dónde y con quiénes educarse. Además, el sistema educacional chileno progresivamente va impidiendo que sus principales actores (estudiantes, su familia y docentes) se empoderen del espacio escolar al quedar éste en manos de los grandes grupos económicos, y promueve a que los estudiantes sean simples “clientes” donde pasivamente reciban el conocimiento impuesto por el Estado pero transmitido por el profesor, es decir, que no se supera la contradicción educador-educando sino que se acentúa, resultando que es el educador quien siempre educa, disciplina, habla, es quien sabe y el *sujeto* del proceso educativo, mientras que el estudiante no sería más que el educado, disciplinado, quien escucha, recibe el contenido en forma de “depósito”, que no sabe y el *objeto* del proceso educativo, lo que desfigura su condición humana al ser un sujeto pasivo y de adaptación, convirtiéndose figurativamente en una “olla” que requiere ser llenada por los “pedazos de mundo dirigidos por otro, cuyos residuos de residuos pretende crear contenido de conciencia”, a lo que Paulo Freire denomina “Educación Bancaria” (Freire, 2009, p. 17).

Según esto, la Educación Bancaria hace de la escuela un espacio desterritorializado de sus principales actores que le dan sentido y vida. Entonces, ¿No resulta contradictorio? Como todo espacio es intencionado, esto no es casual, ya que lo que se busca es reproducir en el sistema educativo las relaciones de dominación del sistema hegemónico, como diría Freire, servir a la “domesticación del hombre” (Freire, 2009).

Ahora bien, el espacio al ser atravesado por una intencionalidad, se convierte en un sitio de constante interacción y lucha entre dominación y resistencia por el ejercicio de la territorialización, proceso mediante el cual los movimientos político-sociales pueden transformar los espacios en territorios. De ahí que para éstos el territorio se convierta en un espacio de libertad y resistencia (Mançano, 2005). Es en este contexto donde nacen los Liceos Auto-gestionados, quienes territorializaron el espacio educativo institucional-formal al apropiarse de su propio proceso educativo y, junto con ello, construir en su praxis una posible propuesta de sistema educativo, lo que puede relacionarse con lo que Ouviaña (2010) llama una Pedagogía Prefigurativa, es

decir, un conjunto de prácticas que en el presente *anticipan* los gérmenes de la educación futura, lo que espacialmente implicaría la creación de nuevos espacios para el desarrollo de la nueva educación y sociedad. En este sentido es posible establecer que los Liceos Auto-gestionados pueden constituirse en una propuesta de lucha contra-hegemónica.

De lo anterior se puede plantear que con la territorialización del espacio educativo institucional-formal, el Liceo Auto-gestionado se constituye en lo que Oslender llama un “contra-espacio”, lo cual es el resultado de la relación dialéctica entre representaciones del espacio y espacios de representación, donde los movimientos sociales tratan de articular las necesidades del mundo-vida frente a representaciones dominantes de su espacio (Oslender, 2002), es decir, el espacio donde tratan de reproducir sus modos de vida diferentes a los impuestos, por lo tanto, la *otra* sociedad. En la construcción de este “contra-espacio” generado a partir de la territorialización, se va desarrollando una serie de procesos político-pedagógicos que van hacia la transformación de los sujetos participantes al transformar la naturaleza del espacio y sus relaciones sociales, sobre todo si entendemos -siguiendo a Mançano (2005)- que son las relaciones sociales las que transforman el espacio en territorio y viceversa. Es decir, después de haber vivido un proceso importante de territorialización es, difícil pensar, actuar o ser el mismo que antes.

Por último, Agnew (1987, en Oslender, 2002) plantea que el concepto de lugar se constituye de tres elementos que interactúan entre sí: localidad, ubicación y sentido de lugar. Éste último -que es el que nos interesa en esta oportunidad- trata de expresar la orientación subjetiva que se deriva del vivir en un lugar particular, al que individuos y comunidades desarrollan profundos sentimientos de apego a través de sus experiencias y memorias, expresando entonces el sentido de pertenencia a ciertos espacios insertando una fuerte orientación subjetiva al concepto de lugar. Este concepto es importante dentro de la territorialización de los movimientos político-sociales -como en el caso de los Liceos Auto-gestionados-, ya que pone énfasis en las subjetividades y en las formas individuales y colectivas de percepciones de la vida y el espacio social, debido a que permite constituir las identidades que se generan con un espacio específico (Oslender, 2002), en este caso, el espacio educativo institucional-formal re-significado a partir de la territorialización ejercida por los actores participantes de los Liceos Auto-gestionados.

6. Debido a la extensión del texto, nos limitaremos en dar algunas conclusiones de la investigación ya mencionada, evidentemente, atinentes al presente documento. Tal como propusimos anteriormente, para profundizar en las experiencias de tales actores, recomendamos el libro de OPECH/Centro Alerta y Colectivo Diatriba, *Trazas de Utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*, editado por Editorial Quimantú durante el 2011.

Formas y consecuencias de la territorialización el espacio educativo institucional-formal: Propuestas para reflexionar y el hacer.

Hoy en Chile vemos cómo las relaciones entre las personas están cada vez más condicionadas por las relaciones económicas, y tal como se planteó en un principio, el área de la Educación es una de las tantas en donde podemos observar tal situación. La desterritorialización a la que ha sido sometido el espacio educativo institucional-formal, ha avanzado considerablemente. Pero es en este

contexto social donde surgen propuestas por parte de quienes se organizan y luchan por transformar esta realidad. Tal es el caso de los estudiantes, sus familias y profesores que llevaron a cabo la autogestión de sus liceos. A través del relato de sus protagonistas, y considerando los aportes de la Geografía Socio-Crítica recién presentados, podemos tener una visión acerca de cómo se relacionaron entre ellos y con el espacio educativo institucional-formal, que es territorializado mediante la experiencia del Liceo Auto-gestionado⁶.

Estos señalan la importancia de la participación y del poder de decisión de estudiantes y sus familias dentro del proceso educativo, ya que al apropiarse de él es posible orientar la educación de acuerdo a sus intereses y necesidades, generando así nuevas relaciones sociales y, con ello, nuevas espacialidades producto de la territorialización del espacio educativo institucional-formal. Con esto, se deja ver la importancia y la trascendencia del proceso de autogestión en el área de la educación chilena.

Por otro lado, hablan de los conflictos que tuvieron durante la experiencia, lo cual puede entenderse como tensiones dadas entre las relaciones de poder que se desarrollaron en todo proceso de territorialización al disputarse el control del espacio, es decir que tal proceso se transformó en una disputa de poder. Así lo devela, por ejemplo, un profesor del Liceo Auto-gestionado A-90, quien establece que el principal conflicto que se tuvo con el alcalde de San Miguel, Julio Palestro (PS), fue a causa del fuerte cuestionamiento a la estructura autoritaria del sistema educativo, que provocó tensiones en las relaciones de poder que convergieron en ese espacio, generando un conflicto territorial sobre cómo se deben desarrollar las relaciones sociales en aquel espacio educativo institucional-formal y quién debe decidir ello: ¿El Estado, a través de los municipios, o los actores que participan de él y le dan sentido y razón al liceo? Resultado: el Liceo A-90 de San Miguel es cerrado durante el 2012, lo que no quiere decir que todo quede ahí, ya que la movilización que se propone debe mantenerse en pie.

Uno de los elementos centrales que se mencionaron fue la apropiación de los espacios por parte de los estudiantes, quienes territorializaron aquellos sectores que durante el funcionamiento “normal” del liceo estaban restringidos, siendo con esto re-significados por los actores involucrados. También es fundamental manifestar que los estudiantes asistieron con mayor motivación y alegría a las clases de los Liceo Auto-gestionados, aspectos que lamentablemente son difíciles de encontrar dentro de su funcionamiento tradicional. Además, es importante señalar las interacciones que se generaron con personas externas a los liceos (universitarios, colectivos, artistas, etc.), patente evidencia que este movimiento tuvo un carácter mucho más amplio, al punto de generar relaciones de cooperación y apoyo con otros actores sociales, incluso del extranjero (como el periodista uruguayo Raúl Zibechi y el geógrafo David Harvey quienes visitaron, acompañaron y conversaron con estudiantes, sus familias y docentes del Liceo Auto-gestionado A-90), ampliando la escala de alcance que tuvo la experiencia, ya que trasciende al liceo en sí mismo, más aun si se considera que a lo que apuntaba era demostrar en la práctica que otro tipo de educación era posible, por lo que su escala de alcance puede medirse hasta la estructura del actual sistema educativo.

Sin lugar a dudas podemos establecer que la territorialización del espacio educativo institucional-formal ha provocado significativos resultados en quienes participaron. Por un lado, es posible notar que se genera un vínculo de identidad hacia el espacio, transformando el espacio en un lugar, por lo tanto, significativo para los sujetos. Por otro, se ve que la territorialización ha provocado transformaciones en las formas en cómo se relacionan entre las personas y, con ello, una transformación significativa en ellos, principalmente, en sus formas de pensar y actuar después de la experiencia.

Del relato puede verse que algunas de las principales formas de territorialización del espacio educativo institucional-formal generadas mediante esta experiencia fueron:

- Mantener la “toma” del establecimiento (el espacio) bajo el control de sus protagonistas;
- La apropiación del proceso educativo por parte de sus protagonistas (transformación en las relaciones sociales);
- La constante resistencia generada durante la experiencia contra las autoridades (ejercer la territorialidad del espacio);y,
- la búsqueda para desarrollar el tipo de educación que sus actores creyeron que era el más acertado, sin importar lo que impongan las estructuras de poder, es decir, crear en la experiencia la propuesta para la transformación (territorialidad con objetivo claro y proyección en el tiempo). Es más: El generar la propuesta en la praxis y no esperar a que se resuelvan conflictos, es lo que distingue a los Liceos Auto-gestionados de otras experiencias y lo que le da su mayor riqueza, ya que no sólo enseña que es ahora cuando debemos generar nuevas formas de relacionarnos, aprender y conocer el mundo, sino también que es posible.

7. Ésta es una diferencia que puede verse entre la Propuesta de la ACES de un Sistema nacional de educación estatal, gratuita, de excelencia y con control comunitario (disponible en: http://www.opech.cl/comunicaciones/2011/12/propuesta_aces_definitiva.pdf) y la del Colectivo Diatriba sobre una Escuela Pública-Comunitaria (texto disponible en: Revista de Pedagogía Militante, Noviembre, 2011, N°1, Editorial Quimantú; y en el boletín Educación a medio camino: Entre el Mercado, la Nostalgia y Nuestras Resistencias), ya que si bien ambas plantean que la educación debiese ser financiada por el Estado (lo que también pudiese entenderse como "autofinanciada", si es que entendemos que esos recursos son nuestros al ser por nosotros/os generados) pero autogestionada en todos sus niveles por la comunidad, la primera plantea que debe ser un sistema estatal desarrollado a nivel nacional, mientras que la segunda propone que sea un proceso donde sea la comunidad quien se apropie de ella y no que sea desde la estructura estatal donde se haga que la educación sea de esta manera porque pudiera llegar a ser cooptado por ella, lo cual pudiera darse a partir de las exigencias que la movilización político-social pudiera desarrollar. Es importante para pensar en proyecciones considerar que en la actual legislación sólo existe lo público ("estatal") y lo privado, pero no lo comunitario, lo cual implica que las escuelas que actualmente se levantan bajo este modelo (como el Colegio Paulo Freire del Elqui o la Kom Pu LofÑi Kimeltuwe Aijarewe Fvzv Bewfu Mapu Mew/Lugar de enseñanza-aprendizaje de las comunidades del Bafkenmapu del Lago Budi) sean consideradas como "particular subvencionadas" y no "comunitarias", llevando, entre otras cosas, a que sean financiadas en base a subvenciones que no cubren las necesidades que pueda tener para ser de excelencia ya que, en vez de ello, reciben dinero por estudiante que asista a clases, implicando entrar a las lógicas de mercado que han llevado a la educación pública a la crisis.

Ya hubo quien decía que "no existe transformación de la realidad sin la creación de espacios" (Mançano, 2005, p. 10) y la experiencia de los Liceos Auto-gestionados pareciera ser una posible alternativa si este es nuestro objetivo, desde lo cual invitamos a pensar, debatir y proponer ideas sobre la necesidad y factibilidad de tener un sistema educativo con sus características, si pudiese funcionar a nivel nacional o tal vez es más bien un espacio que hay que crear para que sea la misma comunidad educativa quien decida sobre cómo hacer funcionar el establecimiento educacional⁷.

La Geografía en nuestros días ha querido ser mostrada por los grupos hegemónicos como un área del conocimiento que sólo sirve para la descripción de ciertos procesos que comúnmente se ligan a esta ciencia durante la escolaridad, queriendo intencionadamente quitarle todo su valor emancipatorio, aunque no así en términos utilitaristas a sus intereses. Esto es debido a que ellos al estar conscientes de la politicidad tanto de la Educación como de la Geografía, es que las presentan en forma que sea útil al sistema hegemónico actual. Por ello, para nosotros era importante hacer este humilde escrito desde la Geografía Socio-Crítica, ya que con ello queremos contribuir a que esta ciencia pueda ser considerada de otras maneras y así ver la importancia de re-apropiarnos de ella como una herramienta para la transformación social. En este sentido, consideramos la experiencia de los Liceos Auto-gestionados para ver qué elementos de ésta se pueden considerar al momento de querer levantar una experiencia similar o que vaya en la misma dirección, mostrando a su vez una opción sobre cómo poder abordar trabajos teóricos y prácticos dentro de esta corriente geográfica, y ser un aporte para la construcción y transformación de nuevas territorialidades y espacialidades.

Para finalizar, hay que considerar que este trabajo ha sido realizado a pocos meses de terminadas las experiencias y,

por lo tanto, quedan varias aristas por profundizar. Por ejemplo, aún queda por saber las proyecciones que tuvo la territorialización en los sujetos más allá de los supuestos ¿Cómo esto ha afectado concretamente en sus vidas?, ¿Se siguen relacionando de la misma forma con sus pares?, ¿Tienen una actitud distinta en los espacios en donde participan? Aún queda por ver cómo será el actuar de quienes vivieron la experiencia o qué es lo que ocurrirá en tales liceos, en próximas movilizaciones. Sería interesante también preguntarnos si es posible auto-gestionar otros espacios educativos como las universidades, por ejemplo, y si es posible también ahí sostener un sistema educacional basado en estos principios. Es claro, que aun nos quedan muchas preguntas por resolver colectivamente. Sin embargo, como parte del movimiento político-social que emerge y se re-construye todos los días, tenemos al menos una certeza: sabemos que aun nos queda mucho por avanzar, pero al menos estamos consientes de que ya empezamos a caminar.



Referencias

- Blanco, Jorge. 2007. Espacio y Territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández Caso, María Victoria y Gurevich, Raquel (coordinadoras), *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos. 205 pp.
- Breitbart, Myrna. 1989. Impresiones de un paisaje anarquista. Clark University. 29-70 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://www.4shared.net/download/1gFfuaAK9vNEjk71oMLMMr/2-Impresiones-de-un-paisaje-Anarquista.html>]
- Bustos Ávila, Camilo Alejandro. s/f. Apuntes para una crítica de la Geografía Política: Territorio, formación territorial y modo reproducción estatista. Universidad de San Pablo, Brasil. 12 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Conceptuales/03.pdf>]
- Capron, Guénola y González Arellano, Salomón. 2006. Las escalas de la segregación y de la fragmentación urbana. TRACE, 49. Cemca. México. 65-75 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: http://www.cemca.org.mx/trace/TRACE_49_PDF/Capron_Gonz%Ellez_49_2006.pdf]
- Colectivo Diatriba. 2011. Educación a medio camino: Entre el Mercado, la Nostalgia y Nuestras Resistencias. 38 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://colectivopaulofreire.files.wordpress.com/2011/08/diatriba-educac3b2n-pc3b9blica-1.pdf>]
- Colectivo Diatriba, OPECH/Centro de Alerta. 2011. Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011. Chile: Editorial Quimantú. 135 pp.
- Freire, Paulo. 2009. Educación como práctica de la libertad. España: Editorial Siglo XXI. 130 pp.
- Gramsci, Antonio. 1971. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión. 275 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: http://dl.dropbox.com/u/35392010/G/Gramsci-Antonio-El-materialismo-historico-y-la-filosofia-de-Benedetto-Croce_OCR.pdf]
- Lefebvre, Henri. 1974. La producción del espacio. 219-229 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/52729/60536>]
- Mançano Fernandes, Bernardo. 2005. *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. OSAL: Observatorio Social de América Latina, 6, 16. Buenos Aires: CLACSO. 11 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>]
- Michi, Norma. 2010. *Movimientos campesinos y Educación. El MST y el MOCASE-VC*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo. 426 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: www.editorialcolectivo.org/ed/images/banners/mcyeweb.pdf]

- Oslender, Ulrich. 2002. *Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una "espacialidad de resistencia"*. **Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, VI (115). Universidad de Barcelona. Barcelona, España. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-115.htm>]
- Ouviña, Hernán. 2010. *Praxis y política y pedagogía prefigurativa en el joven Antonio Gramsci. Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimientos sociales*. **II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: "Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa"**. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) desde el 18-20 de Noviembre de 2010. Simposio N° 25: "Las propuestas político-pedagógicas de los movimientos sociales". 25 pp.
- Puga, Ismael. 2011. *Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?* **Estudios Pedagógicos XXXVII**. 2. 213-232 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n2/art13.pdf>]
- Roitman, Sonia. 2003. *Barrios cerrados y Segregación Social Urbana*. **Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. VII (146). Universidad de Barcelona. Barcelona, España. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: [http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(118\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(118).htm)]
- Valenzuela, Juan Pablo. 2008. *Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad*. En Velasco, Patricio (responsable Escuela Chile Francia), **II Escuela Chile-Francia. Transformaciones del Espacio Público. Ponencias**. Cátedra CHILE-FRANCIA "Michel Foucault" en Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y las Comunicaciones. 131-156 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://www.uchile.cl/uchile/download.jsp?document=53152&property=attachment&index=0&content=null#page=131>]
- Zibechi, Raúl. 2005. *La Educación en los Movimientos Sociales. Programas de las Américas*. 6 pp. [Texto revisado el 15 de abril del 2012. Disponible en: <http://www.prensauniversitaria.com.ar/talleredupop/archivos/Zibechi%20Educ%20en%20mov%20soc-univ.pdf>]

PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS

Asamblea coordinadora de estudiante secundarios ACES

Presentación

Después de estos últimos meses Chile no será el mismo. No será el país donde algunos pocos, los poderosos, definan los destinos de las mayorías. Se ha roto el modelo donde la Concertación y la Alianza definían por sí y ante sí, lo que según ellos, creían era lo mejor para el país.

Lo que ha ocurrido, es que a través de este movimiento estudiantil, se ha abierto la puerta para que el mundo social defina el tipo de sociedad que quiere. Nuestras movilizaciones han desnudado a un país injusto, desigual, inequitativo pero abundante en energía, creatividad, ideas y convicciones.

Somos herederos y continuadores de luchas pasadas, tomamos las banderas enarboladas por los secundarios el año 2006 y 2007, profundizándolas, somos memoria y acumulación histórica. Hemos abierto una brecha que permite cuestionar las bases ideológicas, valóricas y culturales del modelo neoliberal imperante. Y quienes lo hemos hecho somos fundamentalmente los jóvenes, es decir, los hijos y nietos del modelo, es el fracaso mismo del sistema. No estamos sometidos a los miedos y a la lógica de los consensos, por eso tenemos la libertad para gritar, levantarnos y movilizarnos, para pensar y crear, para soñar un futuro distinto.

No es extraño que nuestra demanda de hoy sea echar abajo el modelo educacional imperante. Fundamentalmente dos son las razones; en primer lugar, la educación se convirtió en la ilusión de una vida distinta y mejor, y hoy no es nada más que frustración, por lo tanto, es la promesa incumplida de algo mejor; por otro lado, se convirtió en un mecanismo que reproduce material e ideológicamente la injusticia y la dominación.

Por eso los grandes triunfos de nuestro movimiento son de carácter ético e ideológico. Hemos puesto en cuestión el LUCRO, un concepto clave para entender como los poderosos han construido un sistema (basado en la lógica del mercado) que les permite generar ganancias, con nuestras vidas y sueños. No hay chilena o chileno que hoy no se de cuenta que el sistema de educación no es de calidad, que no esta al servicio de las mayorías y que se ha convertido en un gran negocio para los dueños de los establecimientos educacionales y las universidades, a contrapelo del principio universal que reconoce a la educación como un derecho.

Hoy impugnamos el lucro en la educación, mañana en salud, en la previsión y en otras esferas de las políticas públicas. Ese es y será uno de los grandes triunfos ideológicos de nuestra lucha: haber puesto en el centro del debate uno de los elementos centrales del modelo, por eso les duele tanto a los poderosos y por lo mismo tienen miedo.

No solo es movilización en la calle o en las escuelas, sino que también es explosión de ideas y materialización de las mismas en propuestas. No somos ultras, en el sentido que los poderosos plantean, es decir, destructores y vándalos, somos de aquellos que no le tenemos miedo a la lucha y a la radicalidad, porque esta va acompañada de argumentos y lineamientos programáticos a llevar adelante en la construcción de una propuesta educativa para los niños y jóvenes, portadores de un futuro mejor para quienes han sido excluidos por el modelo.

Las páginas siguientes abordan en forma de esbozo, específicamente sobre el sistema escolar, los tres ejes temáticos que creemos son la base para avanzar en un cambio radical de la totalidad del sistema educacional chileno. Los ejes son: a) Sistema nacional de educación estatal, gratuita, de excelencia y con control comunitario; b) Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) gratuita los 365 días del año; c) Reconstrucción de colegios, liceos y escuelas estatales sin privatización.

En dichos ejes encontraremos ideas y conceptos claves como el rol fundamental y no subsidiario del Estado, con descentralización y control de la comunidad (poder social); gratuidad de la educación y fin al lucro; Educación Técnica Profesional al servicio de un proyecto de desarrollo del país definido por las mayorías y donde las regiones jueguen un rol relevante; aportes basales a la educación y fin a la subvención; implementación de una

Jornada Escolar Completa con una visión integral del sujeto; fin a la segregación (apartheid escolar-social) que potencia el actual sistema de educación; una educación igualitaria e integral; control férreo de parte del Estado a los sostenedores, reposicionar el rol de la comunidad escolar en la definición e implementación de su proyecto educativo, curricular, etc.

Es una primera parte de una propuesta más compleja, extensa y acabada que esperamos a la brevedad terminar. Son nuestras banderas de lucha, y pretendemos aportar al debate y para ello ponemos a disposición esta propuesta al conjunto de organizaciones estudiantiles, profesionales, de padres y apoderados, profesores

y académicos, de trabajadores, organizaciones comunales, partidos políticos, ong's esperando inter-pretarlos y recoger las ideas, reflexiones y comentarios que nos puedan hacer llegar.

No sólo nos movilizamos por nosotros, lo hacemos por el país, por las mayorías, por un proyecto de sociedad más democrática, participativa y justa. Somos la punta del iceberg, de un continente social que ya no tolera ser abusado, embrutecido, golpeado, humillado, explotado. Somos los que hemos abierto las grandes alamedas para que transite la chilena, el chileno con la frente en alto, exigiendo lo que le corresponde, justicia, democracia, participación.

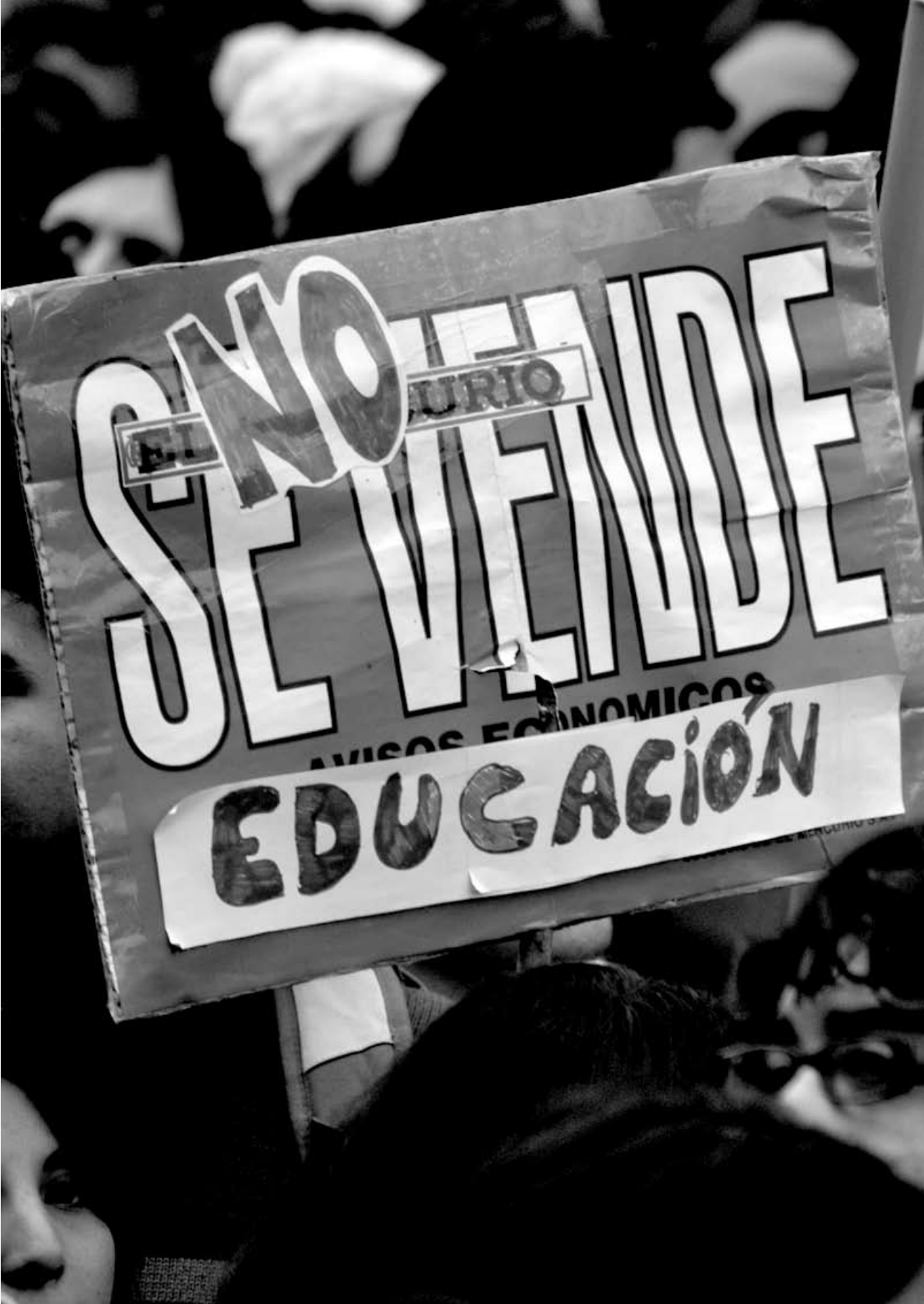
**¡GRATUIDAD
SIN LUCRO!
¡NO AL TERREMOTO NEOLIBERAL!**

NO SE VENDE

EL JURIO

AVISOS ECONOMICOS

EDUCACIÓN



PROPUESTA ACES POR PUNTOS



DE LA
ING

**LO QUE NO HAGAMOS NOSOTROS
POR LA EDUCACION,
NO LO HARA NADIE**

ACES
ASAMBLEA
COORDINADORA
DE ESTUDIANTES
SECUNDARIOS



I. SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESTATAL, GRATUITA, DE EXCELENCIA Y CON CONTROL COMUNITARIO

1. Sistema educativo nacional articulado desde la educación parvularia a la educación técnica y universitaria. Con énfasis en la articulación y fortalecimiento de la educación técnica.

- Pasar de la lógica mercantil (esencialmente caótica) a la articulación. De la competencia entre escuelas a la colaboración. Las universidades estatales regionales deben ser un apoyo permanente para las escuelas y liceos estatales y foco de desarrollo local o regional.
- Educación Técnica de excelencia, gratuita, estatal y articulada a todos los niveles.
- Sub- sistema integral de educación técnica: continuidad y articulación de la educación media T-P y la educación técnica y universitaria.
- Creación de Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales estatales y gratuitos. Se recuerda que Chile debe ser el único país del mundo que no tiene centros de formación técnica estatales. Se recuerda también que el INACAP era la institución estatal de formación técnica y que fue entregado por los militares a la Confederación de la Producción y el Comercio, CPC, sin costo alguno.⁽²⁾
- Educación técnica articulada centralmente con un nuevo proyecto de desarrollo

Nuestra propuesta se basa en que el estado tenga la obligación de asegurar los recursos de manera preferente⁽¹⁾, las normativas adecuadas, así como garantizar que el proceso y el contenido educativo sea construido por la comunidad, a través de la participación activa y la fiscalización permanente.

económico y productivo del país y las regiones.⁽³⁾

- Calidad y seguridad en la educación y trabajo. Prácticas laborales pagadas a razón a las horas de trabajo, es decir, a igual trabajo igual salario. Derecho a contrato y a sindicalizarse.
- Derechos laborales como contenido curricular.

1) Chile posee recursos naturales suficientes para garantizar la gratuidad: este año se prevé que las ganancias de las grandes mineras que operan en el mercado del cobre, ganen en el país un monto que supera el gasto fiscal en los ministerios de salud, vivienda y educación juntos.

2) El único CFT estatal hoy es el Centro de Formación Técnica de Lota-Arauco, dependiente de CORFO. Funciona en base a un subsidio anual por alumno (45 UF, lo que es insuficiente aún). Adicionalmente, el CFT de Lota-Arauco invirtió 12 millones de dólares una sola vez en equipamiento.

3) Hoy se sabe que menos del 30% de los egresados de liceos TP trabajan en algo relacionado con su especialidad. Además, si lo hacen, están en condiciones extremas de precariedad laboral. Incluso desconocen sus derechos laborales.

No basta únicamente con aumentar el gasto por alumno, se debe cambiar la lógica de mercado que se utiliza para financiar las escuelas (sistema de subvenciones por alumno).

2. Sistema educativo gratuito financiado por el estado⁽⁴⁾

- Este sistema debe ser gratuito en todos sus niveles porque es un derecho social y un bien público.
- El aporte financiero del estado a sus escuelas y liceos debe ser, al menos, el triple del actual (dependiendo de las características de los establecimientos). Considerando el gasto actual que hace Chile por alumno, los estándares latinoamericanos y el crecimiento económico que ha tenido el país a costa del sacrificio de todos sus trabajadores, esta cifra debe

partir, como mínimo de 120.000 pesos por alumno⁽⁵⁾ Esto implica aumentar el presupuesto de educación. Para definir un aumento en el presupuesto en educación en Chile debe considerar a todos los actores del sistema e incluir todos los niveles educativos (pre-escolar, educación general, o sea la básica y la media, y superior), como ACES nos referimos al sistema de educación general sobre el cual diversos estudios en esta coyuntura afirman que el aumento debe partir al menos de 2.500 millones de dólares por sobre lo que hoy está gastando el Estado.

- Sin embargo no basta únicamente con aumentar el gasto por alumno, se debe cambiar la lógica de mercado que se utiliza para financiar las escuelas (sistema de subvenciones por alumno). El aporte del estado a sus escuelas y liceos debe ser por la vía de los aportes basales, pues debe ser un apoyo integral al desarrollo de proyectos educativos locales, considerando mejoras en infraestructuras,



mejores condiciones laborales para los trabajadores, gastos en innovación pedagógica, insumos educativos para la diversidad. Asimismo se debe considerar un presupuesto adecuado para una nueva administración del sistema de enseñanza⁽⁶⁾ (Ver punto 4 de esta propuesta).

- Independiente de lo anterior y como complemento, el estado implementará un fondo de recuperación de la educación para la educación pública. Se trata de una inversión que se realiza una sola vez, para recuperarse del estado de devastación del terremoto neoliberal.

- Los recursos entregados por el Estado deben ser fiscalizados por la comunidad y deben ser usados en la escuela.

- La escuela gratuita debe ser una institución de integración social, se debe evitar que las familias que puedan pagar formen ghettos de privilegio, la educación debe ser de excelencia para todos.⁽⁷⁾

4) El gasto público en educación superior es cerca del 0,5%; el menor del mundo. En EEUU, el mismo valor es 1,4%. Casi tres veces mayor que el de Chile. En el Sistema General de Educación Chile tiene un gasto estatal de 3,5 % del PIB mientras que Estados Unidos gasta un 5,4%, México un 5,6% y Dinamarca un 6,7%. Por otra parte Chile es el país en que más aportan las familias al sistema, el gasto privado es casi cinco veces más alto que el promedio de los países de la OECD. En la educación universitaria, por ejemplo, por cada peso que aporta el Estado, las familias deben aportar 5. Con eso, Chile pasa a ser el país con mayor costo relativo para las familias en la educación superior.

5) A la fecha de noviembre de 2011, 1 dólar equivale a 460 pesos, son por lo tanto 258 dólares por alumno.

6) La definición de estos montos debe ser construida de manera participativa con las comunidades locales, como ya se está haciendo en otros países de Latinoamérica.

7) Actualmente Chile es uno de los países más segregados del mundo, y el sistema educacional fomenta esto. La propia OCDE lo denuncia en su informe del año 2004, señala que la educación chilena parece estar "concientemente estructurada por clases sociales" (OCDE, 2004). Por ejemplo aproximadamente el 80% de los niños y niñas de las familias más pobres de Chile (que pertenecen a los quintiles I y II de ingresos económicos) asiste a los colegios municipalizados, mientras ningún niño/a del quintil más alto de ingreso lo hace.



3. Sistema educativo de excelencia integral e igualitaria

Es necesario cuestionar el concepto de calidad, concepto coherente con la concepción de la educación como un bien de consumo y/o bien de inversión.⁽⁸⁾ Esto implica no sólo preocuparse del control de resultados (puntajes SIMCE), sino además controlar los procesos que ocurren al interior de las comunidades educativas. Es necesario cuestionar las mediciones como el SIMCE y la PSU como parámetros para evaluar la educación.⁽⁹⁾ El SIMCE obliga a las escuelas a hacer ensayos de las materias evaluadas, con lo cual se empobrece el currículum. La educación debe ser diversa por que somos diversos y tener pertinencia con la vida e intereses de las personas y de las comunidades.

- Poner el acento en la excelencia de los procesos educativos integrales, superando la lógica instrumental del entrenamiento. Lo más importante es cómo se aprende, en qué tipo de convivencia⁽¹⁰⁾ y con qué finalidades. La integralidad supone promover la ciudadanía, la solidaridad, la identidad desde la diferencia, la afectividad, la integración social y la colaboración por sobre la competencia. Eso es una educación de excelencia.

- Reformular la Jornada Escolar Completa. Que la extensión horaria de la JEC permita espacios de comunidad en los liceos, talleres de educación “cívica”, talleres que involucren a la comunidad,

no ocupar esas horas disponibles en “ensayos” SIMCE, ni reforzamientos de matemáticas y lenguaje. La JEC no debe ser una herramienta para encerrar más horas a los/las estudiantes sino para potenciar su desarrollo. Una educación de excelencia no significa estar más horas encerrados en la sala, sino vivir experiencias significativas en la escuela. Es necesario revisar la hora de comienzo a la entrada de clases (no más temprano de las 8:30 am), sobretodo en los colegios que tienen doble jornada. Está comprobado que más horas en la escuela no impacta necesariamente en mejores aprendizajes, además la jornada escolar en Chile, tras la implementación de la JEC, excede el número de horas de dedicación que tienen los demás países latinoamericanos y de los países miembros de la OCDE.

8) Se debe criticar, para después abandonar, el concepto de “capital humano”. La educación no debe ser considerada como un “bien”, tal como lo hace la lógica del mercado.

9) Cuando comparamos estudiantes de igual nivel socioeconómico prácticamente no hay diferencias de resultados. Los puntajes de SIMCE y PSU dependen en un 80% de las características de las familias de origen de los estudiantes y sólo un 20% depende de la escuela (esto lo dicen todos los estudios de Eficacia escolar) Esto no quiere decir que los estudiantes populares sean menos inteligentes; es simplemente un sesgo de clase de las pruebas estandarizadas.

10) Los estudios de la UNESCO muestran que si bien el “impacto” de la escuela es poco, lo que mejor puede hacer una escuela para subir resultados es mejorar el Clima de Aula (que es en el fondo el ambiente emocional o como se sienten los estudiantes en el colegio: “Segundo Estudio Regional Comparativo de la Calidad de la Educación en América Latina SERCE”, publicado por UNESCO el año 2009).

- Incorporar la flexibilidad curricular y la pertinencia social del currículum. Lo cual solo es posible con la participación comunitaria, con el financiamiento y apoyo del Estado. Se debe potenciar la formación y atención sobre el desarrollo integral del ser humano.

- Implementar programas de educación sexual laica, pertinente con los requerimientos de la comunidad y con respeto a la diversidad sexual.

- Frenar la alta medicación con Ritalin (metilfenidato) y el sobrediagnóstico que indicaría abundancia del Síndrome de Déficit Atencional.⁽¹¹⁾

- Implementar una Educación Física integral que rompa el paradigma competitivo y que incluya temáticas como: alimentación saludable, distintas disciplinas, cuidado del cuerpo, recreación, etc.⁽¹²⁾

- Mejorar las condiciones de los estudiantes de la Educación Especial. Los procesos de integración de niños con necesidades educativas especiales se deben hacer con apoyos y recursos adecuados, de otra forma son perjudiciales.

- Eliminación de la PSU como método de ingreso a la Educación Superior. Se debe implementar un ingreso sin selección a universidades CFT e IP con el apoyo de programas de bachillerato y propedéutico.⁽¹³⁾

- Para implementar este sistema educativo se requiere que los profesores, planifi-



quen, trabajen en equipo, se vinculen con la comunidad, participen de la gestión de la escuela y en la toma de decisiones. Esto implica que los profesores deben contar con tiempo para ello. Para esto proponemos que los contratos de los docentes consideren un 50 % de su jornada para trabajo en aula, como máximo, y el resto para las actividades mencionadas.

11) La evidencia internacional señala que la prevalencia de SDA no supera el 3%, sin embargo, hay aulas en nuestro país con más de más de 40% de niños/as medicados.

12) Un 21,1% de los escolares chilenos presenta obesidad. Uno de cada 5 niño/as de primero básico es obeso. Esto no solo es un problema infantil sino que nacional, más del 60% de la población chilena presenta actualmente obesidad o sobrepeso. Esta cifra ha crecido con los años y su principal causa es la falta de hábitos alimenticios y la cultura de la comida chatarra, señala la JUNAEB el año 2008.

13) El propedéutico es un programa de estudio que implementa la universidad que puede durar dos a cuatro semestres, cuyo objetivo es "nivelar" las deficiencias formativas que puedan traer los estudiantes que ingresan. Según las investigaciones actuales el puntaje en la PSU, depende en más de un 70% de variables asociadas al origen socioeconómico del estudiante.

4. Sistema educativo descentralizado, participativo y con control comunitario.

Se propone un sistema escolar gestionado descentralizadamente por organismos educativos estatales con participación de la comunidad como reemplazo al actual sistema de educación municipalizada.

- La propuesta es descentralizar efectivamente los recursos, funciones, capacidades y responsabilidades.
- Se debe implementar la participación efectiva de la comunidad escolar y territorial en la gestión y la definición de contenidos curriculares, por medio de instancias resolutivas y vinculantes. Consejos escolares y territoriales de educación. Potenciar las capacidades profesionales y técnicas de los actores de la comunidad y terminar con la lógica de externalización de servicios.
- Se debe contar con apoyos técnicos suficientes: curriculistas, psicólogos, docentes para talleres, asistentes sociales, investigadores, etc.
- Democratizar los reglamentos internos y manuales de convivencia.
- Democratización real de la educación pública. Las escuelas del Estado deben estar bajo el control de las comunidades (estudiantes, docentes, asistentes de educación, apoderados, organizaciones territoriales).

5. Fin al lucro, mayor control y fiscalización a los establecimientos particulares subvencionados y de educación superior que reciben fondos del Estado.

No proponemos, en lo inmediato, la eliminación de las escuelas particulares subvencionadas. Sin embargo, es importante condicionar su existencia y funcionamiento a los siguientes requisitos:

- Prohibir el lucro con recursos del estado.
- Fin a la selección escolar.
- Fin a todo tipo de cobros a las familias (Financiamiento compartido).
- Respeto de los derechos laborales.
- Contar con consejos escolares resolutivos.
- Dar cuentas financieras públicas.
- Los sostenedores que tengan establecimientos que se encuentren en acta C, que hayan hecho mal uso de los dineros de subvenciones, imposiciones impagas, multas de la dirección del trabajo, precarización de la infraestructura deben devolver inmediatamente estos establecimientos al estado.



II. TARJETA NACIONAL ESTUDIANTIL (TNE) GRATUITA LOS 365 DÍAS DEL AÑO.

Esta demanda se sustenta en el principio que entiende a la educación como un proceso social dinámico que moviliza experiencias y espacios que no sólo incluyen a escuelas y liceos sino también a la ciudad entera. Educarse en forma integral implica una articulación con la comunidad, con distintos actores (juveniles, deportivos, políticos, artísticos) y con distintos espacios al interior de la ciudad (espacios culturales, de esparcimiento, de reunión y de deliberación). Moverse libremente por la ciudad, en forma gratuita y sin limitaciones temporales significa extender las posibilidades educativas de los jóvenes vinculándolos con experiencias y oportunidades de conocimiento que están más allá del espacio educativo convencional. Esto implica, verdaderamente, contextualizar el currículum escolar, sacarlo de la escuela hacia la comunidad. La exigencia de una TNE gratuita se sustenta en el deseo de habitar la ciudad, “de vivirla” en el amplio sentido de la expresión, como punto de partida para comenzar a ser

ciudadanos. Desde nuestra perspectiva movilizarse, moverse libremente, potencia el concepto de una educación integral y de excelencia como la que demandamos. En esa línea proponemos avanzar en los siguientes puntos:

- Gratuidad de la tarifa escolar en todo Chile los 365 días del año.
- Congelamiento de inmediato de la tarifa adulta en todo Chile. Este congelamiento debe reducirse a las tarifas anteriores al 17 de Abril del 2010.
- Reposición gratuita de la TNE los 365 días del año para todos los estudiantes de Chile.
- Restablecimiento de la venta de boletos escolares individuales en el Metro presentando certificado de alumno regular o TNE. Esto de forma provisoria, luego pasar a la gratuidad del boleto, el cual debe ser subvencionada íntegramente por el estado.

UN DATO. En el pasado (hasta 1980 aprox.) la relevancia de este aspecto permitió la siguiente situación: aunque los estudiantes tenían que pagar una tarifa por movilizarse también se aplicaba una tarifa especial (una tarjeta docente) para el profesorado, a comienzos de los '80 esa tarifa era el doble de la tarifa escolar, por lo tanto la relevancia de tener acceso a las diversas posibilidades de aprendizaje que ofrece la ciudad no es nueva ni tampoco debiera ser planteada como exclusiva de los estudiantes sino también del profesorado

DE
iantes
DE Familias
udadadas



III. RECONSTRUCCIÓN DE COLEGIOS, LICEOS Y ESCUELAS ESTATALES SIN PRIVATIZACIÓN

El Estado debe asegurar una reconstrucción que mejore las condiciones de infraestructura de la educación estatal perjudicada por el terremoto y por el abandono producto de la aplicación de políticas neoliberales (terremoto neoliberal). Esto debe hacerse de acuerdo a lo que definan las mismas comunidades educativas. Se debe evitar la privatización encubierta de la educación pública y/o la fusión de establecimientos.

- El Estado financiará completamente la reconstrucción de los establecimientos a través de un fondo de recuperación de la infraestructura de las escuelas públicas.
- La labor de las empresas constructoras se limitará sólo a reparar o reconstruir la infraestructura, no teniendo ninguna incidencia en la administración u otros aspectos de la vida del establecimiento.





Chile LA EDUCACION ES UN DERECHO
Y LA RECUPERAREMOS PELEANDO

EDUCACION
PÚBLICA 
LAICA y
NO SEXISTA



Fotografía: Christopher Aranda

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA UNA PRAXIS TRANSFORMADORA

Escuelas libertarias, cuerpos libres:
Propuestas para la abolición de la heteronorma
en la educación escolar

Rafael Núñez Toso

Metodología de análisis colectivo con registro
abierto. Documento de Síntesis

Colectivo Paulo Freire

ESCUELAS LIBERTARIAS, CUERPOS LIBRES

Propuestas para la abolición de la heteronorma
en la educación escolar.

Rafael Nuñez Toso

*Centro Suma Qamaña de Estudios Pedagógicos y Humanísticos
Universidad de Santiago de Chile*

Introducción

Toda la realidad social contemporánea es construida a partir de las representaciones culturales hegemónicas del género. Este, como instrumento prescriptivo, regula y vigila atento las vidas y los cuerpos de los sujetos, atribuyéndoles obligaciones y restricciones según el sexo biológico del individuo de que se trate. A partir de una característica biológica, se erige un guion invariable que define qué está permitido y qué no en la vida social y en la sexualidad, constituyéndose una segregación binaria entre lo que se conoce como «hombres» y «mujeres», teniendo cada uno de estos grupos un ámbito semiótico-performativo y de deseo determinado. Dicho en otras palabras, una persona que nazca con una vagina será llamada «mujer», deberá comportarse «como mujer» y sostener conductas sexuales sólo con «hombres». Deberá, asimismo, conformarse con el cuerpo que le tocó, pudiendo solamente gestionarlo a fin de acercarse al canon vigente de

belleza, impuesto, como todo el sistema descrito, por los discursos normalizadores prevalecientes. Por lo demás, la industria destinada a satisfacer estas «necesidades» de normalización y estandarización estética es, en nuestros días, un excelente negocio (cuyo ideal de belleza, la ilusión que vende, tiene una impronta marcadamente caucásica y eurocéntrica, en desmedro de otras etnicidades y formas de ser y sentir en el mundo). Toda infracción de este rígido código de conducta es señalada como una patología, una anormalidad monstruosa, un defecto que amerita ser sancionado y corregido.

De este modo surgieron en el siglo XIX los conceptos de *homosexualidad* y *heterosexualidad*. Mientras aquel fue asignado a una enfermedad mental caracterizada por la atracción sexual por los individuos del mismo sexo biológico, este sería solo un significativo aséptico y funcional que diferenciaría a los sujetos «normales» de los «enfermos». Así, mediante un par de palabras, se instaló en el imaginario una concepción binaria de trascendencia médica y legal —debido a la utilización del derecho penal para la persecución y sanción de la homosexualidad— que depende del axioma del género. Este axioma y aquella concepción binaria, unidos al régimen patriarcal de opresión y subordinación de las mujeres, constituyen la heteronormatividad, el régimen biopolítico totalitario que define las relaciones de poder sexual y de género en toda la sociedad. Dicho régimen se caracteriza por ser conservador, reaccionario, machista, misógino, homofóbico y transfóbico, e impera cómodamente —aunque cada vez menos— en todos los aspectos de la vida en sociedad, incluido el sistema educativo. Tal es, en consecuencia, la magnitud del enemigo que debemos enfrentar si nos proponemos educar para la libertad.



1. Es por esta acepción de heterosexualidad, más en concordancia con las concepciones decimonónicas originales (en las que se situaba a la homosexualidad en la otredad, esto es, en el territorio de lo monstruoso que amenaza a la comunidad), que se marca la diferencia con la dimensión meramente etológica —de atracción erótica y conducta sexual—, para con individuos del mismo sexo biológico o del otro, ambos casos señalados aquí respectivamente como biohomosexualidad y bioheterosexualidad. Tomando como ejemplo a Preciado, mientras ella afirma en *Testo yonqui* que la heterosexualidad está afortunadamente en vías de desaparición como régimen político, podemos precisar nosotros que la bioheterosexualidad, en cambio, goza de muy buena salud en todas las sociedades. Atendiendo a esta ambigüedad —o polisemia— del signo heterosexualidad es que se suele ocupar también la locución heterosexualidad obligatoria, con el sentido político ya descrito.

2. WITTIG, Monique; *El pensamiento heterosexual*; en: WITTIG, Monique; *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*; Barcelona (2010): Egales; p. 57.

3. PRECIADO, Beatriz; *Testo yonqui*; Madrid (2008): Espasa Calpe; p. 95.

4. Acudo a este ejemplo, de lenguaje bastante radical, para ilustrar más nítidamente —con fines de divulgación— el sentimiento de ruptura que con los dogmas heteronormativos se ha cultivado en el feminismo militante, lo cual es evidentemente una respuesta proporcional a la opresión de que han sido objeto por tantos siglos los cuerpos de mujeres.

5. BUTLER, Judith; *Deshacer el género*; Barcelona (2006): Paidós; p. 13.

Monique Wittig, poeta y activista francesa, asigna al signifiante *heterosexualidad* su sentido de régimen político, como se ha expuesto aquí la heteronormatividad¹. En su ensayo *El pensamiento heterosexual*, Wittig asegura que «sería impropio decir que las lesbianas viven, se asocian, hacen el amor con mujeres, porque “la mujer” no tiene sentido más que en los sistemas heterosexuales de pensamiento y en los sistemas económicos heterosexuales. Las lesbianas no son mujeres»². En este sentido, la filósofa española Beatriz Preciado definirá la heterosexualidad como dispositivo del capitalismo:

[L]a heterosexualidad es, ante todo, un concepto económico que designa una posición específica en el seno de las relaciones de producción y de intercambio basada en la reducción del trabajo sexual, del trabajo de gestación y del trabajo de crianza y cuidado de los cuerpos a trabajo no remunerado. Lo propio de este sistema económico sexual es funcionar a través de lo que podríamos llamar con Judith Butler la coerción performativa, es decir, a través de procesos semiótico-técnicos, lingüísticos y corporales de repetición regulada impuestos por convenciones culturales. La ascensión del capitalismo resulta inimaginable sin la institucionalización del dispositivo heterosexual como modo de transformación en plusvalía de los servicios sexuales, de gestación, de cuidado y crianza realizados por las mujeres y no remunerados históricamente³.

Es en este sentido que las lesbianas, como dice Wittig, no serían mujeres, toda vez que no calzan en la definición esencialista y normativa que de «mujer» tiene el sistema patriarcal capitalista de producción y acumulación de la riqueza (para los hombres)⁴. Lo que Preciado señala como «coerción performativa» se refiere al género entendido como el producto de una actuación, una tradición conductual que no es intrínseca al sujeto o a la especie humana, sino una imposición cultural extrínseca

al individuo. En palabras de Butler: una «actividad incesante performada» y una «práctica de improvisación en un escenario constrictivo»⁵.

Además de la ya referida opresión a las mujeres y a las personas biohomosexuales (es decir, aquellas que sienten atracción erótica predominantemente hacia individuos de su mismo sexo biológico), existe la discriminación y opresión hacia las personas cuyos cuerpos ponen en crisis la base epistemológica de todo el sistema heteronormativo, al afirmar la propia identidad de género contraria a lo que «se supone» (transexualidad), al no afirmar ninguna y prescindir completamente de dicha categorización (extrasexualidad), o bien al tener un cuerpo que no es claramente reconocible como de uno u otro sexo biológico, condición natural que arrastra una carga axiológica negativa desde los discursos normalizadores hegemónicos del género (intersexualidad). A tal punto llega la neurosis por normalizar y controlar los cuerpos, que aún hoy la transexualidad sigue siendo considerada una enfermedad mental por los manuales de psiquiatría, y la intersexualidad innata suele ser «corregida» quirúrgicamente para atribuirle un sexo estable y «normal» a aquel cuerpo que desafía el dogma. Pocos profesionales del ámbito de la salud parecen haber notado que esta clase de prácticas constituyen tortura y una invasión inaceptable del cuerpo de otra persona (completamente indefensa en el caso de los bebés intersexuales)⁶.

6. A este respecto, hay en marcha una campaña mundial por la despatologización de las identidades trans (lo que se traduciría en retirar la transexualidad de los manuales de psiquiatría), y por otras demandas relacionadas: abolición de tratamientos de normalización binaria a intersexuales (cuando es sin su consentimiento, como ocurre en el caso ya mencionado de los bebés); el acceso libre a los tratamientos hormonales y cirugías de transición sin tutela psiquiátrica (como derecho fundamental de las personas, a partir de su autodeterminación, que no precisa de «profesionales» para su perfeccionamiento); la cobertura pública de la atención sanitaria asociada a lo trans; y la lucha contra la transfobia (lo que implica una multiplicidad de políticas públicas en varios ámbitos). El ciber sitio de esta campaña es <www.stp2012.info>.

Con todo, las prácticas sociales hegemónicas respecto de la libertad de los cuerpos y las subjetividades entrañan problemas mucho más amplios y complejos que todas las formas de opresión ya descritas. Dichas prácticas se pueden abordar desde una perspectiva integral y fenomenológica al observar a los sujetos manifestar sus representaciones, condicionamientos y prejuicios en torno al sexgénero cada vez que interactúan con otros. Entre estas representaciones hallamos creencias hegemónicas respecto de cosas como qué es ser mujer, cómo se viste un hombre, qué conductas les están vedadas a las parejas biohomosexuales en el espacio público, cómo debe sonreír una señorita, cuándo debe un niño (varón) cortarse el pelo, etcétera. Como vemos, la heteronorma restringe enormemente la libertad sobre el propio cuerpo y pone cortapisas arbitrarias al deseo, descorporalizando a los individuos y convirtiéndolos en ovejas obedientes del sistema heterosexual de ordenamiento social y político. Esto, evidentemente, atañe y afecta de modo directo no sólo a los miembros de comunidades históricamente discriminadas y excluidas socialmente, sino a todas las personas, puesto que nadie se salva del juicio heteronormativo en todos los aspectos de la vida social (lo que puede manifestarse en algo tan burdo como el color de una bufanda o el modo de pestañear).

7. Cónfer <http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2010/09/30/noticia_0004.html> y <http://www.lacapital.com.ar/ed_impresa/2010/10/edicion_708/contenidos/noticia_5185.html>.

Todo lo que se ha señalado hasta ahora es objeto de lucha del feminismo. Conviene aclarar que cuando digo «feminismo» me refiero al posfeminismo o feminismo descentrado (no heterocentrado), así como a la estrategia política de la disidencia sexual. Esto va más allá de la concepción heteronormativa de «igualdad entre

hombres y mujeres» —que mantiene respecto de cada género un esencialismo tan patriarcal como la desigualdad que critica—, y de la concepción homonormativa de «respeto a las minorías sexuales» —que sitúa a dichas minorías en un terreno político de victimización ante el Estado, lo que invisibiliza luchas más radicales por la emancipación completa de los cuerpos—. Evidentemente, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto a las minorías sexuales son objetivos del feminismo, pero las doctrinas del feminismo pasado que solo reivindicaron estas demandas específicas caían en el error de ser insuficientes y parciales respecto de la problemática completa. Era el patriarcado, pues, el que triunfaba con estos reformismos.

La heteronorma en la educación

El sistema escolar no escapa a esta opresión estructural. Partiendo por la existencia de colegios «de hombres» y «de mujeres», pasando por la segregación biosexual de los baños y la uniformización —también segregada— en el vestuario, llegamos a extremos como el adoctrinamiento curricular en los dogmas de la heteronorma y aun la prohibición ex ante de ser homosexual o transexual, como aquella impuesta por un colegio católico de Argentina a los padres de los estudiantes, quienes debían comprometerse mediante la firma de un documento⁷.

La alienación del género llega tempranamente a los educandos, tal como revela el ejemplo que de su experiencia docente nos ofrece la profesora y escritora argentina Valeria Flores:

La pasividad manifiesta de los niños trajo a mi mente la frase de un nene cuando, en el taller de sexualidad, tenían por consigna expresar por escrito “Por qué eran varones o mujeres”. Él, con diez años, dijo: “yo soy un varón porque pienso como hombre, porque soy masculino y porque voy a morir como hombre”. Y claro, los varones no expresan cariño, menos hacia otro varón, acaso se ponga en riesgo o se sospeche de su masculinidad heterosexual. También las frases de las niñas se enredaron en mi abigarrado sentido de maestra, ya estallado. Esa identidad que me dibuja límites y que me empuja en distorsionar, con mi pública sexualidad disidente como lesbiana y

*feminista, con una práctica que lleve más allá los cons-
treñimientos de un pedagogía moderna funcional a un
Estado que ya no existe, de una escuela cuyos sentidos
fundacionales se desfondaron hace tiempo, licuados en
una nueva temporalidad. “Yo soy una mujer porque
tengo cualidades de limpiar mi casa”; “Uso ropa de
mujer, hablo como mujer, tengo sentimientos de mujer,
me gustan los hombres, me gustan los colores de mujer,
tengo el carácter de mujer, puedo tener hijos”⁸.*

8. FLORES, Valeria; Hoy Oscar faltó; en
blog Escritos heréticos (2009); <[http://
escritoshereticos.blogspot.com/2009/08/
hoy-oscar-falto.html](http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/08/hoy-oscar-falto.html)>.

9. MORRIS, Marla; El pie zurdo de Dante
pone en marcha la teoría queer; en: TAL-
BURT, Susan, y STEINBERG, Shirley
R. (eds.); Pensando queer: Sexualidad,
cultura y educación; Barcelona (2005):
Graó; p. 39.

Como vemos, la heteronorma aliena rápidamente a los niños en formación, socavando no sólo su potencial ético democrático —respetuoso de la igualdad entre todas las personas— y su capacidad de reflexión crítica en torno al pensamiento hegemónico, sino también su creatividad e imaginación, en fin, su pulsión vital. La educación heteronormativa es un adoctrinamiento cargado de violencia, una mutilación de los espíritus y un sometimiento atroz de los cuerpos, además de un lavado de cerebro respecto de la construcción de las subjetividades. Dice al respecto Marla Morris:

Comprender que el ser es un producto cultural es el primer paso hacia el cambio y la reinención. Ahora bien, la reinención no es un producto transgresor. La transgresión parte de la base de que el ser puede abandonar su cultura y su historia y cambiar totalmente y, dado que el ser está atrapado en el lenguaje, la cultura y la historia, sólo son posibles ligeras transformaciones y pequeños movimientos. Aún así, el profesorado debería estimular el trabajo personal que conlleve la reinención y recreación de cada cual. Después de todo, las vidas creativas son las que merece la pena vivir.

Pero con frecuencia es la escuela la que no anima a la autocreación constante. La escuela tiende a producir seres uniformes, porque el profesorado y el cuerpo de gestión tienen, generalmente, ideas preconcebidas sobre quiénes son los niños y niñas o qué deberían ser en su edad adulta⁹.

La escuela es un componente importante en la vida de los estudiantes que asisten a ella; es en sus patios y aulas que muchas veces se aprende a actuar, respecto de sí mismo y en relación con los demás, de modo que el potencial que tiene, como institución, para impactar en la vida de los educandos, es enorme y no debe ser subestimado. Por desgracia, son demasiados los casos en que este impacto, precisamente por la fuerza que aún hoy tienen representaciones normativas obsoletas y perjudiciales, es negativo para los estudiantes, en circunstancias de que no tendría por qué ser así.

10. Esta solidaridad me parece algo deseable y aun necesario en los operadores del sistema educativo. Con todo, no es mi propósito —justamente por mis ideales feministas— censurar o juzgar a quienes, por decisión propia, deciden no ponerla en práctica. Si condeno, desde luego, los actos conducentes a mantener o exacerbar la heteronorma, por parecerme contrarios a la justicia.

Propuestas para el cambio

¿Cómo afrontar, entonces, la urgente tarea de abolir la heteronorma en el sistema escolar? ¿De qué modo podemos construir una pedagogía libertaria que inculque valores democráticos, como cimiento de una sociedad justa y respetuosa de la autodeterminación? ¿Qué clase de políticas educativas harían falta para promover este cambio imprescindible?

En primer lugar, es absolutamente necesario que los operadores del sistema educativo, y especialmente los docentes, adquieran un nivel mínimo de conocimiento teórico en materia de sexogénero. Dado que las representaciones en esta materia de la mayoría de la población —profesores incluidos— han sido adoptadas de manera pasiva, acrítica e inconsciente, se torna menester la adquisición del conocimiento crítico y teórico que al respecto se ha elaborado desde las trincheras militantes del feminismo. Así como la concepción solidaria en el terreno político-económico-social de una parte de nuestra generación es tributaria de una tradición intelectual y política de varios siglos —lo que se manifiesta en diversas vertientes, como el socialismo y el anarquismo—, la concepción libertaria en el terreno de los cuerpos, las identidades y las sexualidades, vendrá también de la mano del saber que la Humanidad ha construido en las últimas décadas.

En segundo lugar, se torna necesaria y aun éticamente imperativa la emancipación de los operadores del sistema de sus propios prejuicios y condicionamientos que les impiden ver a los demás como iguales, al juzgarlos arbitrariamente sobre la base de caprichos o dogmas. Difícilmente podrá un profesor prejuicioso y conservador educar a un estudiante en el respeto a las diferencias. Esta emancipación bien puede practicarse a partir de las experiencias vitales de cada uno —y no exclusivamente a partir de lecturas, sin perjuicio de la importancia de estas—, puesto que en cada subjetividad hay múltiples disidencias solapadas, pequeños y medianos distanciamientos del modelo hegemónico y normativo de masculinidad o femineidad, no siempre advertidos de modo consciente, pero que portan en sí la necesidad de una independencia completa, para poner fin a la exclusión y la hipocresía.

En tercer lugar, hace falta comprender y persuadirse —en el buen sentido de la palabra— de que los derechos y las libertades fundamentales de las personas son asuntos que nos atañen a todos sin excepción, independientemente de si su lesión nos afecta o no de forma directa. Ni la libertad ni el respeto pueden triunfar cuando el egoísmo suplanta el lugar de la solidaridad¹⁰.



En cuanto al ejercicio docente, la didáctica libertaria surgirá con la práctica de la pedagogía militante sostenida en el tiempo. Como propuestas se pueden nombrar:

- **Promover y asegurar un clima de convivencia escolar respetuoso de la libertad de los sujetos para con sus cuerpos, subjetividades y sexualidades.** La buena convivencia debe formarse y basarse en la adhesión consciente de los miembros de la comunidad a un conjunto de valores y principios, y no en el temor a las sanciones. Estas deben ser utilizadas con fines formativos y sólo como medida de *ultima ratio*. De lo contrario, solo se estará trocando una violencia por otra.

- **Promover la ambigüedad en los planos sexogenéricos para poner en crisis la rigidez de las representaciones heteronormativas.** Esto se puede lograr mediante un trabajo permanente destinado a mostrar a los estudiantes representaciones incoherentes con la heteronorma, como modo de invitarlos a la reflexión crítica respecto de las convenciones e imposiciones de la cultura, y de guiarlos hacia una expansión —y recuperación— de su potencial creativo. Resulta fundamental, además, para la visibilización política y social de cuerpos y estilos de vida disidentes de la norma.

- **Impartir una educación sexual libertaria y antiheteronormativa que asegure el derecho de los estudiantes a informarse y poder decidir libremente sobre su cuerpo.** Este ítem, que debería estar contemplado en el currículum, debe, además de promover los valores democráticos del feminismo, ofrecer información acerca de métodos de anticoncepción para que los estudiantes puedan ejercer libre e informadamente sus derechos sexuales y reproductivos. Es esta la mejor medida educativa que se puede tomar para promover un ejercicio responsable de la sexualidad en la juventud.

- **Velar por la participación e inclusión de todos los estudiantes.** Esto implica que el docente debe estar atento a las eventuales faltas de equilibrio entre hombres y mujeres —en la medida que dichas categorías sigan teniendo prevalencia social, lo que podría implicar eventuales desigualdades en el uso de la palabra— dentro del aula, por ejemplo, y a los posibles casos de estudiantes con problemas emocionales, familiares o de autoestima, para poder tomar medidas que vayan en su beneficio. Para esto, además, es recomendable que el docente adquiriera un conocimiento actualizado sobre psicología del desarrollo y del aprendizaje, que lo asista en su tarea concreta como educador en contacto permanente con los educandos (lo que solo podrá darse con éxito en la medida que el profesor sea crítico respecto de dicho conocimiento, el cual podría tornarse en un dispositivo normativo más, por lo que amerita ser cuestionado también).

Todos los miembros de la comunidad escolar deben comprometerse con el cometido de abolir la heteronorma. Para ello, como se ha señalado más arriba, es imprescindible comenzar por un cambio interno que posibilite una disposición auténtica del individuo a su colaboración en la transformación social y escolar. Evidentemente, el trabajo decidido y conjunto de los profesores, funcionarios, directivos y apoderados es la mejor estrategia para una experiencia exitosa. Y si bien no siempre están dadas estas condiciones tan óptimas, quienes sí estén dispuestos deben entregar lo mejor de sí mismos, como compromiso ético con una pedagogía libertaria.

Respecto de las políticas educativas necesarias, parecen evidentes todas aquellas destinadas a promover y garantizar las sugerencias indicadas anteriormente, particularmente las que se pueden abordar desde la formulación del currículum y los estándares para la convivencia escolar, así como la incorporación de estos objetivos en la formación inicial docente. De modo adicional, y dada la enorme relevancia que tiene la calidad del personal directivo y docente, en el sistema público se pueden establecer políticas de selección que apunten a asegurar que los operadores del sistema trabajen para formar individuos libres. También resulta recomendable incorporar criterios antiheteronormativos en los instrumentos de acreditación y evaluación institucional, así como en los requisitos para que establecimientos particulares puedan recibir subvenciones públicas.

Por último, y dado que los estudiantes se forman en una sociedad y cultura completas —y no sólo en la escuela—, el poder político puede contribuir parcialmente a la educación libertaria al garantizar la igualdad jurídica entre todos los miembros de la comunidad, y al promover la generación de condiciones sociales que socaven progresivamente la heteronorma en pos de un futuro de solidaridad y libertad.

Bibliografía

BUTLER, Judith; *Deshacer el género*; Barcelona (2006): Paidós.

FLORES, Valeria; *Hoy Oscar faltó*; en blog *Escritos heréticos* (2009); <<http://escritoshereticos.blogspot.com/2009/08/hoy-oscar-falto.html>>.

MORRIS, Marla; *El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer*; en: TALBURT, Susan, y STEINBERG, Shirley R. (eds.); *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación*; Barcelona (2005): Graó.

PRECIADO, Beatriz; *Testo yonqui*; Madrid (2008): Espasa Calpe.

WITTIG, Monique; *El pensamiento heterosexual*; en: WITTIG, Monique; *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*; Barcelona (2010): Egales.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS COLECTIVO CON REGISTRO ABIERTO

Documento de Síntesis¹.

Colectivo Paulo Freire

1. El Taller: "Acerca de un Método para el Hacer Comunitario" fue realizado entre el 09 y el 11 de Marzo del 2012 y en él participaron integrantes del Movimiento de Trabajadores Clotario Blest - Coordinadora Cultural Huamachuco - Escuela Itinerante A Pata Pelá - Escuela Popular Ñuñohue - Movimiento de Pobladores en Lucha - Centro Cultural Sátira Eutanasia - Colectivo Armando - Movimiento de Educación Popular Eduardo Galeano - Talleres de Historia - Colectivo Paulo Freire- Chile... y, por supuesto, Hernán Peralta.

El presente documento, que colocamos a disposición de todos y todas, está compuesto de dos partes. La primera de ellas corresponde a un extracto del libro de nuestro compañero Hernán Peralta "Cómo hacer para saber qué hacer", en el que se relata cómo desarrollar la "Metodología de Análisis con Registro Abierto", la que está enfocada en desarrollar, en conjunto con las comunidades, procesos de investigación sobre su propia realidad, como paso necesario para la transformación de ésta. La segunda parte corresponde a la Síntesis y la Evaluación del Taller "Acerca de un método para el hacer comunitario" que el mismo Hernán realizara en Marzo pasado con

9 organizaciones de la V región y la Región Metropolitana y en el cuál "aprendimos haciendo" esta metodología...

Una breve introducción...

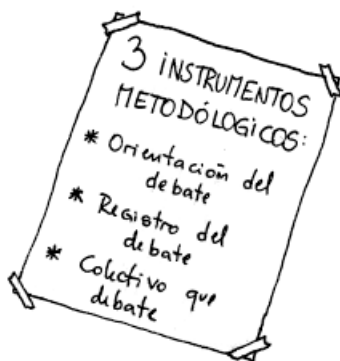
La historia de este Taller es breve, pero intensa... hace unos meses, nos enteramos de que nuestro compañero y amigo Hernán Peralta estaría un tiempito en su Chile natal... Para los/as que no lo conocen, Hernán es un actor chileno formado en la Universidad de Chile que formó parte de la compañía de teatro de Alejandro Sieveking (junto a Víctor Jara). Además, trabajó como locutor en “Radio Rebelde” de Cuba, en “Radio Pekín” de China y, durante la Unidad Popular, trabajo en la Consejería Nacional de Desarrollo Social (una oficina gubernamental enfocada en fomentar y desarrollar organización popular comunitaria). Luego, exiliado en Venezuela se ha desempeñado como profesor de la Escuela de Teatro en la Universidad Central de Venezuela y sería cofundador de “Promoción Sociocultural Churruata”, un colectivo de educación comunitaria con la que ha desarrollado un largo trabajo con muchas comunidades a lo largo de dicho país.

Como verán, era un verdadero “crimen” no aprovechar la oportunidad para compartir saberes con él. Pero como ni a Hernán ni a nosotros/as nos gusta que los saberes se queden entre pocos, estábamos dándole vueltas a cómo hacer de este intercambio algo más masivo... Fue ahí cuando Hernán nos propuso aportar al proceso de “autoeducación para educadores/as populares” que estamos desarrollando acá en Chile, compartiendo una de las metodologías de investigación comunitaria que desarrolla en Venezuela. Así, nació el Taller “Acerca de un método para el hacer comunitario” donde trabajaríamos esta Metodología que se basa en el diálogo de experiencias, el registro exhaustivo de ellas y en una sencilla pero profunda manera de problematizar los relatos y extraer de ellos saberes colectivos que sirvan a nuestras prácticas de transformación.

Ahora, la particularidad es que este Método, “archi-probado” por Hernán y sus compañeros en Venezuela en muchas comunidades de base, esta vez lo aprenderíamos practicándolo (y entre educadores y educadoras) y, además, en un tiempo “express” (un trabajo que normalmente dura más de diez días, debíamos desarrollarlo solo en 3) lo que implicaba una audaz apuesta.

A partir de lo dicho es que activamos nuevamente nuestras redes y compañeros y compañeras de 9 organizaciones hermanas aceptaron nuestra propuesta-apuesta, y “encerrados” tres días en el acogedor Centro Cultural “CasaKalle” nos lanzamos al desafío de extraer saberes de nuestras prácticas... Lo que viene ahora es la Síntesis de dicho trabajo, además de la evaluación de la larga e intensa jornada... ¡Ojalá les guste, y sobre todo les sirva en sus prácticas cotidianas!

Primera Parte: Metodología de Análisis con Registro Abierto



- Los talleres son una instancia colectiva donde con la aplicación de la metodología y, en base a los objetivos de la convocatoria, se procede al análisis en conjunto de las prácticas de cada quien.
- Ellos han sido la columna vertebral en el desarrollo de toda nuestra experiencia. Por tal razón, los tomaremos como referencia para explicar la aplicación de esta metodología de análisis.
- Resulta muy fácil, luego, hacer la proyección de las fases y los instrumentos metodológicos utilizados en los talleres a reuniones y encuentros de diverso tipo. También hay gente que la aplica a aspectos de su vida personal y familiar.
- Para cada Taller se conforma un equipo de orientación metodológica integrado por un orientador de debate y preferiblemente dos registradores de debate por comisión.

Introducción al taller

Al comenzar cada Taller se hace la “Plenaria Inicial”, en base a lo siguiente:

Presentación social. Cada asistente se presenta al resto del colectivo y manifiesta sus expectativas en torno a la jornada. Los encargados de la orientación dan cuenta de cómo se hizo la convocatoria y el grado de acogida encontrado, asimismo informa sobre las ausencias y su por qué.

Exposición de objetivos y temario. Se describen los objetivos, el temario y el proceso para llegar a ellos. Si hay expectativas o sugerencias de los presentes que pudieran

alterar estos objetivos o el temario, se abre discusión colectiva y, de haber consenso, se procede a su ajuste o modificación.

Explicación de la metodología a utilizar y el porqué de su uso. Se describen los instrumentos, las fases y la dinámica metodológica en cada uno de sus pasos y se dan a conocer todos los aspectos organizativos, incluido el de la dirección del Taller (de no haber comisiones el colectivo asume la dirección; en caso de conformarse dos o más comisiones, cada una designa un delegado que, junto con el equipo de orientación metodológica y el de organización, conforman dicha dirección para control de los aspectos organizativos y de la dinámica general).

Las comisiones se articulan de modo que los grupos de debate no tengan menos de 8 ni más de 15 participantes y simultáneamente abordan el mismo temario. Esto facilita la participación de todos los asistentes y ahorra tiempo.

La Plenaria Inicial es orientada por el coordinador del equipo de orientación metodológica. Es clave esforzarse por ser siempre lo más didáctico posible. Todas las intervenciones, incluidas las presentaciones sociales y la conformación de comisiones, son anotadas en el Registro de Debate.

Además de la explicación oral, se despliegan en las paredes cuadros con los objetivos, el temario, el calendario de trabajo y otros puntos estimados de interés. Se informa que todo lo que se escriba será tipado y puesto al alcance de cada participante.

La primera fase: acumulación de la información

La orientación de debate

El orientador reitera aspectos de la metodología, con énfasis en lo relativo a las reglas del juego para ésta fase de acumulación de información:

- Insiste en tener presente los objetivos y temario del Taller.
- Resalta la importancia que tiene la práctica como factor para construir un pensamiento colectivo. Pone de manifiesto que nadie que no sean ellos mismos sabe a fondo cómo es su propia realidad y experiencia y que ése es su gran aporte.
- Insiste en que el Taller es de ellos mismos, haciendo notar la importancia de escuchar cada experiencia y volcar, muy honestamente, la propia.

- Llama la atención sobre la Pauta para Narrar la Experiencia como referencia para no olvidar cosas o para ordenar el relato. Pero subraya que cada tallerista es libre de exponer lo suyo como le parezca. Advierte que se debe dejar a cada quien narrar tranquilo, procurando no interrumpirlo con preguntas, que es mejor hacerlas cuando la persona haya concluido.

Pauta para Narrar la Experiencia

¿Qué hago? ¿Desde cuándo? ¿Con quién? ¿Cuándo, dónde, cómo?
¿Principales logros? ¿Principales obstáculos?

El orientador recalca tres puntos para las intervenciones:

1. No se permite descalificar a personas o a experiencias, porque son gente cuya labor representa un esfuerzo respetable donde siempre emergen elementos de aprendizaje.
2. Procurar ser honestos y objetivos en el relato, ya que, de lo contrario, se engañan, se caen a embustes ellos mismos. Se trata de “echar el cuento” como cuando uno se mira al espejo por la mañana: los párpados a medio abrir, etc. De nada sirve recurrir a poses falsas, con una mueca de sonrisa “poniendo la cara para la foto”.
3. Escuchar, atenta y pacientemente, sin interrumpir al que habla, anotando aquello que a uno le sugiera preguntas para cuando termine el relato. Una vez concluidas las narraciones, el orientador conduce la lectura del registro y la codificación de ideas para el análisis, en la forma y con las razones que veremos más adelante.

El registro de debate

Como irá quedando claro a lo largo de esta exposición, el registro de debate tiene la inmensa responsabilidad de anotar todas las ideas e informaciones dichas en el Taller. Esta es una delicada función-tarea y constituye un rasgo fundamental en la identificación de esta metodología de análisis. A medida que se van llenando las hojas de registro se despliegan en las paredes del local, a la vista de los participantes. Permanecen allí como instrumento de trabajo y como telón de fondo del intercam-

bio de experiencias. Así los talleristas empiezan a apropiarse de las ideas desplegadas creándose un sentido de pertenencia colectivo.

Este nivel de apropiación resulta curioso, porque al hacer las intervenciones o relatos no se anota en el registro el nombre de quien habla. Las narraciones se identifican con el nombre de la agrupación del expositor o con anónimo rotulado de “otra experiencia”.

El registrador, sin embargo, no debe perder ni una sola idea, tal como hemos insistido previamente, y sus anotaciones, sin pretender ser textuales como en dictado taquigráfico, deben ser fieles al contenido expuesto.

Al proceder de este modo, el registro se convierte en una referencia básica para el análisis colectivo, en el mejor material de trabajo que dispone el grupo para analizar su práctica.

Hemos visto numerosos talleres o reuniones con metodologías donde quien registra anota aquellas cosas que a él le parecen acordes con los objetivos, o correctas para afirmarlas o erróneas para cuestionarlas. De esta forma, muchas veces muy dinámica y entretenida, se habla de participación y decisión colectiva, en circunstancias que se está echando mano a una flagrante manipulación. Pero la práctica enseña que, de verdad, el colectivo no se apropia de esos análisis ni de las conclusiones subsecuentes.

¿Se puede llegar a que el colectivo decida la orientación del análisis de las prácticas?

Al construir los contenidos del Taller con la narración de la experiencia de cada quien, ya se tiene dado un paso importante en esta dirección. Pero, evidentemente, no basta. Es necesario asegurar dos cosas:

Uno, que el colectivo califique las ideas vertidas en esta fase de acumulación de información, y dos, que el colectivo señale sus énfasis para el análisis teniendo como referencia los objetivos y temario del Taller. El registrador no es juez que decida qué se registra y qué no. Su misión es anotar todo lo que se diga. Tampoco es juez que califique lo justo o erróneo de las ideas, sino que debe respetar absolutamente el contenido expuesto.

El colectivo que debate

- Cada quien narra su experiencia, mientras los demás escuchan.
- Los participantes formulan, si tienen, preguntas una vez que alguien termina su narración.

Tal como adelantamos en el rol de la orientación, una vez finalizadas las narraciones y respondidas las preguntas, el orientador de debate abre un espacio importante de tiempo donde se hace una lectura en voz alta, seguida por los miembros del colectivo, del registro de debate completo, ya desplegado en las paredes de la sala.

El orientador explica previamente al colectivo que los objetivos de este importante paso metodológico son dos:

- Verificar si lo escrito se corresponde con lo dicho y, de no ser así, introducir las modificaciones necesarias y, luego,
- Hacer que cada participante señale las ideas que le parezcan de interés para el debate.

Las ideas señaladas, ya sea porque se comparten o no, ya sea porque se quiere debatir con mayor detenimiento para llegar a conclusiones, se anotan en el registro de debate con una codificación previamente establecida por el colectivo.

Esta lectura y codificación se transforma en una reiteración que devuelve la atención sobre lo ya dicho y lleva a repensar lo ya escuchado. También, al poner tanta rigurosidad en la identificación de las ideas expresadas por los participantes, éstos sienten valorada su experiencia y reconocen mejor las experiencias de los demás. Hay que tener presente que el colectivo es el dueño de las ideas del registro; por lo tanto, si plantea modificar una de ellas, el registrador debe hacerlo sin mayor discusión.

En cuanto a la dinámica para continuar el Taller, se calcula el grado de incidencia de los códigos anotados por el colectivo y esto define las prioridades o énfasis en la orientación del análisis.

Segunda fase: análisis de la información

La orientación de debate

Consideraciones introductorias desde el orientador:

-Se destaca la importancia del proceso previo con la acumulación de información, resaltando el aporte de todos los participantes con sus experiencias.

-Se llama la atención sobre la utilidad que tuvo el registro como instrumento para el aprendizaje en la lectura y codificación de ideas. Tal vez puede ser conveniente dejar en claro que ni la grabación en cinta, ni ningún otro modo de registro audiovisual, puede presentar mayores facilidades para el análisis y aprendizajes colectivos, como el que estamos experimentando con todas las intervenciones escritas y desplegadas a la vista del grupo.

-Se definen los criterios para la orientación del debate en esta fase de análisis, a saber:

a) Se tomarán como referencia las ideas codificadas en el registro. Para ello, se leerá (por orden de tema o por orden numérico de páginas del registro) una o varias de las ideas codificadas y se dará paso al análisis con intervenciones solicitadas.

b) Se hace necesario poner en consideración el hecho de que antes ya se escucharon todas las experiencias y después también se leyeron; por tanto, al leer una idea codificada necesariamente tenemos en la mente otras ideas emitidas al respecto.

c) Asimismo, el debate de una idea nos puede llevar a un análisis donde se traten simultáneamente otros asuntos. Esto no es malo, pero el orientador necesita dar seguridad de que los puntos se van a ir tratando uno tras otro, para evitar enredarse en un mar de elementos a la vez. Y al despejar por consenso un punto ha de pasarlo de inmediato a la síntesis.

d) Se explica que a medida que se vaya debatiendo, se va a ir encontrando opiniones de consenso sobre determinadas cosas que al colectivo le parezcan de importancia. En tal caso, el orientador preguntará si esa idea se considera central y, de haber respuesta afirmativa, se procederá a su redacción para la síntesis.

Hemos manejado varias maneras de ir leyendo las ideas codificadas y abrir debate sobre ellas:

- * Se sigue el orden de aparición en las hojas de registro desplegadas, idea por idea, o
- * Se leen todas las ideas marcadas en una página y así se abre debate sobre ellas, o
- * Se toman varias páginas correlativas y se van leyendo y sometiendo a debate las ideas de un mismo código analizando: coincidencias, complementariedades, divergencias y puntos de interés para despejar, o
- * Combinaciones de estas opciones.

La orientación de debate debe estimular la participación de todos los asistentes, escuchar atentamente cada intervención y, a medida que se desenvuelve el debate, va poniendo de relieve elementos surgidos en las diversas intervenciones y que enfilan a un mismo punto, sea de manera coincidente o divergente, buscando el consenso en relación a esa determinada idea.

Suele suceder que el discutir una idea aparece consenso respecto a otra u otras ideas que el colectivo también considera centrales. En tal caso, la orientación va asumiendo esas ideas centrales como parte de la síntesis.

Tres cosas se recalcan como determinantes para el buen desarrollo del debate:

1. Hacer respetar el uso de la palabra, sin intervenciones simultáneas ni interrupciones.
2. No permitir elementos de descalificación de experiencias o de personas.
3. Basar la discusión en la práctica concreta.

El debate es para extraer aprendizajes de la práctica con miras a mejorar la práctica, no para ganar discusiones.

El registro de debate

En esta fase el registro de debate sigue las intervenciones procurando no perder ni una sola idea. De acuerdo con el orientador, cada cierto tiempo se lee lo registrado con el fin de verificar su fidelidad en relación con lo dicho. Si del colectivo surgen modificaciones, se procede al cambio.

Esta lectura, donde se coordinan la orientación, el registro y el colectivo, brinda una buena ocasión para ir señalando ideas que contribuyan a centrar mejor las discusiones o que se definan como centrales para la propia síntesis.

Debido a que generalmente hay poca disponibilidad de tiempo y de paredes, el registro de esta segunda fase no se despliega como el de la acumulación de información. A medida que los debates van llegando a ideas centrales de consenso, se abre un registro simultáneo que se convierte en el registro de la síntesis. Al partir de la práctica para retornar a ella, mejorando el desarrollo del trabajo, el intercambio de opiniones producido en el análisis genera diversas proposiciones de acción. El registro de debate debe marcarlas de manera destacada en sus páginas. También puede ser conveniente recurrir a un registro especial para ellas.

Lo importante es que las proposiciones de acción vayan quedando siempre visibles para el colectivo, porque a medida que se desenvuelve el debate, puede irse optimizando su formulación.

En esta fase del intercambio la participación debe llegar a ser muy activa. La práctica nos enseña que la interrupción con juegos bajo el pretexto de impedir que los talleristas se aburran o se cansen, son elementos que, por una parte, impiden la ilación y profundización de la creación colectiva en las ideas que se van gestando y, por la otra, revelan una falta de confianza en que las comunidades tengan interés por discutir sus asuntos. Toda opinión cuenta y, por consiguiente, es muy determinante que la gente escuche con atención y hable con ganas de compartir. La lectura periódica del registro debe ser asumida por el colectivo y la redacción de las ideas centrales que van integrando la síntesis debe contar con la participación directa de los asistentes, ya sea en la redacción o, de todas maneras, en la lectura y aprobación de cada idea. El colectivo, en esta fase, se manifiesta de una forma muy notoria al ir descartando debates sobre ideas que a su entender ya fueron tratadas y definidas en ideas centrales previas.

Así se empiezan a fundir análisis y síntesis.

Tercera fase: síntesis del análisis

La síntesis del análisis se compone, por lo general, de dos tipos de ideas:

- * Conclusiones conceptuales y de diagnóstico
- *Proposiciones de acción

La orientación de debate

El problema central a resolver en la orientación de la síntesis radica en que ésta sea apropiada por el colectivo. Nada se saca con redactar conclusiones muy bellas si los participantes no sienten que es su producto.

El orientador debe contribuir a que las ideas relativas a conclusiones y de diagnóstico se redacten con claridad y expresen fielmente los resultados del análisis, junto con tener la seguridad que los talleristas se ven dueños de las ideas generadas en conjunto.

Desde otro ángulo, la orientación debe esmerarse por lograr que el colectivo construya claras proposiciones de acción. Nos llevó mucho tiempo aprender esto. El entusiasmo provocado por el debate colectivo que va creando un clima mágico en el entendimiento entre los participantes, suele precipitar proposiciones sin viabilidad de concreción que no pasan de ser meras muestras de buenas intenciones.

La función del orientador, en esta parte tan determinante en términos de continuidad, apunta a poner en debate los elementos necesarios para transformar las buenas intenciones en una proposición de acción factible.

Las proposiciones deben poseer una caracterización precisa, objetivos bien definidos, tareas preparatorias ubicadas en el tiempo y en el espacio con clara valoración del proceso en su relación con el producto, responsabilidades nítidamente señaladas, identificación de los recursos que garanticen su factibilidad y, garantía de métodos y estilos de trabajo adecuados, incluyendo las evaluaciones correspondientes.

El debate de los factores enunciados constituye un momento de fértil y amplia capacitación en el uso de esta metodología de análisis para reconocer la realidad circundante y las posibilidades reales de cambio.

El registro de debate

Es necesario que en esta fase el registro de debate sepa diferenciar bien los momentos y los espacios correspondientes al análisis y los que atañen a la síntesis.

En el proceso de redacción o afinamiento de las ideas de síntesis, es frecuente que afloren en el colectivo debates de real interés sobre lo que está en discusión.

Como esto a veces coincide con las tareas de redacción de síntesis, se corre el riesgo de no registrar ese debate. El registrador o los registradores deben prever esta situación y adoptar las medidas para que no ocurra, aunque ello signifique solicitar colaboración a los propios talleristas.

Las diversas ideas conceptuales y diagnóstico por lo general suelen redactarse por orden de aparición, sin importar sus correspondencias con algún tema en particular. Por acuerdo entre el equipo orientador y el colectivo se puede elaborar cuadros con columnas por temas donde se incorporen las ideas correspondientes ya redactadas (por ejemplo: una columna para Investigación, otra para Programación, etc.)

También como registros de la síntesis, en ocasiones se confeccionan cuadros de diversa índole para apoyar las conclusiones.

El colectivo que debate

Asume la síntesis aprobando por consenso cada una de las ideas y de las proposiciones de acción, y reconoce como suyo el resultado.

El consenso se expresa en el acuerdo colectivo en relación a las ideas expuestas. Pero, además, puede existir consenso para reconocer el carácter central de una idea determinada, junto con identificar discrepancias que no se pudieron zanjar dentro del debate en cuanto a contenidos. Cada sesión con la metodología de análisis debe ser evaluada por el colectivo.

Las proposiciones de acción así adoptadas nos han conducido a la METODOLOGÍA DE TRABAJO.



Segunda Parte:

Taller: “Acerca de un Método para el Hacer Comunitario”.

Síntesis del análisis

Primer Eje: Investigación

- Un tema común a trabajar en los territorios es la identidad, partiendo de la base de lo importante que es que la gente se sienta “parte de”. Además, hay un problema con nuestra identidad: de pueblo, de mestizo, de rebeldes. Si queremos resolver lo anterior y construir comunidad, necesitamos ver qué problemas comunes y que horizontes colectivos tenemos.
- Otro elemento importante es vincularse con otras organizaciones que tengan un objetivo afín. La retroalimentación con otras coordinaciones que te van contando como lo hicieron.
- Un problema a enfrentar al momento de coordinarse entre organizaciones es lo difícil que resulta trabajar entre nosotros, pero lo difícil que es trabajar con otros. Hay que buscar una forma armónica de trabajo.
- Dentro de las experiencias exitosas que se relataron estaban las que propiciaban una investigación desde los mismos actores. Según esto, si no se hace esa investigación conjunta, no habrá resultados. El problema clave es que la comunidad sepa que investiga en todo momento, que no es cosa de especialistas. “Necesitamos confiar en la comunidad y en lo que sabe”.
- Es importante en la investigación el tener que estar en el lugar, conocer otras realidades y prácticas y no repetir errores para poder avanzar.
- En la investigación hay que tener un foco hacia adentro y otro hacia afuera.
- Hay una deuda: debemos sistematizar las prácticas y logros, y re-significar el lenguaje.
- Investigar es una acción inherentemente humana y debe ser permanente en la comunidad. Esto permite revisar los objetivos iniciales y modificarlos.

- El proceso investigativo es una relación de retroalimentación donde todos investigan.
- Para investigar es necesario salir de nuestros prejuicios, nuestra sobre-ideologización, nuestros conocimientos, y dejarse intervenir por los saberes del pueblo.
- Es necesario recuperar la simpleza de la investigación, sacarse la idea de que es posible observarlo todo. Eso nos permite acercarnos a la comunidad desde otra perspectiva, al darnos cuenta que ella también investiga cotidianamente.

Segundo Eje: Diagnóstico

- También es importante asumir que hay cosas que se escapan de las manos y hay que aprender a aportar a afrontar las frustraciones que aparecen en el camino.
- Lo importante es asumir la comunidad como algo vivo, que se alimenta de distintas prácticas.
- Pensar el diagnóstico como reflejo de carencias y potencialidades.
- La realidad es que las comunidades están sometidas y hay que buscar estrategias de defensa. Cómo hacemos para ser lo más abiertos posibles y los más puros posibles para enfrentarnos a una comunidad gobernada por gente que le inventa necesidades y saca ganancias de eso.
- Cuando uno llega con algo a la comunidad, llega rápido a la gente, pero si ellos no decidieron sus necesidades e intereses previamente ese algo que yo llevo a la comunidad termina jugando en contra del desarrollo comunitario.
- El diagnóstico son las necesidades, los intereses y los sueños de la comunidad, los cuales no están impuesto por el capitalismo, porque surgen de los valores que los construyen como comunidad. Quizás esos valores son el poder popular. Por eso hay que ponerle sabiduría al diagnóstico y esa sabiduría está en la comunidad.
- El verdadero problema del diagnóstico es la interiorización de las normas que impone el capitalismo. Esa interiorización vuelve complejo definir lo bueno y lo malo en el diagnóstico. Trabajar en la visualización de esos sueños.

- Nosotros tenemos algo importante que son nuestros ancestros y desde ahí podemos responder muchas preguntas sobre nuestros valores y sueños. ¿Cómo lo lograban ellos cuando no había capitalismo?

- Es importante la historia de la comunidad para el diagnóstico porque da a conocer experiencias anteriores de organización y así representa un interés de la comunidad que es un elemento de investigación, además es importante porque en esos espacios la palabra y la experiencia de la comunidad es valorizada.

Tercer Eje: Programación

- La programación debe apuntar a la realidad concreta.

- La comunidad debe participar en la construcción de la programación.

- Las actividades necesitan una programación previa seria que asegure el respeto por lo que se hace.

- La programación se debe ajustar a la realidad de la comunidad, teniendo un norte claro o qué es lo que se quiere obtener de ella sin modificar la investigación (criterios claros, objetivos adecuados, organización interna).

- “Inédito viable” es igual a “algo nuevo pero posible”.

- Objetivo político de la programación: autonomía – autogestión - autoabastecimiento.

- Tres mutuos: conocimiento mutuo, respeto mutuo y apoyo mutuo.

- En una buena programación, es notorio cuál fue la investigación.

- “De lo poco a lo mucho, de lo simple a lo complejo”, trabajando esa idea como un proceso y desde intereses compartidos con la comunidad.

Evaluación Final

- Quiero citar una de esas frases cliché: “uno nunca termina de aprender”. La metodología me gustó porque es simple. Los “atrapa-palabras” sirven, las palabras están ahí y hubo mucho análisis de eso. Es importante tener ahí, siempre en grande, la palabra, la palabra del pueblo. Agradezco la generosidad del Colectivo Paulo Freire, me sentí muy acogida.

- Me parece importante compartir entre organizaciones y no sólo de Santiago. Ayer lo hablábamos con nuestro colectivo y ya quieren que apliquemos este taller ahí, porque somos bien dispersos. Y agradecer al Colectivo Paulo Freire, que funciona como una familia, funcionan muy bien, incluso con una persona que vino solo a cocinar, pareciera que con poco, tienen mucho. Y se agradece que sea gratis, que haya gente que cree en el aprendizaje popular gratuito, que está ahí para el que quiera aprender.

- Yo destaco caleta el querer escuchar, porque a mí me costó caleta y por eso la experiencia misma fue transformadora, eliminar la soberbia de querer solo hablar es súper transformador. También el hecho de ver por segunda vez a los chiquillos de Punta de Tralca me hace sentir que somos una red, que nos cumplimos.

- Acá uno se re-enamora de lo que está haciendo. Porque a veces uno hace algo súper pequeño, pero acá te das cuenta de que somos muchos haciendo algo. Lo mejor es darse cuenta que hay gente de Arica, de Punta Arenas, y está haciendo lo mismo, que desde lo local se puede cambiar la realidad.

- Nos llamó la atención este método nuevo porque tenemos esa necesidad en los territorios, que las cosas no están saliendo como queremos. A veces uno como monitor deja que se formen los diálogos porque nos gusta la conversa, pero acá aprendimos otro método, más pausado.

- Uno a veces se da cuenta de que tiene muchas ansiedades y acá vimos otro método, lento y cansador, pero que da resultados, que es sólido. Y rescatábamos todo, cada vez que se releía y ahí hay una síntesis de todo, TODO lo que se habló...estoy realmente sorprendida. Uno siempre rescata cosas en un diálogo, pero es eso, un rescate de algunas cosas, acá en cambio está todo.

- Yo diría lo mismo sobre el cansancio. Pero ahora me doy cuenta por qué tenía que ser continuo. Ahora tengo tarea para la casa: tengo que llegar a hacer esto allá, porque no se puede contar. Pienso que la propuesta de Hernán también es una propuesta de cómo vivir, no es sólo metodología. Como en el trueque.

- Me siento contenta de la convocatoria, que cumplió sus objetivos. Teníamos miedo que no vinieran los tres días. También enfrentarse a esta nueva forma de trabajo hace entendible porque son más de tres días los necesarios. Todos nos vamos con muchas preguntas y ganas de replicar. También contenta de la convivencia que se dio, que les pudimos dar las condiciones para que se hiciera este trabajo. Y también de lo rigurosos que fueron los compañeros en llegar a la hora, de no usar el teléfono, en otras actividades no nos desconectamos de eso para poder concentrarnos bien en el trabajo.

-Yo no hablé mucho porque ustedes tenían tanto que contar y me quedé callada y aprendí caleta al escucharlos, me di cuenta de mis errores, fue como decir: “Oh, nunca había visto esto de esa forma”, fue bacán.

- Me sorprendió que la metodología es horizontal, no sentí que la gente hablara demás, quizás fue la mística.

- Como parte del Colectivo Paulo Freire uno tiene su “gurús”, y Hernán tiene un lugar ahí. Fue un orientador riguroso, pero cariñoso. Y a partir de lo que nos relato, de su cuento, es también un re-encuentro con una historia no tan lejana. Un regalo súper desafiante para nosotros, que respeta también nuestros propios cuentos. El desafío es cómo hacemos de este espacio ahora un espacio más permanente.

- Es súper poco el tiempo que llevo en esto del trabajo comunitario y tengo la angustia de hacerlo todo más rápido, a veces de ser más directivos, para avanzar más rápido. Ahora creo que eso se puede hacer de manera horizontal, y a partir de este nosotros.

- Es gratificante darse cuenta de que por pequeña que sea la experiencia, todo sirve.

- Al principio se hablaba mucho del colectivo, pero no se entendía bien. Ahora en la síntesis queda claro, ya no hay ninguna opinión que sea individual, todo lo que está aquí es de todos.

- Yo me dediqué más a escuchar. Algunas cosas de las que se decía las compartía, otras no. Pero me llevo el aprendizaje para fomentarlo en la organización en la que participó y también donde estudio. Gracias a todos por el tiempo.

- Hace muchos años que venía preparando este taller, devolver aquí lo que aprendí aquí con su gente, con todo lo que se afirmó en Venezuela esta propuesta. Creo que

fue un buen taller, con aportes importantes y cambios de actitudes bien beneficiosas, además de actos de entrega importante. Muy acogedora la casa, se nota un esfuerzo importante del Colectivo Paulo Freire, la convocatoria también tuvo efecto. Si, dan ganas de volver, y este es un regalo. Creo que los compañeros en Venezuela van a estar muy contentos y si se va para allá los van a recibir muy bien. Y aparece además la posibilidad loca de hacer un taller en Febrero, una semana, pero con actividades prácticas. Por ejemplo, en Venezuela se enfocaron a armar autónomamente herramientas de comunicación... Estamos en contacto y veamos cuáles son las posibilidades. Yo estoy a la orden si es que tienen una vaina similar, nos podemos hablar en el año. Fue fácil la asimilación de la metodología, pensé que podría haber más conflictos. Pero avanza según la fuerza que la comunidad le da. La síntesis revela el tipo de intercambio de este grupo de colectivos.

- Allá nosotros trabajamos con una revista, ustedes ya son parte de esa revista, para que manden sus experiencias. Felizmente lo hemos mantenido durante 12 años.

- Yo al contrario de lo que se ha dicho no venía con esa impaciencia previa, si con muchas ganas de escuchar. Y me conecté al tiro con escuchar sus relatos, ya que cada uno de esos relatos es un cruce de muchas historias, de las historias de todos los que han trabajado con ustedes, y era importante escuchar eso. Nadie presionó nada ni a nadie, cada uno dijo lo que quiso decir. Nadie apretó tampoco a Hernán. Muchas gracias por el encuentro.

-Me dio mucha lata no poder asistir ayer pero decidí venir igual hoy, y me voy con la grata sensación de aprender bastante. Se agradece. Porque es bueno para no perder la esperanza y encontrarse con compañeros y compañeras que siguen luchando en diferentes partes. Espero que haya otra instancia como ésta para poder compartir más.

- Me siento contento por poder darle continuidad a lo que se trabajó en Punta de Tralca. Uno que ha participado en muchos encuentros, sabe que muchas veces se quedan sólo en eso, en un encuentro, es gratificante por eso darse cuenta de que logramos este espacio y de que se vienen nuevos espacios, como en San Antonio. También me parece importante este encuentro porque nosotros como colectivo empezamos a asumir un rol de ser generadores de espacios de autoeducación para educadores. Y con esto lo hemos logrado un poco. Hay una necesidad muy fuerte que se viene repitiendo en los últimos encuentros sobre el qué hacer y el cómo hacer, cómo desde las prácticas construimos teoría y creo que aportamos en eso. Igual aparecen nuevos desafíos, casi una obligación, como el rescatar el fin político de nuestras prácticas pedagógicas. Rescató también la importancia del poder escuchar, el saber escuchar, y eso es

algo complejo... para los que me conocen bien, saben que yo sufro de incontinencia verbal”, que puedo estar siete horas hablando, pero ahora me gusta escuchar y pude ejercitarlo acá. También me gustó la seriedad con la que se trabajó, eso da cuenta de que efectivamente estos encuentros no son sólo una algarabía sino también procesos de trabajo. Me queda como desafío pendiente el ver cómo generamos espacios para pensar la vinculación orgánica entre educadores y educadoras populares.

- Agradezco estos espacios por qué me estoy integrando ahora a todo esto. Siento que esta dinámica es lo que nos hizo falta las discusiones de las tomas, en los colegios, donde se discute de muchos temas y nunca se llega a nada. Es impresionante que todo lo que hablamos esté en esos papeles, que no quedará nada pendiente. Gracias.

- Lo interesante es que sí llegamos a síntesis y en muchos encuentros no se llega a eso. Lo otro es que sí había que estar los tres días. Si no lo haces, no entiendes porque están rayados los papeles, porque tienen esos códigos, etc. Y así los papeles no tienen nombre, son de todos y de todas.

- Quiero mencionar tres problemas fundamentales que hemos definido en el trabajo con los compañeros y compañeras en Venezuela: uno de ellos es la comunicación. La lucha contra la penetración mediática es fundamental, desde la recepción a la entrega del mensaje. Porque todo lo que se ha planteado no contempla el tema de la convivencia humana (por ejemplo, el rol de los celulares) y por otro la gran mentira que nos quieren hacer creer: en Libia, en México...que estamos todos de acuerdo con el crimen. Debemos conversar y profundizar eso. O el rol de lo escrito. Como cambia el valor de lo escrito en este momento, cuando todos andan sacando fotos o hablando por celular. Otro elemento importante, fundamental: priorizar el trabajo con niños. Otro elemento fundamental: preservar el derecho del medio ambiente. Necesitamos reflexionar con y para las comunidades en estas perspectivas. Pensemos para ello en el intercambio de productos, de ideas y experiencias.

Cultura



EDUCATION

EDUCATION

EDUCATION



CORTOS DE ORGANIZACIÓN Y ACCIÓN

Experiencia de la escuela de formación
en derecho laboral docente

Movimiento por la Unidad Docente MUD

Congreso social por un proyecto educativo.
Documento de Síntesis

*Representantes de las organizaciones
asistentes al Congreso Social de Educación*

EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN

en derecho laboral docente

*Si empujamos a la clase obrera a actuar por su bienestar,
no obtendrá tan buenos frutos como si actúa empujada por
su propia conciencia.*

Luis Emilio Recabarren

*Movimiento por la Unidad Docente MUD
Educando para transformar*

Cuando observamos el proceso que están viviendo los movimientos sociales, donde se aplican nuevas formas de organización- más transparentes, más horizontales- no es extraordinario que nos planteemos cuáles de estas experiencias están viviéndose en el profesorado en Valparaíso. Al reflexionar sobre qué espacios de organización está levantando el magisterio, podemos ver que los profesores se han insertado demasiado tiempo en la rutina de un sistema laboral y educativo tumoroso. La poca representatividad de las organizaciones legales del profesorado, como sucede con las de otros trabajadores y trabajadoras del país, ha logrado que quienes se desempeñan en el área de la educación asuman las reglas del juego del sistema, ya sea subvencionado o particular, muchas veces con una conformidad de paquidermo, viendo en ello un destino de tragedia griega; esto es, que nada pueden hacer frente a los designios de los dioses, imaginarios por cierto, en este caso representados por el sostenedor o la administración del establecimiento. Así, parece

que no fueran sino una masa dormida y poco voluntariosa, pues no se han generado los espacios para un replanteamiento y una nueva organización. Muchos profesores se han vuelto neutros, pues la ideología que esconde el sistema educacional chileno se lo propuso¹.

Diagnosticamos, cuando éramos sólo un *Grupo de Profesores y Profesoras de Valparaíso*, lo siguiente: primero, una falta de credibilidad por parte de las nuevas generaciones hacia las organizaciones de representación del magisterio; segundo, la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo y trabajo entre el profesorado del área municipal y particular subvencionado; y tercero, la existencia de un desconocimiento por parte de los recién titulados en pedagogía de las condiciones laborales a las que se enfrentan una vez insertos en el sistema.

Desde esta perspectiva, podríamos señalar, a propósito de la evaluación de la realidad magisterial, que los docentes no están asumiendo con entereza las reivindicaciones necesarias para recuperar y lograr las condiciones que alguna vez- o nunca- tuvieron. Pero no sólo esto, sino que no han sido capaces de crear los espacios necesarios para su formación política y social basada en la solidaridad, la rigurosidad, la disciplina y honestidad, entre otros valores que fortalecen la organización docente.

Podríamos enumerar una serie de elementos para argumentar la razón de esto. Quizás sería preciso comenzar dando cuenta de que el sistema, tanto universitario como profesional, no genera los espacios suficientes para que los profesores se puedan formar en términos de sus condiciones laborales o salariales (ética dirigenal, estatuto docente/código del trabajo, estructura salarial, etc.). Por un lado, las universidades no entregan contenidos referidos a la estructura del sistema educativo, tal vez queriendo esconder de esta forma, una vez más la ideología que se escurre a través de ella. Los nuevos profesionales, si bien pueden llegar a conocer los últimos métodos didácticos y las últimas teorías de aprendizaje, no tienen la menor formación respecto del sistema laboral al que se van a integrar. Por otro lado, no existen organizaciones legales o no legales que apoyen a la totalidad de los profesionales de la educación de en su formación respecto de sus condiciones laborales o salariales.

Esta ignorancia en cuanto a los temas legales, no pasa sólo por leer las distintas legislaciones vigentes; *los profesores jóvenes o recién titulados no tienen conocimiento de*

1. Sobre esta neutralidad, Paulo Freire dice:

“El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros. Ahora bien, la imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro, nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de ubicarnos como educadores. El deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política.”

Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de ‘Nuevas perspectivas críticas de la educación’, organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en ‘Nuevas perspectivas críticas de la educación’, Paidós, 1994.

2. Sobre esto, escribe Henry Giroux:

“En mi opinión, los educadores radicales presentan un serio desafío al discurso y a la lógica de las perspectivas liberales de la enseñanza. Pero han hecho más que eso. Han tratado de diseñar un discurso nuevo y una serie de categorías en torno a la tesis de la reproducción. Despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, mostraron que son escuelas reproductoras en tres sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.”
Tomado de: Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., Editorial Era, julio-diciembre de 1985, pág. 36

cómo las condiciones laborales pueden afectar su ejercicio docente. Y muchos otros, que han visto cómo ellas han afectado su trabajo de aula, no han encontrado las instancias necesarias de formación, donde puedan allegar sus dudas y debatir abiertamente sobre los efectos que el sistema puede tener a futuro en su desempeño.

Cuando revisamos estas aristas, aparece como fundamental la tarea de los profesores de **autoformarse**; generar los espacios y los tiempos que se requieren para comprender y reconstruir continua y críticamente su propio sistema. Frente a esta evidencia, nos queda como conclusión que *los profesores no se están formando en conocer y reconocer elementos legales a los cuales se ven día a día requeridos.* Es por esto, que se hace imperativo generar desde las bases del profesorado las instancias idóneas para referirse y profundizar sobre estos temas.

Para conocer la legislación que regula los salarios, las jornadas laborales, los contratos y otros temas de especial importancia en nuestra formación como trabajadores de la educación, primero que todo, es esencial la voluntad y oportunidad que cada profesor y profesora encuentra en la realidad donde empieza a trabajar.

Hay que crear las instancias propicias para que los profesores se introduzcan en la estructura del sistema en que están inmersos con la finalidad de poder *develar cuáles son las ideologías que se ven envueltas y sostienen un sistema educacional de mercado.* Hay que avanzar hacia una cultura de organización del profesorado que ponga énfasis en la revaloración de la dignidad como trabajadores, que esté en busca de mejores condiciones laborales que incidan directamente en el proceso de aprendizaje que se construye con los estudiantes en el día a día, entendiendo que las aulas se han convertido en el mejor mecanismo de reproducción de la ideología dominante².

Es dentro de este marco de circunstancias que el *Grupo de Profesores de Valparaíso* se propuso como meta generar los espacios donde el profesorado concurra con la intención de autoformarse; pues, como ya referimos al comienzo de este trabajo, el escenario actual de movilizaciones y grandes e importantes cambios en materias educacionales, ha dejado en evidencia la necesidad de crear espacios de convergencia

donde los docentes compartan sus experiencias de lucha y organización, y reflexionen sobre los lineamientos que impulsan su actuar, con el fin de aunar ideales y avanzar en la construcción de un discurso unificado que vislumbre la educación que queremos en la sociedad a la que aspiramos y las formas en que lograremos alcanzar dichos objetivos.

Formación como apuesta política

Lo que en un momento se llamó *Grupo de Profesores y Profesoras de Valparaíso* encontró en su primera actividad de bases, la *Escuela de Formación en Derecho Laboral Docente*, el argumento sobre el cual consolidarse, siendo éste el paso decisivo para conformar una organización con una convicción clara de apuesta política, llamándose desde entonces *Movimiento por la Unidad Docente*, M.U.D.; consciente de que las organizaciones político-sociales del magisterio debían apostar a ese gran objetivo: **la unidad de los profesores.**

Fue en la *Escuela de Formación...* donde se demostraron las iniciativas necesarias que se debían seguir promoviendo entre los trabajadores de la educación, reuniendo a profesores de los dos sectores que agrupan la mayor fuerza de trabajo: el municipalizado y el particular subvencionado. Ambos sistemas tan distantes en organización -pues sabemos que el Colegio de Profesores, por ejemplo, cuenta con un nivel bajo de apoyo al sistema particular subvencionado- encontraron un lugar de encuentro; si bien trabajan en lugares distintos del sistema, estos profesores llegaron con las mismas inquietudes. Organizar a los profesores de dos sistemas distintos resulta una tarea ardua, pero la sola idea hace temblar los cimientos del pensamiento hegemónico.

Reconocemos que existe precariedad en la formación de los profesores, que es imperativo crear espacios, como la escuela de formación, para ayudar a los docentes no a defender sus derechos, sino primero a conocerlos en términos legales. Estamos convencidos de que la autoformación del profesorado es la tarea más importante de este momento, pues mediante la generación de consciencia fortalecemos las posibilidades de organización de los dos sectores que hemos mencionado.

La formación del profesorado, de sus bases, no viene a ser sólo una apuesta de integración ni una simple capacitación, sino una apuesta política, pues estamos seguros que mediante ella se generará el encuentro de los profesores de distintos espacios para producir otros, haciendo de la formación no sólo una circunstancia de análisis, sino de lucha.

Es en este marco que las temáticas expuestas se enfocaron en algunos de los principios que son necesarios difundir entre el profesorado, es decir, aquellas temáticas que más pueden ayudar a la concientización de los trabajadores y trabajadoras de la educación.

El público objetivo de esta escuela fueron no sólo dirigentes, sino docentes del sector municipalizado, particular subvencionado y particular, que están iniciando o proyectando su carrera dirigenal o que, a pesar de tener experiencia, vieron en esta Escuela un espacio de crecimiento.

Las temáticas se estructuraron de forma tal que les permitiera a los asistentes desarrollar y potenciar la capacidad de comprender e internalizar aspectos teóricos e ideológicos que afectan en sus condiciones de trabajo y, por ende, en su organización sindical y/o gremial, buscando: reconocer los elementos de la institucionalidad que debilitan y los que pueden fortalecer las organizaciones y derechos laborales; conocer los alcances de las últimas reformas laborales, proyectando las consecuencias concretas que éstas traerán en el trabajo docente; y, por último, reflexionar sobre el perfil de un dirigente y el concepto de ética dentro de la organización docente.

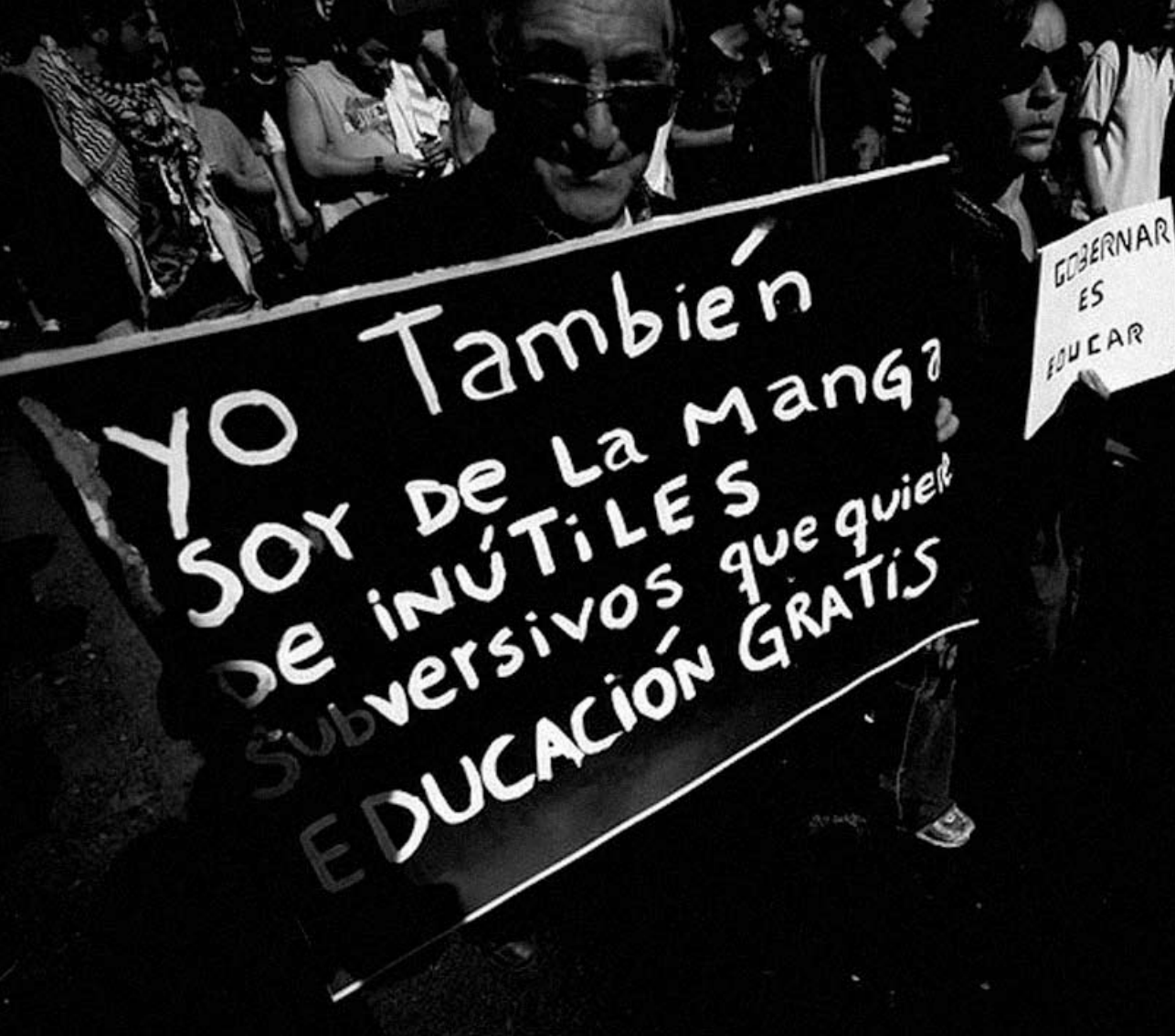
A modo de cierre

*Cuando una investigación da sus frutos
se convierte en una realización.*

Juan Emar

Cabe señalar, al término de esta reflexión de lo que fue nuestra experiencia en la *Escuela de Formación en Derecho Laboral Docente*, que entendemos el rol docente como un agente de transformación que contribuye, desde su espacio y particularidad como sujeto social, a la reconfiguración del movimiento popular y de trabajadores en su lucha por la emancipación del yugo de opresión-explotación del actual sistema económico social. Las y los profesores tenemos la responsabilidad de generar autonomía, crítica y voluntad de creación.

Como Movimiento por la Unidad Docente, estamos convencidos y convencidas que es imperativo realizar un trabajo de formación y concientización de todos los docentes, sobre todo en lo referido a las condiciones laborales que nos afectan. Además de crear, mantener y masificar la organización de los educadores, considerándolo como un espacio fundamental para el desarrollo de nuestras demandas reivindicativas,



pero también como una instancia de encuentro y de lucha de los trabajadores de la educación; como dijera Paulo Freire, se trata de *rehacerse rehaciendo el mundo*. Es por esto que la unidad de los profesores y profesoras, y de todos los trabajadores, se transforma en la única manera de luchar en contra de las divisiones impuestas por el sistema neoliberal, siendo el único y más fuerte mecanismo para la reivindicación del pueblo

Movimiento por la Unidad Docente MUD
Educando para transformar

CONGRESO SOCIAL POR UN PROYECTO EDUCATIVO

Documento de Síntesis.

*Representantes de las organizaciones
asistentes al Congreso Social de Educación*

El Congreso Social por un Proyecto Educativo, es una instancia que ha nacido para construir entre todas y todos, desde los espacios de organización de los actores sociales, una visión propia sobre la educación que queremos. En el 2011 se realizaron varias jornadas para poder comenzar a elaborar un Proyecto Educativo, que tuvo como momento más importante la gran Plenaria del 5 de noviembre, donde cerca de 450 personas, estudiantes secundarios y universitarios, profesionales, organizaciones de pobladores, ecologistas, sindicatos de trabajadores, educadores y comunicadores populares, mujeres, profesores, nos reunimos y generamos de forma conjunta las bases para una nueva educación que responda a los intereses de las mayorías sociales de nuestro país.

Hoy la instancia del Congreso es un espacio articulado en varias regiones del país (En el Biobío, en Los Ríos, en la Metropolitana), y, de acuerdo a la experiencia y el trabajo, se ha comenzado a proponer como un espacio de participación que vaya generando una plataforma común para luchar y crear nuestra propia política, desde


las bases de los movimientos sociales. Hoy el tema principal es la educación, pero pronto deberemos asumir la problemática de la salud, la previsión, la energía y todos los derechos sociales que se han convertido en negocio en este modelo económico. A continuación les presentamos un resumen de las visiones que han emanado de las diversas instancias de debate realizadas durante el Congreso Social por un Proyecto Educativo, entre el segundo semestre de 2011 y el verano del 2012. Como parte de este proceso, pretendemos hacer llegar estas ideas a la mayor cantidad posible de espacios de organización popular, para así generar en torno a estas propuestas mayor fuerza y unidad.

Las conclusiones que a continuación se presentan, son fruto del trabajo realizado a partir del 5 de Noviembre del año 2011, por las tres comisiones que surgieron de la plenaria del Congreso. Las comisiones nacen de la discusión colectiva y se concentraron en trabajar la temática del proyecto educativo en función del modelo de desarrollo del país, los procesos de financiamiento y gestión de la educación, y, las dimensiones curriculares y comunitarias de la Educación. A continuación se presenta para la discusión una síntesis de los informes emanados del trabajo de estas tres comisiones.

La Educación hoy

Hoy, en el actual modelo económico-social conocido como “neoliberalismo”, impuesto hace ya casi 40 años durante la Dictadura Militar y reforzado por la Concertación durante sus años de gobierno, prácticamente todos los derechos sociales han sido privatizados. La instauración de este modelo fue llevada a cabo por un proceso violento, en el que la fuerza y desarticulación social fueron predominantes. De la mano de la represión, el año 1980 se instaló una Constitución Política que proporcionó un marco de funcionamiento para el país, de acuerdo con los intereses del empresariado. Estos intereses se han expresado fundamentalmente en un modelo de crecimiento (sin desarrollo) que tiene como palanca principal las inversiones de los grandes grupos económicos nacionales y transnacionales, centrados en la extracción de materias primas (con enorme daño ambiental), y en el que el Estado tiene como función principal generar la estabilidad para su buen funcionamiento: entregarles la máxima libertad al mercado y la desregulación económica.

En este sistema, la educación tiene como función principal la reproducción de las desigualdades sociales, que va de la mano con el adiestramiento de la población en los valores dominantes, generando sujetos pasivos y acríticos. El sistema educativo



SI, NO NOS DEJ
SONAR. NO LO
DORMIR!



chileno tiene como finalidad generar una segregación que es funcional al orden social vigente, en tal sentido, tendría un componente asociado a lograr mayor calificación y con ello mejores ingresos, generando relaciones y lógicas de competencia e individualismo, estimuladas por criterios impuestos por el mercado.

Fruto de esta situación, el sistema educacional actual tiene un sinnúmero de grietas: acentúa las desigualdades económicas y sociales, es antidemocrática pues excluye a los actores sociales de su gestión e implementación, deja de lado la necesaria pertinencia de los aprendizajes al negar la rica diversidad cultural y regional del país, a su vez, excluye cada vez más a ciertos saberes y asignaturas importantes para el desarrollo humano, como la filosofía, los idiomas, el arte o la historia. Estas grietas han producido el justo reclamo del movimiento social. Sabemos que la educación es parte de un proyecto social que dice relación con el tipo de sociedad que queremos construir y que por lo mismo no es “neutral”, ya que existen diversas formas de definirla según la concepción política que la fundamente. A continuación socializamos las principales conclusiones alcanzadas en relación a esta premisa.

La Educación que queremos

Por todo lo anterior, es que en el Congreso Social hemos ido definiendo las características fundamentales de la educación que queremos, partiendo de la base de que se trata de un derecho social básico y que debe estar garantizado como tal. La Educación a la que apuntamos debería ser un proceso de desarrollo y aprendizaje continuo, en el cual las comunidades y las personas van generando herramientas de crítica, transformación y liberación personal y colectiva, en tanto se desarrolla en las personas sus potencialidades y habilidades, constitu-

yéndose como una herramienta de crecimiento en los diversos ámbitos del quehacer humano, valórico, intelectual, emocional y social. Este tipo de educación es la que permitirá la construcción de nuevas relaciones entre los seres humanos, y de éstos con el medio ambiente, fundadas en un orden completamente distinto al actual.

Pero para que exista un sistema educacional que se ajuste a estos objetivos, se deben reunir una serie de características en los ámbitos de gestión, financiamiento, contenidos y rol de los docentes. A continuación, presentaremos los principales lineamientos generado por el Congreso frente a cada uno de estos.

La Gestión

Apuntamos a un tipo de gestión que se construya a partir de la participación activa de la comunidad, que le permita hacer que la escuela tenga sentido para quienes asisten a ella y que de esta manera, recobre un lugar relevante en la sociedad. Un elemento central es que la comunidad considere a la escuela como un espacio necesario y útil, y no un medio descontextualizado, donde se impongan saberes y conocimientos arbitrarios y poco relevantes.

Por ello, la educación debe ser gestionada de manera colectiva y horizontal por parte de una comunidad educativa que sea incluyente de todos los actores sociales involucrados, es decir, debiese orientarse en función de la autonomía y autogestión de las comunidades educativas en aras de construir una educación pertinente a las necesidades emergentes en cada territorio particular. En función de estos principios se señala la necesidad de un proceso de democratización interna de las instituciones educativas que posibilite una gestión participativa. Por otra parte, la vinculación entre la gestión educativa y las necesidades locales de la comunidad, necesita de una perspectiva amplia que permita pensar la educación del país en su conjunto, es decir, necesitamos una institucionalidad que permita la autonomía local, pero que también posea ciertos elementos comunes a toda la sociedad.

El Financiamiento

La educación, en tanto derecho social, debiese estar garantizada por el Estado en todos sus niveles, lo que implica gratuidad en su acceso. Sin embargo, la gratuidad por sí sola no sirve, si no va de la mano de otros cambios importantes en la asigna-

ción de los recursos a las escuelas, liceos y universidades. Las políticas en este sentido deben orientarse al reemplazo de los actuales criterios basados en la privatización, la competencia y el mercado, para asumir el fortalecimiento de los establecimientos educacionales del Estado. Los recursos necesarios para obtener dicha gratuidad debiesen ser obtenidos a partir de una reforma tributaria y la recuperación (a través de nacionalización o socialización) de los recursos naturales.

Los Contenidos de la Educación

Ningún área del saber debe ser dejada de lado por la escuela, pues todas son importantes y colaboran en el desarrollo de los seres humanos: las ciencias, el arte y las humanidades; los afectos y la tecnología; el lenguaje y las relaciones humanas. Para una educación integral se deben combinar e interrelacionar las diversas asignaturas, considerando al menos tres objetivos generales: el incremento de las capacidades científicas-tecnológicas de las comunidades; el cultivo de las diversas expresiones artísticas y humanistas; la formación de los sujetos en términos éticos y políticos. Para definir la pertinencia de los aprendizajes se debe tomar como criterio tanto las necesidades del niño y el joven, como las necesidades de su entorno social, económico y geográfico, promoviendo el trabajo con las comunidades en que está inserta la escuela. Los diferentes contenidos deben ser trabajados de forma atingente, de manera que estén basados en experiencias reales y que puedan entre todos desarrollar los objetivos que sean propuestos. Al mismo tiempo, la evaluación debe ser participativa y auténtica, centrada en la reflexión y la crítica más que en etiquetar y clasificar a las personas.

El Rol Docente

La nueva educación requiere que los docentes re-signifiquen su rol social que ha sido menospreciado y des-profesionalizado durante las últimas décadas. Es urgente que los profesores dejen de ser un elemento reproductor de conocimiento, para convertirse en intelectuales críticos que puedan investigar e incidir en el contexto y los sujetos con que trabajan, promoviendo la transformación social. Se debe eliminar la visión de profesor como ser único de la sala con conocimientos, sino que debe facilitar y promover la búsqueda del conocimiento a los estudiantes, lo cual es válido para todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la educación superior.



¿Y ahora qué hacemos?

El esfuerzo colectivo que sintetiza este documento es una invitación para seguir sumando voluntades en la construcción, la difusión y el diseño de ideas y acciones que nos permitan ir generando y concretando un proyecto educativo desde las organizaciones sociales movilizadas. La intención es expandir la discusión y el diálogo a nuevas problemáticas que afectan a los sectores populares, de modo de ir consolidando la construcción de un proyecto popular que se concrete en una plataforma de encuentro y lucha multisectorial y territorial. Los invitamos a todos y a todas a continuar a este proceso, a discutir las ideas aquí planteadas y sumarse a las convocatorias que se levanten a futuro.



CADESING
SOCIAL
VIOL
QUE CUA
PRONTE

QUALIDAD
ESTIMAS
ENTIA
ALQUILER
ESTIA

✿ *Revista Diatriba* ✿

Publicación semestral creada por el Colectivo Diatriba y editada por Editorial Quimantú, entendida como un espacio de reflexión en torno a la dimensión político transformadora de la educación. Diseño y diagramación a cargo de Fabián Flores. De este segundo número se han impreso 500 ejemplares. Esta publicación está sujeta a una libre reproducción y difusión de sus contenidos, respetando la autoría de quienes en ella participan, mientras sea utilizada con un fin emancipador de las múltiples subalternidades presentes en nuestra sociedad.

Santiago de Chile,

Agosto del

2012





“Creemos que este es el momento de hacernos cargo de algunas inquietudes fundamentales para la construcción de alternativas populares de transformación social: ¿Cómo abordar el financiamiento de las alternativas populares, considerando que los recursos manejados por el Estado debieran ser de propiedad social? ¿Qué relación han establecido las comunidades escolares con las comunidades locales durante las experiencias de autogestión? ¿Es posible hablar de una solidaridad orgánica entre las comunidades con las escuelas existentes en sus territorios? Esperamos que esta segunda serie de experiencias sean un aporte a estas y otras preguntas, que actualmente inundan nuestros territorios y que el devenir del tiempo hacen cada vez más urgentes”.

