

LAS POSIBILIDADES DE PROFESIONALIZACIÓN Y PROYECCIÓN DE LA PRÁCTICA DE ALGUNAS(OS) EDUCADORAS(ES) POPULARES EN SANTIAGO DE CHILE

THE POSSIBILITIES OF PROFESSIONALIZATION AND PROJECTION OF THE PRACTICE OF SOME EDUCATORS POPULAR IN SANTIAGO, CHILE

Giovanni Mancini Salinas*

Resumen

La presente investigación se centra en indagar sobre la experiencia de algunas(os) educadoras(es) populares que integran organizaciones de Educación Popular vigentes en Santiago (Chile). El objetivo es explicar el proceso mediante el cual un colectivo logra construir un camino hacia la profesionalización de su práctica educativa y organizativa, basándose en la contextualización y actualización de la propuesta de Paulo Freire. Esto implica repensar, reflexionar, problematizar, proponer y construir tácticas, estrategias y metodologías para convertirse en una alternativa real a la educación formal o bancaria, lo que conlleva organizarse, a través de un proyecto de Educación Popular, que incluya un currículo crítico, educadores populares remunerados y procesos educativos que abarquen gran parte de los ciclos de la vida del ser humano. Esta investigación utilizó una metodología de carácter cualitativo, mediante un estudio de casos centrada en las problemáticas que emergen desde los mismos sujetos, quienes la vivencian en sus territorios; a través de revisión de documentos, entrevistas, observaciones participativas y grupo focal, es decir, desde las(os) educadoras(es) populares en su contexto, para luego pasar a un proceso de indagación y análisis.

Palabras Claves: Educación Popular, proyecto, experiencias, profesionalización, organización, institucionalización

* Giovanni Mancini Salinas. Magíster en Intervención Social, Universidad de Buenos Aires. Santiago, Chile. giomancinisalinas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6944-5425>

Fecha de Recepción: 27 de Septiembre de 2019
Fecha de Aceptación: 05 de Noviembre de 2019

Abstract

This research focuses on investigating the experience of some popular educators who make up Popular Education organizations in Santiago (Chile), with the aim of explaining the process through which a collective builds a practice aimed at professionalizing its educational and organizational practice, based on a contextualization and updating of Paulo Freire's proposal. This implies rethinking, reflecting, problematizing, proposing and constructing tactics, strategies and methodologies in order to become a real alternative to formal education or banking education, which entails organizing, through a Popular Education project that includes a critical curriculum, paid popular educators and educational processes that cover a large part of the cycles of human life. This research used a qualitative methodology, through a Case Study that seeks that the problems emerge from the same subjects who experience them in their territories; through the review of documents, interviews, participatory observations and focus groups, that is, from the popular educators in their context, and then pass on to a process of inquiry and analysis that will help find ways to begin to solve them.

Keywords: Popular Education, project, experiences, professionalization, organization, institutionalization.

1. INTRODUCCIÓN

El tema de este artículo tiene su origen en el desarrollo de un proceso de investigación de mi tesis de Maestría en Intervención Social de la Universidad de Buenos Aires, cuyo título es “Las posibilidades de profesionalización y proyección de la práctica de algunas(os) educadoras(es) populares en Santiago de Chile”, realizado junto a cuatro organizaciones durante el año 2017: el Colegio Paulo Freire (CPF), la Universidad Popular Cura Jimmy (UPCJ), la Escuela Pública Comunitaria (EPC) y PACGOL, para indagar sobre las dinámicas, prácticas, subjetividades e imaginarios de algunas personas que efectúan -de manera institucionalizada o no- Educación Popular en Santiago. El interés respecto de estas organizaciones estaba en las opciones reales o irreales de proyectarse como trabajadores de la Educación Popular sin perder su esencia, integrándose a los aportes de distintos autores que han investigado e indagado sobre la problemática de disputarle a la educación formal-institucionalizada el monopolio de la enseñanza-aprendizaje, por una educación de carácter crítica y propositiva, que supere el exceso de voluntarismo, para convertirse en una

posibilidad concreta y real que se proyecte en el tiempo y, de esta manera, producir transformaciones profundas y estructurales.

La idea central de este proceso de investigación ha sido indagar respecto a la existencia empírica de educadores que generen prácticas de Educación Popular en Santiago (Chile) que, estando vigentes en nuestros días, tomen decisiones mediante un proyecto de Educación Popular de largo plazo (coherente con la pedagogía de Freire), reflexionando, repensando y buscando cómo encontrar los caminos para darle mayor continuidad a sus praxis. Dado que estos educadores se dedican tiempo completo a vivir haciendo Educación Popular de manera sustentable y sostenible, lo más complejo es encontrar una forma de financiamiento y la concretización de un proyecto educativo que pueda entregar los recursos necesarios para superar el voluntarismo y construir procesos de autoformación que permitan profesionalizar a las(os) educadoras(es) populares. Es por ello que el objetivo general de la investigación fue: Analizar los procesos de proyección, institucionalización, organización y profesionalización de algunas(os) educadoras(es) populares en Santiago.

El problema de estudio emerge a partir de varias interrogantes y problemáticas que compartimos quienes hemos intentado durante años hacer Educación Popular de manera coherente y consecuente con la vida que llevamos: ¿Cuáles son las posibilidades de construir un proyecto de pedagogía crítica que dignifique o profesionalice la labor de las(os) educadoras(es) populares de manera institucionalizada? ¿Cómo se puede lograr el autofinanciamiento de estos proyectos en el mediano y largo plazo?

Actualmente en Chile, se vive en un sistema económico neoliberal que se caracteriza fundamentalmente por la mercantilización de la mayoría de las esferas de la vida, a través de un Estado subsidiario. Esto se expresa en que el sistema educativo chileno ha sido, en los últimos 30 años, el más privatizado y segregado del mundo, según lo evidencian los resultados de la prueba PISA de 2014 de los países de la OCDE (Sepúlveda, 2014). Tal situación es una manifestación más del

proceso de expansión del capitalismo hacia las esferas públicas de la educación y así lo señala Mészáros (2008) cuando dice:

la sociedad capitalista, más exclusivamente se abocaba a la producción de riqueza reificada como un fin en sí mismo y a la explotación de las instituciones educativas de todos los niveles, desde la escuela hasta la universidad -también en el proceso de 'privatización' promovido desde el Estado con un fervor ideológico revelador- para perpetuar la sociedad mercantilista (p. 76).

Ante esta problemática educacional, se hace fundamental construir otro tipo de educación: una que se centre en el ser humano de manera integral. En este sentido, las prácticas y praxis de la Educación Popular en Chile a nivel micro-social se desarrollan en medio de una serie de problemas y adversidades. Uno de los problemas importantes es la escasez de recursos y tiempo para implementar y sostener un proyecto integral que se prolongue en el tiempo, entendiendo que se hace necesario contar con algún tipo de financiamiento que proporcione recursos constantes y permanentes que permitan mantener un número considerable de educadoras(es) populares que sean trabajadores remunerados, una infraestructura y los materiales educativos necesarios para implementar un proyecto educativo integral.

Es imprescindible superar los problemas de las organizaciones, como algunos talleres y escuelas populares que, en su mayoría, están compuestas por estudiantes universitarios voluntarios, que cuentan con poco tiempo para formarse, financiar, gestionar y organizar un proyecto a largo plazo. En las prácticas de Autoeducación Popular este voluntarismo tiene factores estructurales y dinámicas internas propias de las(os) educadoras(es) populares, quienes las han ido comprendiendo en la medida que intentan resolver las causas de la situación en la que se encuentran, las que, a su vez, han podido mejorar paulatinamente al asumir mayores grados de compromiso político con sus organizaciones.

El otro problema relevante es la escasez de proyectos de Educación Popular de mediano y/o largo plazo en Santiago que apunten a construir un

proyecto de Educación Popular sistemático y profesionalizado. Esta situación ha sido observada en base a la experiencia de conocer a organizaciones en distintos encuentros de Educación Popular en los últimos años. Por ello el proyecto debe vislumbrar un currículo crítico, con dinámicas planificadas de enseñanza-aprendizaje dialógicas que contemplen todas o la mayoría de las etapas de desarrollo del ser humano. Dicho proyecto debe ser sostenible, autosustentable y autofinanciado, en un proceso de “autoformación profesional”, entendiendo por profesionalización la capacitación o aprendizaje de educadoras(es) populares que se especialicen en los ámbitos de su motivación, para que trabajen como educadoras(es) a tiempo completo y remuneradamente, de modo tal que sus condiciones de vida les permitan ser capaces de sostener un proyecto de manera multidisciplinaria y horizontal.

Este proceso de profesionalización ayudaría a superar estos problemas centrales, ya que, dentro de un proyecto educativo, sería una alternativa real a la educación formal, logrando que los educandos completen sus ciclos formativos, pero desde un paradigma crítico al crear un currículo propio que entremezcle conocimientos y saberes contextuales y textuales, es decir, según el espacio-temporal en el que habitan y según los conocimientos de los ámbitos de la vida más significativos, con la posibilidad de potenciar los intereses y motivaciones de los estudiantes, ya que se desarrollaría de manera totalmente democrática y dialógica.

Otro problema que se vincula al anterior, es que, en Santiago, muchas prácticas educativas son incoherentes con las fases, tiempos y metodología de la Educación Popular que construyó Freire. Esto se aprecia en que hay muchas organizaciones que en su discurso declaran hacer Educación Popular, pero en la práctica hacen educación formal fuera de la escuela, utilizando un currículum oficial, es decir realizan educación para el pueblo, pero no junto o con el pueblo, son más como ‘organizaciones populares de educación’ que como ‘organizaciones de Educación Popular’.

2. LA TENSION ENTRE EL GRADO DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA

A continuación, se observa cuáles son las dinámicas que se ponen en juego mediante la tensión entre los grados de institucionalización y la reivindicación de autonomía que tienen las cuatro organizaciones estudiadas. Estas organizaciones, en mayor o menor medida, al apuntar hacia un proceso de profesionalización de sus educadoras(es), intentan construir formas de organización en las que las instituciones de las que reciben dineros no las condicionen a tomar determinadas decisiones político-pedagógicas, ya sea desde su práctica o desde sus proyectos, para que puedan ser en sí mismos y no por otras.

Dentro del proceso investigativo se utilizó la categoría o variable *grado de institucionalización* dentro de las organizaciones que practican Educación Popular, porque existen distintos niveles o modos de operar, desde las no-institucionalizadas hasta las institucionalizadas. Las experiencias que están por fuera de la institucionalización están relacionadas al modo de acción anti-institucional, definido por Lourau (1973), que se caracteriza por tener dos modos estratégicamente convergentes, pero tácticamente distintos; uno es el no-institucional, que opera "de la ilegalidad clandestina a la ilegalidad manifiesta, y de las manifestaciones violentas a la lucha armada, pero también formas de lucha oficialmente institucionalizadas, pero que de hecho desbordan límites jurídicos o casi jurídicos impuestos por la institucionalización" (Lourau, 1973, p. 26). El otro es el denominado *contra-institucional*, ya que son las

experiencias de vida colectiva que son una crítica llevada al plano de la acción del sistema. (...) plantea una alternativa práctica, una exigencia de deserción de las instituciones actuales y de puesta a prueba *hic et nunc* de las ideas que alimentan la crítica revolucionaria (Lourau, 1973, p. 28).

Desde el 2011 han emergido en nuestro país algunas experiencias institucionalizadas de Educación Popular, a través de prácticas vigentes que están en el margen de lo instituyente, es decir que desarrollan propuestas alternativas, ya que han combinado modos de acción no-institucional y *contra-institucional* con lo

instituyente y lo instituido, tales son las experiencias de las Escuelas Libres, el Movimiento de Pobladores en Lucha con su Corporación Educacional Poblar y con su red de jardines infantiles auto-gestionados, el Colegio Paulo Freire, la Escuela Pública Comunitaria, entre otras (Fauré, 2016). Estos proyectos han tenido que ser muy estratégicos respecto a las formas de entretelar los métodos de la pedagogía crítica, ya que se enfrentan de manera directa a las contradicciones propias del rasgo disciplinario del dispositivo, con la búsqueda de una participación activa y permanente, que pretende liberarse de las ataduras autoritarias del mismo.

La autonomía desde la Educación Popular se entiende como la construcción desde y para el pueblo de procesos organizativos de educación que, en cada espacio, generen un significativo nivel de conciencia y de autonomía. Esto ocurre al momento en que se generan relaciones horizontales, dialógicas y de respeto mutuo, tal como lo señala Freire cuando dice que “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podamos concedernos unos a los otros” (Freire, 1997, p. 58). La autonomía tiene un componente político, ya que necesita generarse en procesos de concienciación (Freire, 1990). El posicionamiento político-ideológico de cada proyecto es relevante a la hora de decidir, en sus formas de organizarse, el modo de autonomía que cada uno de estos espacios colectivos tiene. Las cuatro experiencias decidieron, a partir de una opción política, organizarse en torno a asambleas de trabajadoras(es) de la educación, educandas(os) y/o comunitarias, las cuales ocurrieron en espacios de dinámicas de democracia directa, donde las discusiones y decisiones son tomadas a través de relaciones horizontales, con procesos de autoeducación y autogestión, junto a relaciones de compañerismo y confianza. Así lo manifiesta Arnaldo, educador del CPF, al decir que:

lo que nos ha tocado a nosotros vivir es ver que la asamblea funciona, y funciona en grado en que en la asamblea discutimos el tema de las platas, que no se habla en otras asambleas, y lo discutimos, lo conversamos, enardecidamente, lo consensuamos, y después estamos bien, porque sabemos que la asamblea es un punto para eso” (A. Salazar, comunicación

personal, 18 de agosto de 2017).

La forma de gestión predominante en cada una de las organizaciones es la autogestión, ya que esta se vincula recíprocamente con el proceso de construcción de autonomía que cada espacio está asumiendo. Es así como, al ser la autogestión una de las formas de expresión de la autonomía, esta ocurrió como un modo de incidir de las(os) educadoras(es) en cada espacio de manera colectiva y dialógica. Es lo que sucede en la EPC, señala Fernández (2017), educadora de la misma, al explicar que

la autogestión, vista como horizonte prefigurativo, permite poner en práctica otras maneras de organizar y gestionar el espacio. Las y los educadores de la EPC se plantean la autogestión como un potencial activo hacia la recuperación y gestión de todos los ámbitos de la escuela” (Fernández, 2017, pp. 108 - 109).

Todo proceso de profesionalización tiene que incluir procesos de formación, autoformación o autoeducación de los saberes que tienen los sujetos populares, de la pedagogía crítica y —por ende— de la Educación Popular, tanto de procesos institucionales como no-institucionales. Además, dentro de este camino de consolidar la praxis, es fundamental la presencia, de manera transversal, de un proyecto político-educativo que le dé sentido a cualquier organización de Educación Popular que quiera sostenerse en el tiempo con autonomía y un carácter transformador. Las cuatro organizaciones consideran crucial y necesaria la elaboración e implementación de un proyecto político-educativo. Aunque, solo algunas lo han desplegado en la práctica, la UPCJ no lo ha podido construir en su plenitud; PACGOL ha realizado una propuesta de proyecto en la que incluye su misión, visión, objetivo general y líneas de trabajo; el CPF y la EPC han logrado generar, en la praxis, proyectos que incluyen la mayoría de sus elementos constitutivos. Estas dos últimas organizaciones elaboraron proyectos que contemplan distintos ámbitos o dimensiones. De este modo, sus dimensiones centrales son la inclusión de, por un lado, elementos de la pedagogía y currículum de carácter crítico, emergente y abierto; y, por el otro, de dinámicas y procesos

directamente políticos de construcción de autonomía, dados con el proyecto pedagógico crítico- territorial de la EPC y con el abierto-crítico del CPF.

En ese camino por generar procesos educativos basados en la reflexión-acción, propios de la metodología de Freire con su Investigación temática, se hace fundamental que, al iniciar un proyecto, se planifique y desarrolle un diagnóstico participativo, para que las necesidades y problemas emanen desde el contexto o territorio. Tal como lo planificó y desarrolló la EPC el 2017, al realizar un proceso un diagnóstico participativo comunitario, con el objetivo de captar cuáles son los intereses y necesidades de la comunidad, en relación a los sueños que proyectan en el territorio donde habitan (barrio Franklin), proponiendo lo que les gustaría construir en ese espacio donde se desarrolló la actividad.

Otra dimensión fundamental que todo proyecto de Educación Popular tiene que incluir es la de regirse —cotidianamente— por valores que humanicen sus espacios, tales como la solidaridad, la confianza, la humildad, la empatía, el amor y la esperanza, que constituyen los principales aspectos.

Los procesos de construcción curricular de las organizaciones que hacen Educación Popular, desarrolladas en la última década en Santiago, han debido enfrentarse e ir superando -cada una a sus ritmos- una serie de problemáticas y, además, tener que elaborar un currículum con elementos críticos (Pinto, 2014), territorializados y abiertos. Estos procesos curriculares han sido planificados, diseñados e implementados solo por dos de las cuatro organizaciones: el CPF y la EPC. El primero, mediante un currículum que contempla los ciclos educativos de jóvenes y adultos que contiene planificaciones, desarrollo y evaluación, además de transcurrir dentro de una organización crítica y abierta de los conocimientos. La segunda, a través de la elaboración de un currículum crítico, territorializado, abierto, dinámico e interdisciplinario (EPC, 2013), esto ocurre porque genera una serie de procesos y dinámicas educativas en las que incluyen el saber popular, mediante los diagnósticos participativos y temas generadores (Freire, 1970).

El currículum que la EPC construyó el año 2015 tiene una organización de conocimientos y saberes elaborada a partir de los temas generadores, que

constituyen el núcleo, los cuales son agrupados en temas o ámbitos más amplios. A su vez, cada uno de los temas generadores se trabajan en áreas del saber, que son más generales. En esa elaboración curricular ocurrió una negociación y disputa por incluir saberes populares de carácter crítico-territorial en un currículum institucional, lo que implica necesariamente que haya contradicciones, “las pedagogías críticas han superado las lecturas reproductivistas y han planteado que la educación se encuentra atravesada por contradicciones y antagonismos que abarcan todas las dimensiones y esferas constitutivas de la realidad social” (Cabaluz y Ojeda, 2011, p. 2). La estrategia utilizada por la EPC fue ‘estirar el elástico’ al máximo, produciendo una enorme tensión en la relación que se mantiene con los contenidos ministeriales, intentando en todo momento que su currículum se desenvuelva según el sentido crítico de la misma, al momento de tener que decidir desplegar temas generadores en una macro-estructura curricular institucional oficial, sobre todo considerando los momentos de control y evaluación, dados con las exámenes y fiscalizaciones que realiza la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), la cual depende de la División de Educación General del Ministerio de Educación (MINEDUC).

En síntesis, el análisis realizado demuestra que existe un grado importante de autonomía en los cuatro casos en sus praxis, en relación con su forma de organización en asambleas y de autogestión de todos sus procesos. Esto les ha permitido auto-organizarse, a partir de sus requerimientos y necesidades, para lograr generar formas de gestión autónoma de sus recursos y de posicionarse con un discurso político de mayor compromiso, tanto con sus espacios, como con la transformación de la sociedad. El CPF y la EPC pudieron avanzar de manera importante en ese proceso de construcción de autonomía, ya que ambos construyeron proyectos político-educativos propios y un currículum crítico/abierto, es lo que señala Rhony Latorre, educador del CPF, al expresar que “al ser un colegio nos encontramos con muchas contradicciones en torno a la autonomía, pero es lo que buscamos, como el objetivo de nuestra educación en general es

construir autonomía” (Latorre, comunicación personal, 2017).

Las cuatro organizaciones han generado, mayoritariamente, formas de financiamiento combinadas o mixtas, al desarrollar formas institucionales y de autofinanciamiento para poder desarrollar sus proyectos y prácticas político-educativas, por lo tanto, consideran importante mantener ambas formas, porque les permite mantener un mayor nivel de autogestión y de cercanía con sus comunidades.

Las cuatro experiencias desarrollaron distintos grados de dependencia institucional —categoría que ocurre dentro de la doble dinámica instituyente/instituida— en vinculaciones con las instituciones dentro de los ámbitos económico y curricular, mediante formas variadas de coercitividad institucional. Cada organización atravesó procesos de institucionalización desplegados en la periferia del sistema educativo, de manera estratégica, al realizar la modalidad regular/flexible como una manera de ir avanzando y luchando en dos frentes, por un lado, en el plano de lo instituyente, al disputar los recursos públicos generando una educación pública re-significada, y, por el otro, en el frente territorial y comunitario, en el cual se producen los procesos de concienciación.

En el CPF su vínculo institucional con la EPJA del MINEDUC es central y genera distintas coercitividades, tanto en lo económico-financiero como en lo institucional-curricular. Lo primero, debido a que hay una alta relación de dependencia económica dada por la cantidad de recursos que otorga la modalidad regular y el alto costo que tiene que cubrir la organización popular (trabajadores y materiales educativos). Lo segundo, se debe al condicionamiento institucional curricular mandatado desde el MINEDUC. Ahora bien, dado el CPF desarrolla un currículum de carácter crítico-abierto, su grado de dependencia institucional es intermedio.

Por otro lado, la EPC genera un particular vínculo institucional con la EPJA del MINEDUC, porque, aun cuando la EPC tiene un vínculo medio de relación económica con la modalidad flexible de la EPJA del MINEDUC, en el ámbito curricular sus vinculaciones institucionales generan un nivel de la reproducción del

currículum oficial de nivel bajo. Lo anterior debido a que el EPC considera que la traba u obstáculo más importante son las exámenes anuales que, si no se reinterpretan o complementan con otros conocimientos críticos, siempre van a ser un condicionante del proceso pedagógico crítico, territorializado y abierto que están desarrollando, así su grado de dependencia institucional es medio-bajo.

Lo valioso de la EPC y el CPF, es que, aunque sus vinculaciones institucionales intenten hegemonizar de distintas formas, están produciendo un proceso contra-hegemónico. En efecto, ambas organizaciones, han podido re-crear y construir un currículum de carácter crítico, emergente y abierto, no sin los problemas, limitaciones y contradicciones que implica comenzar a gestionar tal proceso dentro del dispositivo educacional.

La UPCJ genera un importante vínculo institucional con la EPJA del MINEDUC. Esta organización tiene, por una parte, un vínculo medio de relación económica con el MINEDUC en su modalidad flexible de la EPJA, por sus costos relacionados a materiales y aporte monetario a educadoras(es); y, por otra, tiene un nivel elevado de reproducción del currículum oficial de la EPJA, mediante una educación centrada en los contenidos de las exámenes, por lo tanto, su grado de dependencia institucional es medio-alto.

Finalmente, PACGOL tiene un particular vínculo institucional — mayoritariamente— con el Programa Football for Hope, dependiente de la Federación Internacional de Fútbol Amateur (FIFA). Este colectivo generó, por un lado, un vínculo alto de dependencia institucional en el ámbito económico, que les permite sostener a talleristas, materiales y otras actividades; y, por el otro, un nivel bajo de condicionamiento en el ámbito curricular, por lo tanto, su grado de dependencia institucional es medio.

En síntesis, las cuatro organizaciones, en su vinculación con las instituciones, han logrado superar los aspectos condicionantes y coercitivos de los procesos de institucionalización. Porque han logrado construir experiencias autónomas, territorializadas y significativas en sus educandas(os) y educadoras(es), desde la manera horizontal de relacionarse cotidianamente y de organizarse en

asambleas, hasta la generación de procesos de concientización y concienciación, y de construcción de posicionamientos políticos y estratégicos dentro del campo educativo de manera autogestionada, además de lograr desarrollar pedagogía crítica y procesos de territorialización en sus comunidades.

3. EL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LAS(OS) EDUCADORAS(ES)

A continuación, se presentan algunos resultados de la investigación que se relacionan con el análisis de los conceptos principales de las formas de profesionalización que tienen las cuatro organizaciones, a partir de dos indicadores: las formas de autoformación y la re-valorización de la remuneración de sus educadoras(es). La propuesta de un proceso de profesionalización se circunscribe a un proyecto que contemple prácticas de enseñanza-aprendizaje de todos los ciclos educativos, con educadoras(es) que, en jornadas dignas de trabajo, se dediquen a practicar un currículo crítico y/o emergente, especializándose en algunas áreas para las que tienen más interés y motivación, de manera transdisciplinaria e integral.

El origen de la propuesta de desarrollo de un proceso de profesionalización de las(os) educadoras(es) populares en Chile, sucede por primera vez en el III Encuentro Nacional de Educadores Populares desarrollado en 1983, en el cual se señala la necesidad de que este era el momento de “profesionalizar” la práctica de la Educación Popular, mediante propuestas que emanaron desde las organizaciones que lideraron el proceso, que fueron las ONG, CIDE y ECO (Fauré, 2011). Posteriormente, tal proceso comenzó a replantearse y a esbozarse en los últimos 15 años en Chile, cuando a partir del 2006 en las organizaciones juveniles que practicaban Educación Popular, señala Fauré (2016, p. 3), ocurrieron dos procesos: uno de “maduración (...) y [otro de] profesionalización en el sentido de potenciar las prácticas sistematizando y socializando los saberes y recursos de las organizaciones en coordinaciones con un fuerte sentido territorial”.

Al momento de pensar y hacer un proceso de profesionalización de la Educación Popular que pueda desarrollar y sostener un camino mediado por la pedagogía crítica, dado en el mediano y largo plazo dentro de una estructura

capitalista neoliberal, es fundamental, a partir de la humildad y el amor, desplegar dos aspectos: la autoformación y la re-valorización de la remuneración de sus educadores. En el primero, la generación de procesos autoeducativos es crucial, tanto de educadores como de educandas(os), en lo que puedan aprender nuevos saberes y conocimientos de carácter abierto, crítico y dialógico, y así ir ampliando la visión positivista del conocimiento hacia un paradigma crítico y holístico. Al mismo tiempo, es muy importante, luego de obtener financiamiento, lograr remunerar a sus educadores, para que tengan una vida digna y puedan re-valorarse y re-significarse dentro de un sistema que les es adverso, como ocurre con PACGOL, la EPC y el CPF.

3.1 SOBRE LOS PROCESOS AUTOFORMATIVOS

En ese caminar hacia la profesionalización, es importantísimo desarrollar procesos autoformativos de carácter popular mediante variadas formas. Estas ocurren en procesos más amplios, que son los autoeducativos. Para efectos de esta investigación, se entienden como el proceso de generación de una pedagogía de carácter crítica, abierta y territorial en el campo educativo y cultural, desarrollado desde y para el pueblo oprimido, que transcurre a lo largo de toda la vida de manera autónoma, lo que significa que el proceso autoformativo está incluido dentro del proceso autoeducativo. A ese proceso de autoeducación se le incorpora la categoría de 'popular', al ser Educación Popular y al emerger desde abajo, como señala Salazar (1987, p. 87), que define la "auto-educación popular" como aquella que se da "sobre el margen del sistema dominante, [la cual] prepara a las generaciones pobres para desempeñar adecuadamente (...) roles históricos, atingentes a su propia liberación y a la refundación por debajo de la sociedad chilena".

En ese sentido, en el proceso autoeducativo popular transcurren dos fases: la primera de concientización y la segunda de autoformación (Galvani, 2012). En la primera fase ocurre un proceso pedagógico de enseñanza/aprendizaje crítico, en el que se genera la desestructuración del oprimido interno y la emergencia de los

saberes que cada educanda(o) trae consigo, a lo largo de toda su vida, por ende, se interiorizan los primeros aspectos, dinámicas y elementos de la pedagogía crítica, al promover su creatividad, autonomía y autodisciplina, acrecientan su concientización, como clases subalternas (Gramsci, 1971). En relación con esta fase inicial, que, para Freire (1970) ocurre con la etapa de alfabetización, cabe señalar que, en nuestro contexto actual, si bien hay una gran parte de la población alfabetizada —según señala UNESCO (2015) la tasa de alfabetización de Chile es del 96,87%—, el analfabetismo funcional persiste —la población chilena presenta un 53% de analfabetismo funcional (OCDE, 2016). De ahí la necesidad de considerar procesos de re-alfabetización, que implican tener que desaprender y cuestionar la estructura formal y academicista que cada educanda(o) trae, para comenzar a re-aprender y comprender dinámicas pedagógicas horizontales y generadoras, que permitan hacer emerger los saberes y conocimientos populares que cada educanda(o) tiene, y así ser legitimado en igualdad de condiciones con el saber académico, en un proceso en el que la problematización de su realidad ocurra de manera cada vez más frecuente. Luego, en el momento concluyente y de proyección política de la primera fase de este proceso autoeducativo, una vez que emergieron los temas generadores, se pueden seguir dos caminos: que este proceso se termine, por diversas causas, o que se pase a un proceso de concienciación, que significa asumir un rol activo de transformación de la sociedad opresiva, lo que implica luchar por cambiar la realidad cotidiana injusta y adversa que se vive, es decir, significa asumir una posición política de transformación.

Dentro de esa lógica, como continuidad del proceso autoeducativo anterior, hay una segunda fase del mismo, la cual, en ese caminar por la pedagogía crítica, ocurre con los procesos de autoformación de las(os) educadoras(es). En esta fase, las(os) educadores/educandas(os) pasan a proyectarse en un continuo de praxis, aprendizajes y enseñanzas, mediante espacios e instancias de formación permanentes, en las que el compromiso por cambiar nuestras sociedades desiguales y opresivas se hace parte de nuestras vidas, la “autoinserción crítica en la realidad,

es decir, su concienciación, hace que la transformación de su estado de apatía en un estado utópico de denuncia y anunciación sea un proyecto viable”(Freire, 1990, p. 79). En esta fase autoformativa se visualizan dos momentos: un momento inicial o germinal, que consiste en el aprendizaje de los aspectos y elementos sustanciales de la Educación Popular, y un momento de implementación, que se profundiza, amplía y complementa con saberes populares, contextuales, territoriales y abiertos dentro del campo contrahegemónico. En ambos momentos de esta fase autoformativa ocurren procesos de enseñanza/aprendizaje integrales y dialécticos de saberes populares y críticos, si se tiene siempre presente que nunca se termina de aprender, producto del permanente devenir histórico, por lo tanto, toda esta fase transcurre desde la juventud hasta la etapa senil, en un aprender y comprender constante, continuo, permanente y cíclico. A su vez, muchas(os) educadoras(es) señalan que es necesaria la construcción de alguna forma de currículum autoformativo, que estructure todo este proceso en sus dos fases, con el objetivo de poder proyectar ese trabajo en el tiempo, de manera lógica, con temáticas o temas emergidos desde las pedagogías críticas y la cultura contrahegemónica, por ejemplo, el CPF desarrolló talleres sobre identidad de género y facilitación visual (Latorre, comunicación personal, 8 de agosto de 2017).

Así, el momento inicial de la fase autoformativa apunta a la configuración y conformación de un “ser educador(a) popular”. El cual consiste en generar un ciclo de enseñanza-aprendizaje que esté centrado en las temáticas nucleares y esenciales de la pedagogía crítica y liberadora, que este dirigido a educandas(os) que desconozcan o tengan un casi nulo conocimiento de esta pedagogía, pero que tengan el interés o la motivación por generar transformaciones a través de la educación, las(os) cuales tienen que comenzar a recorrer un proceso educativo dialógico con ciertas características, mediante procesos de concientización.

Este primer momento del proceso autoformativo, según se ha podido constatar, transcurre mediado por un aprendizaje autónomo y autodidacta de la teoría y la praxis de la Educación Popular, dado junto con un aprender haciendo, y con un aprender en espacios de encuentro e intercambio de saberes. Dentro del

aprendizaje autodidacta, cada persona tiene que desaprender los conocimientos de las ciencias ortodoxas, de la estructura academicista y positivista, aprendidos en los espacios educativos institucionales y tradicionales, con el fin de reflexionar sobre ellos, reinterpretarlos de manera crítica y luego resignificarlos y re-crearlos de manera integrada con otros conocimientos y saberes populares.

Paralelamente a lo anterior, tiene lugar un aprender a hacer y construir procesos autoeducativos colectivos, lo que implica que las dinámicas, relaciones y vínculos entre educadoras(es) generen aprendizajes empíricos, que se van tejiendo sobre la marcha, mediante la planificación y desarrollo pedagógico y en las asambleas de educadoras(es) y comunitarias. También, esta fase transcurre en espacios de encuentro e intercambio de saberes y conocimientos de las pedagogías críticas y/o la Educación Popular, mediante los vínculos que existen entre las organizaciones, que les permiten dialogar sobre la praxis de cada educador(a), respecto a cómo despliegan sus procesos autoeducativos populares en sus territorios, a la vez que aprenden de las experiencias de organizaciones hermanas, es decir, sobre los obstáculos, aciertos, limitaciones y ventajas que han tenido en las villas o poblaciones en las que generan sus respectivas praxis autoeducativas, como se dio con las jornadas de discusión, encuentros y escuelas de autoformación sobre temáticas de las pedagogías críticas que hizo la EPC con otras organizaciones.

En el momento autoformativo inicial, las asambleas, tanto de educadoras(es) como comunitarias, son instancias y espacios que efectúan las cuatro organizaciones, con mayor o menos énfasis. En estos espacios se dan las condiciones propicias para que las voces de cada una(o) de sus participantes — nuevos y antiguos— se escuchen por igual, de manera dialógica y horizontal, permitiendo crear un ambiente de sincronía, armonía y consenso. Estos ambientes y espacios se construyen a través de dinámicas y relaciones de respeto y tolerancia entre todas(os), al promover y aceptar opiniones y saberes diversos y divergentes que no atenten o violenten esos mismos espacios, para que, así, puedan fomentar instancias de intercambio de saberes populares, de oficios y académicos, tal como

señala Fernández (2017). Al respecto, una de las educadoras de la EPC, manifiesta que el “potenciar los espacios asamblearios va de la mano con el proceso de autoformación permanente que sigue la EPC.” (Fernández, 2017, p. 101).

En el segundo momento del proceso de autoformación transcurre la implementación, en la que las(os) educadoras(es) de las cuatro organizaciones han desarrollado un caminar propio y en red. Estos procesos les han permitido avanzar en desaprender y re-aprender, mediante la pedagogía crítica, abierta y/o territorializada (Porto-Gonçalves, 2009), a partir de temáticas contingentes a la realidad actual, según las necesidades y problemáticas de cada territorio, en el que se sitúan, y los aspectos coyunturales de las movilizaciones de las luchas reivindicativas por la consecución de derechos. Tales luchas se han llevado a cabo, a través de dinámicas dialógicas mediadas por la generación continua de praxis en todos sus procesos de enseñanza/aprendizaje, a lo largo de la vida de las(os) educadoras(es). De esta manera, es en este segundo momento en el que se profundiza, amplía y complementa la praxis con saberes populares, contextuales, territoriales y abiertos dentro del campo contrahegemónico.

Asimismo, este proceso de autoformación es visualizado como fundamental en el discurso de las cuatro organizaciones. En la práctica, tal proceso se ha desplegado de diferentes maneras por cada una, al existir coincidencias de espacios, mediante temáticas de la pedagogía crítica, territorial y abierta. En la EPC este momento germinal se entremezcla con el de implementación y es realizado, mayoritariamente, de manera planificada y colaborativa con otras organizaciones hermanas, como la EPC de Valparaíso, la UPCJ, el CPF, el Colectivo Caracol, con las cuales han realizado jornadas de discusión, encuentros y escuelas de autoformación con las temáticas centrales de las pedagogías críticas y liberadoras, como la Primera Escuela Nuestroamericana de AutoEducación Popular, en que la EPC y la UPCJ se aglutinaron y congregaron.

Dentro de esa lógica, el acento político de las pedagogías críticas y/o territoriales en los procesos de autoformación es esencial y crucial. Esto es así

porque el objetivo de las pedagogías críticas es la liberación en su amplia acepción, por lo que para lograrlo se busca generar procesos de concienciación para producir una transformación estructural del sistema opresivo en el que vivimos, por lo tanto, todo proceso de autoformación, que esté mediado por ellas, tiene que asumir el compromiso y la responsabilidad de construir espacios e instancias propicias para que esas pedagogías se desarrollen y prolonguen en el tiempo, mediante talleres, escuelas, jornadas, diplomados y/o encuentros, ya que “reconocer abierta y explícitamente la politicidad de la educación nos obliga a asumir necesaria y responsablemente la formación política de los sujetos” (Cabaluz y Ojeda, 2011, p. 6), con el propósito de que se generen dinámicas propias de una pedagogía militante, por parte de cada educador(a) popular.

En el proceso de construcción de un currículum autoformativo (Pinto, 2014) hay saberes fundamentales que tienen que ser enseñados, aprehendidos y comprendidos por cada educador(a). En ese proceso autoformativo tienen que incluirse, por un lado, saberes emergentes vinculados a aspectos globales, locales y populares, es decir a temáticas, necesidades y/o problemáticas de carácter abierto, territorial, coyuntural y/o contextual, emergidos a partir del diálogo y la reflexión crítica de sus educadores y de la comunidad educativa; y también, por otro lado, saberes relacionados a la praxis pedagógica, es decir, a aspectos o temáticas en las cuales la teoría de las pedagogías críticas se une a la práctica de las(os) educadoras(es), como la sistematización y la autogestión, estos últimos, dice Pinto (2014), son saberes pedagógicos que permiten

lograr que el educador se empodere de la gestión del conocimiento, de la organización curricular-metodológica, de las estrategias de enseñanza más adecuadas para lograr en los educandos aprendizajes significativos. La realización de las propuestas de formación crítica requiere que el/la educador-a sea un-a profesional empoderado de esos saberes pedagógicos (Pinto, 2014, p. 72).

Las(os) educadoras(es), de las cuatro organizaciones, expresan que sí se tiene que construir un currículum de un proceso de autoformación de carácter

crítico. Para que ese proceso autoformativo transcurra de manera organizada y sistematizada, aun cuando las organizaciones no han podido elaborar e implementar una propuesta curricular autoformativa desde la praxis, es importantísimo que esta sea elaborada y generada a partir de los variados saberes emergentes y pedagógicos que pueden ser incorporados, según las necesidades de cada organización, hacia un currículum abierto, crítico y/o territorial, en el cual cada educador(a) recorra un camino de intercambio de conocimientos y saberes.

Las cuatro organizaciones recalcan la relevancia y trascendencia de elaborar, diseñar, planificar, implementar, desarrollar y autoevaluar procesos de autoformación, pero los obstáculos, dificultades, adversidades y problemas han hecho que tal proceso no pueda ser desenvuelto en plenitud en la práctica por todas ellas de manera reflexionada y sistematizada.

3.2 SOBRE LA REMUNERACIÓN ASOCIADA AL TRABAJO

En el proceso de profesionalización de las(os) educadoras(es) populares, la remuneración por su trabajo es considerada crucial, dentro de este sistema capitalista neoliberal, en las cuatro organizaciones, porque significa dignificar y valorar el trabajo educativo desde otra perspectiva. Es por ello que, al momento de decidir entregar recursos para las remuneraciones, hay dos aspectos que son fundamentales: el primero, confronta al nuevo valor que se le otorga al trabajo, dentro de este sistema capitalista, al intentar restarle importancia a su carácter de valor de cambio, para darle un nuevo significado que apunte a humanizar ese trabajo y a darle relevancia a su valor de uso (Marx, 2010) entre las(os) trabajadoras(es) de la educación, tanto desde el discurso como desde la práctica; el segundo aspecto es el monto de esa remuneración entregado a cada educador(a), que se genera a partir de una re-distribución de financiamiento institucional, ocurrida según la cantidad de horas trabajadas y, al ser supeditado el valor de cambio a ese nuevo valor, ocurre de manera equitativa y sin discriminación de género o de formación académica entre las(os) trabajadoras(es) de la educación.

La concepción a la que las cuatro organizaciones se dirigen es la valoración del trabajo igualitario y humanizado, que implica una resignificación y transformación del trabajo del capital, por un nuevo valor de carácter autónomo. Esto se traduce en que, para lograr esta forma de trabajo, se tenga que generar una socialización solidaria de los medios de producción, mediante la construcción de espacios de organización colectiva y participativa que asuman un proceso de concienciación que permita ir prefigurando el horizonte utópico de una nueva sociedad libre e igualitaria, en la cual el trabajo tenga un sentido por el valor de uso de su producción material e inmaterial.

A partir de estos distintos grados de avance de cada organización, sus educadoras(es) tienen la voluntad e intención de querer entregar un sueldo digno a sus trabajadores, para lograr desarrollar un trabajo autodeterminado. Sin embargo, la precarización laboral es la tónica dentro de las organizaciones que perciben financiamiento de los programas de modalidad flexible del MINEDUC y de otros proyectos y programas sociales, instituciones que tienen un cariz y una concepción del trabajo marcada a fuego por el capital, por lo tanto, la disputa de recursos institucionales —públicos y privados— y la autogestión se hacen cruciales en la búsqueda de generar un trabajo autodeterminado que sea libre, igualitario y autónomo. Para lo cual, un primer paso, que están intentando dar las organizaciones, es esmerarse en dignificar los sueldos o salarios a sus trabajadores que alcance para vivir y no solo sobrevivir, situación que solo el CPF ha logrado alcanzar.

En el camino recorrido por las(os) educadoras(es) de las cuatro organizaciones, hay un proceso de profesionalización que cada cual ha trazado y construido, según las condiciones materiales e inmateriales con que cuenta, y los avatares vividos, que los han llevado a desarrollar formas específicas de profesionalización. Así es como, en ese caminar, hay tres aspectos que se consideran irremplazables y esenciales en esas formas de profesionalización que son: las formas de autoformación, la entrega de remuneraciones y la elaboración e implementación de un proyecto político-pedagógico de carácter crítico, los cuales

han sido desarrollados por las cuatro organizaciones, algunas con mayor énfasis que otros.

4. CONCLUSIÓN

Se ha analizado el camino recorrido y construido por cada organización, en el cual se manifiesta y observa la consecución de un proceso de profesionalización que estas han desarrollado en la práctica, mediante la entrega de remuneraciones a sus educadoras(es) y un proceso de autoformación interdisciplinario y contextual. Además, se identificaron proyecciones desde la perspectiva de profesionalizarse, que son fundamentales de vincular y analizar con las posibilidades de construcción y desenvolvimiento empírico, según las necesidades de horizontes utópicos estratégicos, lo que implica que las organizaciones tengan que elaborar proyectos políticos-pedagógicos, de carácter autónomo y crítico, en los que se definan objetivos, estrategias y tácticas.

Las(os) educadoras(es) populares han tenido que enfrentarse, en Santiago, a circunstancias adversas y condiciones precarias, sin embargo, muchas(os) decidieron continuar peleando y resistiendo tenazmente para mejorar esa situación de sobreexplotación. Optaron por negarse a desfallecer, al comprender que cualquier sueño y causa se pierde si se renuncia a luchar. En definitiva, no es la primera vez —ni la última— que las(os) educadoras(es) populares han tenido que aprender a reinventarse y recrearse.

Para lograr este proceso de recreación y construcción es fundamental transformarse para transformar el mundo. Esto implica cambiar las actuales precarias condiciones de las(os) educadoras(es), que no permiten su proyección en el corto, mediano y largo plazo, para generar dinámicas y procesos en los cuales, tanto educadoras(es) como educandas(os), puedan producirse para sí recíprocamente en ciclos educativos horizontales, en instancias de autoeducación, autoformación y espacios asamblearios, o sea, en lugares de enseñanza-aprendizaje comunitarios, críticos y democráticos.

En este sentido, hay una interrogante trascendental, en la presente

investigación, que busca responder a las formas y maneras en que se puede avanzar en asegurar procesos de profesionalización de las(os) educadoras(es) populares, esta es ¿cómo los grados de institucionalización coartan, coaccionan, condicionan, influyen o permiten que se generen procesos de profesionalización?

Tal pregunta puede comenzar a responderse, a partir de los resultados observados en los discursos de las(os) educadoras(es), de los documentos y de las fuentes bibliográficas. En estos se pudo apreciar que, en las cuatro organizaciones, a partir de las variables señaladas, existe una tendencia a buscar recursos provenientes de espacios institucionalizados de la educación formal y no formal, dados mayoritariamente desde el MINEDUC, a través de la EPJA y, en un caso, desde la FIFA. Estas organizaciones están encaminadas a avanzar hacia procesos graduales de profesionalización de sus educadoras(es).

En la vinculación de las variables a los casos, en cada organización se pueden establecer distintos grados de avance en los procesos de profesionalización y relaciones directas entre las variables, dentro de significaciones diferenciadas y comunes de tal proceso para cada una. La organización que está más institucionalizada es el CPF, al ser el único que desarrolla la modalidad regular del programa de EPJA, lo que les permite tener un importante financiamiento institucional (complementado con autofinanciamiento) para generar una forma de profesionalización desarrollada.

Los resultados sintetizados y analizados demuestran que las formas de relacionarse entre las categorías o variables centrales son directas y dependiente una de la otra. Son directas, por un lado, porque a mayor grado de institucionalización se observa un mayor desarrollo en las formas de profesionalización de las(os) educadoras(es), y, por otro lado, una es dependiente de la otra, ya que, en las circunstancias actuales, el grado de institucionalización genera un fuerte lazo de dependencia económica hacia las formas de profesionalización.

Las cuatro organizaciones le otorgan relevancia a la generación de un proceso de profesionalización, pues sus educadoras(es) tienen horizontes utópicos

y de disputa, pensados en el corto y mediano plazo, y posibilidades de salida a ese proceso en la práctica estratégica laboral en el campo educativo, cultural, económico y social. De esta manera, las estrategias a desplegar por las organizaciones, producidas mediante tácticas, buscan obtener el financiamiento o los recursos necesarios para remunerarse, que faciliten la construcción de un proyecto político-pedagógico de carácter crítico, en el que se incluyan procesos de autoformación, horizonte en el cual la autogestión y la autonomía es central para las organizaciones, ya que les permite tomar decisiones por sí mismos, no condicionadas por los componentes opresivos de los dispositivos, para prefigurar rasgos de sociedades humanizadas, por medio de una educación crítica y liberadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabaluz, F., y Ojeda, P. (2011). Politicidad, acción dialógica y luchas por el currículum, Notas para reflexionar sobre los usos pedagógicos de los archivos de memoria. *Aletheia*, 2(3), 1-9.
- Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos, Colectivo Diatriba (2013). *Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad*. Documento interno. Santiago de Chile.
- Fauré, D. (2011). *Auge y caída del 'Movimiento de Educación Popular Chileno': de la 'promoción Popular' al 'Proyecto Histórico Popular' (Santiago, 1964 – 1994)*. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, USACH. Santiago de Chile.
- Fauré, D. (2015). *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile postdictatorial: saberes, control comunitario y poder popular territorial (Santiago, 1987-2013)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Historia, U. de Chile, Santiago.
- Fauré, D. (2016). Las prácticas de (auto) Educación Popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. *Revista de educación de adultos y procesos formativos*, 3. <http://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario>
- Fernández, M. (2017). *Educación Popular como práctica transformadora: ¿Para qué, por qué y cómo se podría hacer Educación Popular?, la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales, U. de Chile. Santiago.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación, Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galvani, P. (2012). Autoformación, eco-formación y Transdisciplinariedad: el diálogo de los saberes con la vida. En *Memoria V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Eco-formación*. Agosto 2012. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Korol, C. (2010). *Pedagogía de la Resistencia: cuadernos de Educación Popular*. Buenos Aires: América Libre - Madres de Plaza de Mayo.
- Lourau, R. (1973). *Análisis Institucional y Socioanálisis. Análisis Institucional y Cuestión Política*. México D.F.: Nueva imagen.
- Marx, K. (2010). *El Capital. Crítica de la economía política*. Santiago: LOM.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pinto, R., y Osorio, J. (2014). *Pedagogía Crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Breña: Derrama Magisterial.
- OCDE (2016). *Evaluación de Competencias de los adultos (PIAAC)*. Santiago.
<https://www.oecd.org/skills/evaluaciones-de-competencias/evaluaciondecompetenciasdeadultospiaac.htm>
- Porto-Gonçalves, C. (2009). De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis, Revista Latinoamericana*, 8(22), 1-13.
- Salazar, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?. *Revista Proposiciones*, 15, 84-129.
- Sepúlveda, N. (2014). *Chile tiene el sistema de educación más privatizado entre los países de la OCDE*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/12/04/chile-tiene-el-sistema-de-educacion-mas-privatizado-entre-los-paises-de-la-ocde/>
- UNESCO (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISBN:978-92-3-300017-9