

EDUCACIÓN POPULAR EN CHILE (2011-2021): DESDE EL ENCONTRARSE HASTA LA CONSTRUCCIÓN DE SOBERANÍA EDUCATIVA¹

POPULAR EDUCATION IN CHILE (2011-2021): FROM ENCOUNTERING TO THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL SOVEREIGNTY

Diego Cabezas Bravo*

Resumen

Las revoluciones, o la idea de la revolución, nunca han sido y nunca serán un motor de la escuela y pensarlos sería ingenuo. Pero, aunque esta es una institución contradictoria, en conflicto, y un campo de disputa constante, la educación suele serlo aún más. En este sentido, este trabajo se enfoca en caracterizar y evidenciar cómo las articulaciones y experiencias de Educación Popular que se han desarrollado en Chile desde 2011 hasta 2021 han ido en la dirección de la creación de horizontes comunes para la edificación de una educación con sentido propio e incluso de una soberanía educativa más allá del modelo hegemónico de educación. A través de la revisión y el análisis de fuentes primarias y secundarias realizamos dos acciones centrales: uno, relevar la importancia histórica, investigativa y política de las articulaciones y los entrelazados de espacios de Educación Popular dirigidos a la creación de horizontes comunes en el marco de un proyecto educativo contrahegemónico; y segundo, conectar sus acciones y subjetividades subyacentes, que evidenciarían esbozos de soberanía educativa. Estas prácticas se comprenden como un ejercicio de poder colectivo encaminado a pensar y construir procesos educativos propios desde la autonomía colectiva, las experiencias en este ámbito y sus articulaciones, es decir, desde la autogestión de las formas de producción de saberes y su distribución, pero para el conjunto de la sociedad.

Palabras clave: Educación Popular, soberanía educativa, autonomía.

¹ Este artículo es parte del trabajo de tesis Caracterización de los saberes para la soberanía educativa en la Educación Popular: experiencias en Chile y Argentina para la obtención del grado de Doctor en Estudios Americanos, mención Pensamiento y Cultura, en el Instituto de Ideas Avanzadas de la Universidad de Santiago de Chile.

*Diego Cabezas Bravo. Profesor de Estado en Inglés (USACH), Magíster en Lingüística (USACH). Doctor © en Estudios Americanos, mención Pensamiento y Cultura (IDEA-USACH). Docente e Investigador Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). diego.cabezas@umce.cl +56999135034 [ORCID: 0000-0003-0789-5364](https://orcid.org/0000-0003-0789-5364)

Fecha de recepción: 25 – 05 – 2022

Fecha de aceptación: 24 – 03 – 2023

Abstract

Revolutions, or the idea of revolution, have never been and will never be the driving force of the school, and to think so would be naive. Even though, the school is a contradictory institution, in conflict, and a field of constant dispute, education in general is much more so. In this sense, this work focuses on characterizing and evidencing how the articulations and experiences of Popular Education that have been developed in Chile from 2011 to 2021 have gone in the direction of creating common horizons towards the construction of education with their own meaning, and even of educational sovereignty, beyond the hegemonic model of education. Through the review and analysis of primary and secondary sources, we carry out two central actions: one, to highlight the historical, investigative and political importance of the articulations of Popular Education spaces aiming at creating common horizons of a counter-hegemonic educational project; and second, to connect their underlying actions and subjectivities that would show outlines of educational sovereignty. These practices are seen as an exercise of collective power on the way to thinking and building their own educational processes from collective autonomy, the experiences and their articulations, that is to say, from self-management of the forms of production of knowledge and its distribution but for society as a whole.

Keywords: Popular Education, educational sovereignty, autonomy.

1. INTRODUCCIÓN

Las revoluciones, o la idea de la revolución, nunca han sido y nunca serán un motor de la institución de la escuela; pensarlo sería ingenuo. Pero aún así, es necesario afirmar de manera fehaciente que esta es una institución contradictoria, en conflicto, y un campo de disputa constante. No obstante, la educación lo es aún más, es más conflictiva y contradictoria. La escuela pública como tal, por lo menos en América Latina, desde el ímpetu republicano y civilizatorio, se constituyó como un espacio de socialización y construcción de identidad fundamental desde principios del siglo XX. La Educación Popular (EP) se engendró y nutrió en el transcurso del desarrollo y la consolidación de estos sistemas de educación. Aunque la idea de la EP surgió a principios del siglo XIX de la mano de Simón Rodríguez y de la intencionalidad directa de educar al pueblo, en un tono civilizatorio y republicano europeizante, la aproximación de este trabajo va en la vertiente más actual del concepto, consolidada desde la praxis de Paulo Freire hasta nuestros días, que apunta a procesos sustentados en la horizontalidad, la autonomía y, a diferencia de la escuela tradicional, en cambios sociales revolucionarios.

Hasta principios de la década de 2000, la investigación en el campo educativo a nivel latinoamericano tendía a esconder y hasta negar el carácter social y político de la educación y, por tanto, de los sistemas educativos. En esta misma línea, se ocultaba y silenciaba el entramado y el entrelazado de las luchas sociales con la educación, dejando los conflictos del desarrollo educativo fuera de las políticas estatales u oligárquicas (Reyes, 2014). Incluso en análisis más críticos de la educación se consideraba el sistema educativo como un instrumento de la clase dominante (Puiggrós, 2016) y se le otorgaba la hegemonía del discurso pedagógico a lo intrasistémico, sin sobrepasar sus fronteras, centrándose en la escuela tradicional y obviando las alternativas educativas levantadas desde la sociedad civil y el pueblo organizado. Estas últimas se dejaban en la marginalidad, la ocasionalidad, lo microterritorial y hasta lo irrelevante. Precisamente, la problemática a tratar aquí no es la disyuntiva entre estar fuera o dentro del sistema escolar, ni cómo las políticas educacionales estatales y su reestructuración han afectado a los sectores populares, sino cómo estos se han organizado y construido propuestas y experiencias educativas alineadas con caminos emancipatorios.

De esta forma, este trabajo de reconstrucción desde la EP se plantea a partir del intento de recuperar esa historia popular, surgida desde abajo, en el dentro y en el afuera de los sistemas educativos. Se ha de tener en cuenta que, aunque ha existido más de una propuesta, proyecto o experiencia surgida en la sociedad civil para la transformación social desde lo educativo, no tomaremos ese amplio espectro completo como materia de análisis, aunque sí hay elementos comunes en estas experiencias que nos gustaría relevar. Como muy bien lo subraya Reyes (2014), el proyecto histórico estatal de transformación de la educación pública ha sido más bien refractario; en cambio, aquellos desarrollados desde abajo han ido muchas veces en la dirección de la creación de horizontes comunes más allá del modelo hegemónico hacia la edificación de una educación con sentido propio e, incluso, desde nuestra perspectiva, con soberanía educativa.

En este contexto, podemos relevar algunos núcleos problemáticos desarrollados en el ámbito del estudio de la EP reciente. Entre otros, mencionamos el repensar la tradición freiriana en nuestro territorio (Colectivo Paulo Freire-Chile, 2012; Osorio, 2018; Alvarado & Andaur, 2022) y los esfuerzos por rescatar la importancia histórica de la EP en Chile (Reyes, 2014; Olivares, Cabaluz, Saraos & Cabaluz, 2018; Areyuna, Cabaluz & Zurita, 2018). También la realización de estudios que profundizan en experiencias concretas de EP (Colectivo Diatriba & Centro Alerta, 2011; Movimiento Territorial de Pobladores, 2011; Gana, Guerrero, Cabezas & Olivares, 2019; Lozano & García, 2020), a los que se pueden sumar aportes enfocados en las perspectivas de las luchas político-educativas desde la EP (Fauré, 2016; Muñoz & Cofré, 2016; Fauré & Cabezas, 2019). En esa línea, este trabajo se concentra en caracterizar y evidenciar cómo las articulaciones y experiencias de Educación Popular desarrolladas en Chile desde 2011 hasta 2021 se dirigieron a la creación de horizontes comunes más allá del modelo hegemónico de educación y a la edificación de una educación con sentido propio e incluso con soberanía educativa. A través de la revisión y el análisis de fuentes primarias y secundarias ahondamos en dos aspectos centrales: uno, relevar la importancia histórica, investigativa y política de las articulaciones y entrelazados de espacios de Educación Popular (EP) dirigidos a la creación de horizontes comunes en el marco de un proyecto educativo contrahegemónico; y segundo, conectar sus acciones y subjetividades subyacentes, las cuales evidenciarían esbozos de soberanía educativa.

2. MARCO REFERENCIAL

2. 1. Soberanía educativa

La concepción de ciudadanía dentro de los Estados modernos ha estado siempre atravesada por su carácter estatal, que la enlaza fuertemente a un estatuto legal vinculado con la presencia hegemónica de los Estados-nación. Esta relación no se puede entender sin el principio de soberanía ni el ejercicio de una ciudadanía ligada a la igualdad y entrelazada con el ejercicio de la capacidad democrática. Sin embargo, como plantea Boaventura de Sousa Santos (2007), la modernidad ha dejado incumplidos los principios de democracia, igualdad y libertad que tanto proclamara, lo que ha producido en los pueblos del Sur diversos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas.

Entendemos que una de las razones por las que la modernidad ha dejado de ceñirse a sus preceptos básicos es que los pueblos del Sur han estado inmersos en lo que Mignolo (2012) conceptualiza como *colonialidad* o Quijano (2001) como *colonialidad del poder*, una estructura que resulta de un “patrón de poder” instalado por esta misma modernidad. Este, por consecuencia de las relaciones de dominación en las áreas de la producción del conocimiento y la cultura, en conjunto con la representación racial de unos sujetos otros, ha excluido de la calidad de humano a una gran parte de la población mundial. El “negro” se conoció “negro” solo cuando el blanco le asignó esa categoría inferior; el “negro” como idea de raza comenzó a existir cuando el blanco, el otro hegemónico, entró en el juego de la colonización mundial (Fanon, 2009). De la misma forma, el “indio” se reconoció como “indio” solo cuando el colonizador llegó a asignarle esta categoría histórica y mental originada en la modernidad (Zapata, 2007). Es así como estos conceptos, dentro de la colonialidad del poder, no asignan únicamente una categoría “racial” o “cultural”, sino que hacen referencia a procesos y categorías de exclusión y minimización de la calidad de humano en referencia a las nuevas identidades que quedan situadas en una jerarquía menor respecto de los sujetos hegemónicos de los centros de producción de bienes económicos, conocimiento y cultura.

Estos sujetos minimizados asumen el “rol” de ciudadanos en los Estados-nación modernos y delegan su soberanía democrática a rituales sacralizados de voto pasivo, lo que los convierte en productores o reproductores inmóviles de los lugares que les han sido conferidos por la modernidad. Sin embargo, desde el autorreconocimiento como sujetos políticos más allá de la pasividad

ciudadana y recuperando un tronco histórico de la lucha popular surgida a principios del siglo XX, los movimientos sociales, en particular desde los inicios de los años noventa, han retomado procesos y prácticas de soberanía enfocados en la construcción de una soberanía autónoma (Michi, 2010). Carlos Aguirre (2015) plantea que estos procesos autonómicos van en la dirección de la construcción de “un mundo nuevo y diferente, un mundo no capitalista, en donde ya no rige [...] la lógica de acumulación de capital y de la búsqueda de la mayor ganancia” (p. 15) y en el cual se crean nuevas relaciones sociales, nuevos modos culturales de rescate y reivindicación identitaria en contraposición a o en directo conflicto con la colonialidad de poder planteada por Quijano (2001) y cuyo sujeto principal son los otros minimizados por la modernidad.

En este sentido, podríamos afirmar que el ejercicio de poder colectivo de los movimientos sociales se puede entender de dos formas. Por una parte, como un ejercicio de poder colectivo directo dirigido a subsanar necesidades básicas negadas por los Estados, o por la modernidad en general, a través del Poder Popular. Por la otra, a través de la soberanía, entendida esta desde una postura multiescalar como un ejercicio de poder colectivo “desde abajo”, pero con una perspectiva constituyente como marco conceptual (Salazar, 2011). Por lo tanto, el ejercicio de soberanía estaría estrechamente ligado a la disputa con el Estado y a la apertura de nuevas formas de democracia que sobrepasen a las periodizadas en rituales de voto en las democracias modernas.

Una de las categorizaciones más usada de soberanía es la de soberanía alimentaria, que involucra el acceso libre al alimento y la recuperación y la gestión de las formas de producción y distribución dentro de un marco de respeto a la naturaleza y a las culturas locales y de un trabajo sin explotación y con condiciones dignas (Stedile & Martins, 2013). Esto no solo en el contexto de las comunidades locales, sino que con una perspectiva de mayoría y de toma de poder en relación con el Estado, al mismo tiempo que se construye tanto fuera como dentro de este. Es en esta línea que se plantea la soberanía educativa, es decir, desde el reconocimiento de la dimensión política y la potencialidad transformadora de la educación y no solo con el fin de remediar las problemáticas más inmediatas, sino también apostando a la contribución a procesos organizativos y de lucha social desde el campo educativo con el objetivo de superar las desigualdades y la reproducción de las relaciones de explotación y opresión generadas por el capitalismo dentro de la modernidad.

Así, entendemos la soberanía educativa como un ejercicio de poder colectivo en pos de la construcción de procesos educativos propios para la edificación de un sistema educativo propio, levantado “desde abajo”, pero para el conjunto de la sociedad, y basado en la democracia directa y participativa y en el acceso libre a la educación, la autogestión de las formas de producción de saberes y su distribución, desde el respeto a las comunidades y culturas locales, y sustentado en un trabajo digno sin explotación. Esta no sería una nueva alternativa para educar al pueblo, “es precisa y simplemente el pueblo autoeducándose en dignidad” (Renna & González, 2015). Desde una mirada dialéctica, la soberanía educativa tendría tres elementos centrales: 1) exigirle a los Estados, a través de la movilización social, responsabilizarse de tareas concretas (Sverdlick & Gentili, 2008); 2) construir procesos de autonomía al hacerse cargo de las labores sociales dejadas de lado por los gobiernos neoliberales (Zibechi, 2008), y 3) la creación de proyectos político-educativos colectivos que disputen las lógicas estatales modernas tradicionales de hacer educación.

2.2. Educación popular en el siglo XXI

Sabemos, por una parte, que una definición definitiva de EP puede resultar infructuosa e interminable, pero, por otra, debemos reducir nuestro campo de acción. ¿Qué entendemos por Educación Popular en el contexto de este trabajo y cómo se expresa esta de manera más explícita? Ningún signo lingüístico circula flotando en lo abstracto, independiente de la historia o de las relaciones sociales, por lo que siempre es necesario aclarar cuáles son los sentidos que evocan. Aquí nos alineamos con la concepción de Adriana Puiggrós (1990), quien considera la EP como una de las líneas de lo que ella denomina “educación alternativa”. Aunque esta sigue siendo una definición muy amplia, lo importante a destacar es que se trata de una práctica y una experiencia límite que tensiona los márgenes de lo institucional y las normas del modelo hegemónico de educación. Este modelo, según Puiggrós (1990), entre otros elementos, es escolarizante, verticalista, burocrático, no participativo y autoritario, aunque dentro de él existen prácticas que lo subvierten constantemente. Así, en la actualidad, se puede entender la Educación Popular, desde sus rasgos más generales, como un proceso colectivo, realizado desde “abajo” y mediante el cual los sectores subalternizados pueden llegar a convertirse en sujetos históricos, con

la potencialidad de ser gestores y protagonistas de un proyecto de emancipación social que encarne sus propios intereses (Brandão, 2020).

De esta manera, desde la mirada de los sujetos, entendemos las experiencias de EP como escuelas que se “leen” a sí mismas y sus contextos, y que armadas con esta “lectura” se construyen y reconstruyen permanentemente como sujetos históricos que despliegan una acción histórica (Salazar, 2011). Estas lecturas nacen de lo que Carlos Torres (1995) enmarca como un análisis político-social de las condiciones de vida del sujeto y a partir del cual este releva sus problemas más visibles, haciéndose partícipe de una conciencia tanto individual como colectiva sobre tales condiciones. Estas lecturas no nacen de la individualidad o de una imposición verticalista, sino que, por el contrario, surgen del trabajo y la reflexión grupal expresados en el asambleísmo y la organización colectiva (Grossi, Santana & Voboril, 2016).

Por otro lado, Torres (1995) plantea que la EP, desde la mirada de la práctica concreta, es una práctica límite, que tensiona los márgenes de lo institucional y que plantea constantemente, de manera contradictoria o no, su rechazo a la vinculación con lo estatal. Actualmente consideramos que, aunque se tensionan los márgenes o fronteras de la institucionalidad, el vínculo con lo estatal no se diluye, sino que se problematiza. Es más, comprendemos que experiencias de EP de hoy no solo no rechazan este vínculo, sino que lo reconocen abiertamente, pero no para integrarse al sistema hegemónico sino que para demandarle al Estado los recursos necesarios para su actividad educativa y, en ningún caso, planes o currículo que dicten sus prácticas (Riccono & Santana, 2016). En esta forma de “institucionalidad paralela” creemos que la EP, como lo afirma Fauré (2011), es una “práctica social” que “se centra en la producción y socialización de saberes comunes para la acción, tanto presente como futura” (p. 31). Sin embargo, tenemos claro que esta enmarcación es una categorización de trabajo que no es concluyente y que tiene que ver con las condiciones históricas y sociales de principios del siglo XXI. Por esto, presentamos la advertencia que Puiggrós (1990) plantea: “es imposible definir de una vez para siempre la educación popular, o pretender encontrar recetas en la historia o en la metodología que tengan una validez universal” (p. 27)

2.3. Educación Popular como educación pública no-estatal

Estamos en un período de refundación de la Educación Popular a partir de los nuevos movimientos sociales que la sustentan (Red Trenzar, 2018). Junto a estos, la EP pone en disputa el espacio estatal del cumplimiento de los derechos sociales tensionando sus propios espacios de autonomía puesto que demanda reconocimiento estatal en el plano educativo pero autonomía en la construcción de saberes (Grossi, Santana & Voboril, 2016). En este sentido, ponemos en valor el discurso y la práctica que abogan por una transformación total de la sociedad a través de una producción autónoma de saberes como alternativa a la crisis educativa sistémica y su desdibujada concepción de cuáles son y cómo se producen los saberes para las nuevas sociedades del siglo XXI (Alfieri, Lazaro & Santana, 2021). Esta autonomía no se refiere a un aislamiento con respecto de las instituciones estatales, sino más bien a la toma de decisiones y el levantamiento de iniciativas. Entonces, la EP es una acción concreta de construcción de pensamiento común en el marco de la disputa por sistemas educativos contrahegemónicos.

Durante el inicio del nuevo milenio, las apuestas más importantes de los nuevos movimientos de EP se enfocaron en ensayar diversas estrategias de autogestión comunitaria del proceso educativo y de los recursos del Estado (Elisalde & Ampudia, 2008) buscando tensionar a este último con alternativas en línea con la tradición de la EP con sentido prefigurativo (Ouviña, 2010). La construcción de estos espacios de EP va más allá de las luchas por lo público centradas en la institucionalidad, que en el caso chileno no ha cumplido con los mandatos populares sino que con los lineamientos de una clase acomodada que ostenta los puestos de poder.

En este sentido, como afirma Gadotti (1993), la escuela pública estatal y las instituciones privadas que se alimentan del financiamiento del Estado en nombre de “la libertad de enseñanza” sirven mayormente para legitimar y mantener el poder de la clase dominante. La EP o, como la llama este autor, la educación pública popular, está precisamente en contraposición con esta utilización y tiene la capacidad de decidir, dirigir y controlar autónomamente su devenir, lejos de la concepción tecnoburocrática y empresarial de la educación pública estatal. De ahí que solo pueda concretarse como una conquista de la población organizada puesto que nunca será facilitada por el Estado capitalista (Freire, 1970).

Como parte de esta tradición de la EP, se puede rastrear lo que en la actualidad Renna y González (2015) llaman la educación pública no-estatal autogestionaria, que camina y se desarrolla por los bordes de la construcción estatal siendo llevada a cabo por la “propia gente” en independencia de las clases dominantes. Esta, por tanto, se situaría desde la autonomía para organizar la escuela en relación con el poder político y económico. Para el Colectivo Diatriba (2011), por su parte, la EP se plantea como una educación pública comunitaria que supone que todo intento educativo de carácter emancipatorio está posicionándose en el restar cuotas de poder al Estado neoliberal actual en pos del fortalecimiento de los sujetos sociales y el pueblo organizado.

Estos tres planteamientos –la educación pública popular, la educación pública no-estatal autogestionaria y la educación pública comunitaria– coinciden, además, en que en el contexto actual resulta contraproducente y funcional al neoliberalismo luchar en contra de las garantías sociales aseguradas por el Estado, aunque estas sean las mínimas. Sin embargo, centrarse en lo público estatal no solo implica restar agencia a las luchas populares, sino que alimentar y fortalecer aún más la institucionalidad actual, por lo que la lucha prefigurativa en clave pública no estatal sería una forma de recuperación de una alternativa educativa sociocomunitaria y popular. Es más, existen importantes aportes en el tema de la disputa por lo común y lo público desde la construcción popular y colectiva (Hardt & Negri, 2017; Caffentzis & Federici, 2019; Gutiérrez, 2017; Ouviaña & Renna, 2022).

Por todo ello, planteamos que la educación pública no-estatal, en cuanto EP que emerge en los nuevos contextos del siglo XXI, no se posiciona como en el pasado por fuera de los sistemas educativos formales, sino que entra en disputa con estos. Por todo lo anterior, se vuelve esencial entender las prácticas y entrelazados colectivos que se producen de forma autónoma ante las imposiciones estatales durante la disputa por espacios dentro de las políticas educacionales que el mismo Estado despliega. Es así como parte de la tradición de la EP vuelve carne las demandas de los movimientos populares, haciéndose cargo de las labores sociales dejadas de lado por los gobiernos neoliberales construyendo procesos de soberanía no solo a pesar de los Estados, sino que muchas veces en contra de lo impuesto por estos. Se está configurando, de esta manera, un escenario donde existe una producción autónoma de procesos educativos como alternativa a la crisis educativa sistémica y su desdibujada

concepción de cuáles son y de qué forma se producen los saberes para las nuevas sociedades del siglo XXI: por un lado, se da la disputa por una transformación total de la sociedad y, por el otro, por la mantención del modelo imperante.

3. EDUCACIÓN POPULAR EN CHILE

En este texto nos centraremos en la EP desarrollada en el territorio chileno entre 2011, como punto de quiebre epocal –de acuerdo con la categoría de Paulo Freire (1970)– hasta 2021, como un segundo hito que, en la historia reciente, marca el inicio del proceso constituyente en nuestro país. No obstante, es importante mencionar los antecedentes históricos tanto en el tiempo largo como en el corto para tener una visión más contextualizada de la discusión (Areyuna, Cabaluz & Zurita, 2018). En el tiempo corto destaca lo sucedido durante la década de 1960 con las luchas de la Reforma Agraria contra el latifundio, el alza del movimiento popular y la nueva izquierda revolucionaria, circunstancias que, junto con la estadía de Paulo Freire en Chile, entretejieron lo que sería la constitución del movimiento de la EP. Este, en combinación con las luchas contra el capitalismo periférico y el impulso de la teoría de la liberación, le dio protagonismo a los sujetos y sectores populares. El tiempo largo, por su parte, parte en la última parte del siglo XIX, cuando se concretiza un variado número de experiencias calificadas como “autoeducativas” (Salazar, 1987) y que comprende sociedades de resistencia, ateneos, organizaciones sindicales y sociedades de socorro mutuo, entre otras.

Sin embargo, no es nuestra intención hacer un recorrido completo por los precedentes que afectan directamente a lo ocurrido entre 2011 y 2021 en relación con la EP. Hemos de señalar, sin embargo, que durante la última década del siglo XX, esta sufrió una limitación en lo práctico, ya que el financiamiento externo que llegaba al Chile dictatorial se detuvo por las expectativas respecto de la transición pactada que implicaban que se dejaba de necesitar una acción política distinta a la institucional que “funcionaba” hasta ese momento. Así, las organizaciones no gubernamentales (ONG), que eran el motor de la EP de la época, sufrieron por esta dependencia económica. Palma (2016) evidencia que es en ese momento que sucede una bifurcación de la EP en las dos vertientes en que continuó desarrollándose durante los años noventa: una que se encaminó hacia la cooperación con el aparato estatal, principalmente por parte de quienes empezaron a ocupar puestos técnicos y de poder en este; y otra que se posicionó

desde la construcción popular de un proyecto social alternativo. La primera sufrió un vaciamiento del contenido político, se redujo a lo metodológico (Fauré, 2007) y giró hacia una inserción en la acción escolar haciendo uso de su experiencia acumulada (Bustos, 1996). La segunda, crítica del proceso llevado a cabo por la política partidista, dirigió su mirada hacia una construcción autónoma junto a los sectores populares centrada en el diálogo crítico e independiente. La vertiente que nos interesa es la segunda, que se imbricó con los movimientos y grupos sociales de base (Palma, 2016), pero desde una perspectiva más de filosofía educativa fundada en métodos y prácticas educativas (Bustos, 1996). A pesar de este desenvolvimiento por cauces distintos, varios autores concuerdan en que la década de 1990 y los principios de la de 2000 fue un tiempo de invisibilización de la EP (Fauré, 2007; Palma, 2016; Areyuna, Cabaluz & Zurita, 2018).

Si bien situamos nuestro interés en el movimiento que se empezó a gestar con mayor fuerza a partir de la Revolución pingüina, a este le antecedió un proceso fructífero poco estudiado y visibilizado que contó con un entramado popular levantado desde abajo. Entre quienes lo traen a la memoria, Fauré (2012) relata que los movimientos sociales juveniles de ese momento apostaron a trascender el sistema educativo estatal con prácticas y lógicas de cohabitación y educación en sociedades distintas a las mercantiles y sus lógicas de apartheid en lo educativo y bancarias en lo pedagógico. Queremos acá relevar principalmente los intentos de articulación y lucha conjunta que dieron los educadores y educadoras populares en ese período. Uno de los hitos importantes fue la conformación en 1999 del Cordón Popular de Educación (COPODE)², coordinadora de organizaciones sociales y populares que aglutinó a preuniversitarios populares, talleres de alfabetización de adultos, organizaciones de hip-hop y grupos muralistas (Fauré, 2016). El discurso del Cordón era directo

² COPODE (2004) afirma directamente “No fuimos prehistoria de la educación popular en Chile (como se dice por ahí en los que recién descubren el hilo negro): somos un eslabón de la misma larga cadena de experiencias de lucha y organización del pueblo”. En un inicio, conformado primordialmente por preuniversitarios populares, como lo fue el Preu Popular Daniel Menco, sus prácticas se diversificaron, ampliaron y enriquecieron, y aparecieron bibliotecas populares, grupos de apoyo escolar y de reforzamiento, grupos de exámenes libres y de alfabetización, centros culturales, videotecas y colonias urbanas.

y tajante, con fuerte impronta popular, centrado en levantar y aportar insumos a la acción de los sectores populares, y controlar y gestionar su propia educación.

Posteriormente, por un lado, quienes eran herederos directos de la tradición oficial de la EP se dieron cita en 2004 en un masivo Encuentro de Educación Popular³, convocado por el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)-Chile, que contó con la presencia de importantes referentes político-sociales de la época, como Luis Bustos, Gabriel Salazar, Margarita Iglesias Saldaña, y de organizaciones entrelazadas con un variado número de experiencias y educadores de base. Este acto no se proponía directamente la disputa del sistema educativo, ni menos la construcción colectiva de una alternativa popular, sino, sobre todo, el reencuentro, la visualización mutua y la consolidación de espacios democráticos en el sistema imperante (ENEP, 2005). Es más, una de las preguntas centrales trabajadas –“¿Es posible incorporar metodologías de la educación popular en el sistema formal de educación?” (ENEP, 2005, p. 120)– da cuenta de lo extra sistémico y la centralidad en lo metodológico que entrega esta perspectiva política pedagógica de la EP poco desarrollada. Aún así, este encuentro se planteaba, en palabras de uno de sus organizadores, como un “Aquí estamos... más vivos que nunca. A pesar que muchos nos daban por muertos” (ENEP, 2005, p. 7).

Al año siguiente, probablemente como continuación del hito del año anterior, se realizó un encuentro de EP de otro calibre o, más precisamente, uno de un “nuevo tipo” (Fauré, 2012). A diferencia del anterior, este no contaba con financiamiento estatal ni menos con un referente histórico convocante como lo era el CEAAL, pues había sido organizado por MOVER (Movimiento Nacional de Educadores), agrupación formada meses antes con lógicas más anti-Estado, centradas en lo autónomo y la horizontalidad. Estas articulaciones parecían alejarse de la disputa de sentido de lo educativo a nivel macro y centrarse en espacios político-pedagógicos de construcción de otra política en torno a la disputa por la educación. Ahora, teniendo en cuenta que lo hecho por el CEAAL se enmarcaba en alianzas con organismos estatales chilenos enfocados en el

³ Algunos de las organizaciones participantes fueron el Canelo de Nos, ATTAC, Movimiento Agroecológico de Chile, Radio Canelo, Centro Cultural la Garrapata, V APILA Fuerza Social, ECO, Caleta SUR, Vicaría Pastoral Social, entre otras que se sumaron durante el transcurso del encuentro.

fortalecimiento de la sociedad civil su quehacer no puede ser considerado como una cooptación de espacios de la EP, sino más bien como el rescate de una tradición que no era antagónica al *estatus quo*. Se trataba de personas que venían de la institucionalización y el blanqueamiento de la EP de los años noventa, que se insertaron en puestos del Estado y dejaron a la EP, de alguna forma, de lado. Por su parte, lo realizado por MOVER era una iniciativa, más bien, de quienes habían privilegiado el camino de la “pedagogía política”, de la praxis, saliéndose de la lógica formal y transformándose en un colectivo que educaba desde su propia acción organizativa.

Tenemos claro, entonces, que desde la década de 1990, pero en particular desde principios de la de 2000, un sinnúmero de organizaciones territoriales, experiencias educativas y colectivos sociales levantaron acciones e iniciativas educativas por fuera y por dentro del sistema formal de educación, autodefinidas como EP o que cuyas prácticas podían ser consideradas como tal. Estas agrupaciones se fueron organizando desde la horizontalidad con estructuras asamblearias y desplegando su quehacer desde la autogestión. Además, no pueden ser leídas fuera del contexto de movilizaciones sociales que han enarbolado lo educativo como eje central, desde el Mochilazo de 2001 hasta la Revolución pingüina de 2011. La evidencia de la crisis educativa y la legitimación de la acción político-pedagógica juvenil le dieron un nuevo impulso a la disputa educativa desde la sociedad civil organizada.

Para algunos autores como Fauré (2016) y Palma (2016) este desarrollo de la EP puede ser entendido en dos líneas: una que avanza hacia la profesionalización de sus prácticas desde procesos de autoformación y otra de una creciente institucionalización. Aquí entendemos que se trata de ramificaciones de un mismo tronco que resultan mucho más difusas de lo planteado; individualidades y, sobre todo, colectivos y espacios de EP pululan indistintamente entre ambas corrientes en encuentros y coordinaciones. Además, también hay personas o grupos que no reconocen ninguna de estas vertientes, incluso habiendo participado en ellas. Por lo tanto, nos centraremos en visibilizar espacios que llevaron adelante procesos educativos contrahegemónicos y en los que se disputaron ámbitos a la educación tradicional. Así, nos gustaría destacar, entre otros encuentros y coordinaciones, la creación de la Red de Educadores Populares de Santiago (2008), el Encuentro Social por un Proyecto Educativo (2011), la Coordinadora Popular Sur (2012), el Encuentro de Educación No-

formal y Piño ContraPupitre (2014), los Encuentros por la Educación Autogestionaria (2015), la Red de Organizaciones de Educación Popular (2019) y la Coordinación por la Iniciativa Popular de Norma Educación Pública Estatal-Comunitaria (2021).

Daniel Fauré (2016) destaca la Red de Educadores Populares (REP) de Santiago⁴ como uno de los principales intentos de ampliación, desde un marco experiencial, de las prácticas territoriales hacia iniciativas de carácter más transversal para aumentar el impacto político a través de la construcción de articulaciones y redes mayores. Este entramado de organizaciones, que se mantuvo en pie durante 2007 y 2008, se destacó por la realización de talleres de autoeducación en numerosos colegios de la capital y por reflexionar en forma horizontal y asamblearia sobre la Ley General de Educación (REP, 2008). Creemos que esto es ejemplo de lo que el mismo Fauré (2012) destaca como “educadores populares y jóvenes ensayando modelos de autoeducación” (p. 21). En esta línea, Bustos (2007) afirma, como parte de la sistematización del “Taller de metodologías y concepciones pedagógicas en Educación Popular” realizado por la REP, que “es absurdo que la función educativa se limite a transmitir contenidos, información, datos, conocimientos” (p. 9) como una crítica directa al sistema educativo formal, que tanto se cuestionó en estos talleres. En ellos se generaron reflexiones en torno a la labor de los educadores antiautoritarios, las posturas metodológicas horizontales y la enseñanza/aprendizaje colectivo de saberes. Podemos argumentar que en ese espacio se estaban gestando las bases de perspectivas de modelos educativos contrahegemónicos. Además, aunque Areyuna, Cabaluz & Zurita (2018) plantean que en los períodos de movilización estudiantil existió una “desconexión” entre esta y las experiencias de EP, las reflexiones y acciones realizadas desde la REP resultan estar en directa concordancia con estos ciclos de lucha, aparentemente como consecuencia de movilizaciones anteriores, pero alimentando a su vez los procesos venideros.

⁴ Participaron de esta articulación los preuniversitarios populares Solidario Nuestra Construcción, Alfonso Chanfreau y Víctor Jarael, además de espacios educativos como el Movimiento de Educación Popular Eduardo Galeano, la Coordinadora de Educación Popular de Villa La Reina, La Escuelita, el Centro Cultural El Arca, el Grupo de Educación Popular Rosita Renard, el Colectivo Claudio Paredes y la Escuela Sindical Luis Emilio Recabarren.

El Congreso Social por un Proyecto Educativo⁵ congregó, a finales de 2011, tanto a organizaciones territoriales y de EP como a colectivos docentes y estudiantiles que se propusieron avanzar en la construcción de un proyecto educativo desde abajo (CSPE, 2012) con el impulso y la influencia directa del movimiento estudiantil que se había levantado durante gran parte de ese año. En síntesis, no fue solo un congreso como cualquier otro, sino más bien una articulación de actividades y organizaciones sociales. Esta articulación contó con dos grandes encuentros: uno a finales de 2011 y otro a mediados de 2012, más una gran cantidad de encuentros territoriales preparativos para ambas jornadas. El trabajo que se realizó concretamente denunciaba las prácticas dañinas de la educación neoliberal y anunciaba “la educación que queremos” necesaria para construir otro tipo de relaciones sociales y, para lograrlo, el cambio a un tipo de gestión del financiamiento y de los contenidos de la educación (CSPE, 2012), conclusiones que estaban muy en la línea del “control comunitario” (ACES, 2011).

Por su parte, ese mismo 2011 se creó la Coordinadora Popular Sur (COPOSUR)⁶, conformada como red de organizaciones sociales y territoriales, que participaba en y organizaba procesos autoeducativos que iban desde la formación político-social hasta la “discusión en torno al control comunitario de la Educación como salida a la mercantilización y el lucro”, como rezaba una de sus convocatorias (COPOSUR, 2012). Si bien en un comienzo tenía como propósito la creación de una red de apoyo a pobladores y pobladoras, pronto se transformó en un polo articulador que fue más allá de sus fines iniciales. Fauré (2016) enfoca el trabajo de esta red en la profesionalización de sus prácticas a partir de la realización de jornadas de autoformación en conjunto con movilizaciones y agitación territorial. Estas dos instancias se entrecruzaron en lo

⁵ La magnitud de este encuentro hace infructuoso listar a sus participantes, pero podemos nombrar a colectivos universitarios como el Frente de Estudiantes Libertarios (FEL), secundarios como la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), de docentes como Corriente Popular de Educación (CPE) y de grupos de EP territoriales como la misma Coordinadora Popular Sur (COPOSUR).

⁶ Principalmente conformada por colectivos que trabajan con la niñez, como el Centro Educativo Mi Pequeño Mundo Organizado, el Colectivo Cultura y Educación Popular (CEP)-La Bandera y las Escuelitas Libres de La Bandera y El Bosque, así como otros centrados en la formación de espacios de autoeducación amplios y con foco en lo cultural, como el Centro de Promoción Cultural El Arka, el Colectivo KiñeNewenTuin y el Colectivo Aukamapu.

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 21, N° 29, enero – junio 2023 (21 - 47)

temporal y en lo articulador, siendo la COPOSUR impulsora incluso de encuentros territoriales parte del Congreso Social por un Proyecto Educativo (CSPE). Así, desde estos semilleros articuladores se leía la realidad educativa y se proponían salidas posibles desde las propias experiencias que se venían gestando desde las prácticas y espacios de EP.

Posterior al ciclo álgido de las movilizaciones por la educación de 2011, posiblemente como una acción directa para tomar la conducción de la educación, surgieron un sinnúmero de organizaciones de comunicación y educación popular. Entre estas podemos nombrar el Colegio Paulo Freire, la Universidad Popular Cura Jimmy, la Escuela de Comunicación Popular, la Escuela Víctor Jara, la Escuela Pública Comunitaria, entre muchas otras. Como lo plantean Areyuna, Cabaluz & Zurita (2018), la desarticulación de los espacios de EP ha sido una constante; sin embargo, creemos que esto no es desconocido para las mismas organizaciones y que es algo a lo que se han enfrentado constantemente. Por lo demás, probablemente ello sea una de las razones principales por las cuales a fines de 2012 se generó el “Encuentro de Educación No-formal”⁷, convocado por espacios de EP para compartir saberes en torno al rol de la educación no formal, metodologías de la EP y experiencias de autogestión orgánica (EENF, 2012).

Una de las principales exigencias destacadas en este primer encuentro fue la necesidad de seguir encontrándose, lo que se concretó con la conformación posterior de la articulación llamada Piño Contrapupitre, la cual se estructuró como una asamblea de organizaciones del campo popular educativo (Rodríguez & Valenzuela, 2016). Esta articulación tuvo como uno de sus objetivos fundamentales “construir un proyecto político pedagógico emancipador” y “disputar el modelo hegemónico de educación” (Piño Contrapupitre, 2013). A pesar de que solo se realizaron tres grandes encuentros ampliados, hubo también incontables reuniones y acciones para preparar dichos espacios. Sin embargo, por la misma precariedad generada por la fragmentación y la sobrecarga de trabajo de cada colectivo, este entramado no superó el año de funcionamiento. Aun así

⁷ Si bien participaron más de 30 espacios de EP, quienes convocaron a este primer acercamiento fueron la Escuela Víctor Jara, la Escuela Libre Luchín, la Escuela Libre La Esperanza, la Escuela Libre Nueva Independencia, la Escuela de Comunicación Popular, la Escuela de Artes Autónoma, el Preuniversitario Oscar Fuentes Fernández, el Taller Escuela Comunitaria y la Universidad Abierta.

siempre se reafirmó en él la conexión con el trabajo de los sectores populares desde lo educativo, como dicta el documento de sistematización final de los encuentros de autoeducación: “Muchas son las maneras de organización y distintos los caminos de lucha, pero para lograr un accionar consciente y planificado de nuestro proyecto debemos ser capaces de fortalecer el movimiento popular en su conjunto” (Piño Contrapupitre, 2018).

Evidentemente, la necesidad de encontrarse y “apañarse” nunca cesa. No pasó un año tras esta experiencia que algunas de las organizaciones le dieron vida y convocaron a otro espacio de similares características. A inicios de 2015 se llamó al Encuentro por la Educación Autogestionaria⁸, el cual tenía entre sus objetivos “empezar a visibilizar una alternativa a la hegemonía del Estado y el Mercado en la educación” (Encuentros EA, 2015a). Junto a ello se plantea, como diagnóstico de articulaciones pasadas y de los primeros encuentros, que esta alianza no puede ser meramente para compartir saberes, sino que se debe apuntar a la discusión y la autoformación con base en el “horizonte de poder construir juntos un proyecto educativo autogestionario” (Encuentros EA, 2015b). Este espacio tuvo la particularidad de congregar a más de 40 instancias de educación popular, libertarias y educativas contrahegemónicas, las cuales tuvieron el valor de sostener más de seis encuentros durante el año en que funcionó. En ellos se realizaron discusiones y posicionamientos políticos en torno a las formas de organización desde la “dispersión de poder” en lógicas assemblearias; los planteamientos pedagógicos, donde la participación activa y la reflexión de las problemáticas propias de la comunidad era lo central; y la autogestión, sobre la cual se planteó constantemente la necesidad de “recuperar recursos estatales” y, a la vez, generar unidades productivas propias para fortalecer la autonomía (Encuentros EA, 2015a). A pesar de los intentos por

⁸ Algunas de las organizaciones que asistieron a estos encuentros fueron: Marcha Mundial de Mujeres, Colectivo Trama, Cine Club La Mosca, Centro Com. Villa Olímpica, Espacio Recuperado El Jardín, Preu Juan Pablo Jiménez, Centro Alerta, Colectivo Patas en el Barrio, Jardín Mi Pequeño Mundo Organizado, Jardín El Fondo del Río, Colegio Paulo Freire, MPL-ATE, Movimiento Anagénesis, Colectivo Deuman, Colectivo Caracol, PoblaSur, Copla, Jardín 4 de Mayo, Jardín Jugando Aprendo, PacGol, Biblioteca Popular Lo Hermida, Escuela Pública Comunitaria, Diplomado Movimientos Sociales y Autogestión, Mutual de Lectura, Escuela de Comunicación Popular, Somos UChile, Colectivo Robert Kennedy Proyecto Educativo Libertario, Kiñe Newen Tuin, Centro de Estudios Contrapsicológicos, Red de Educación Alternativa, Huerto en Faena, Comunidad Haiku y varios más.

continuar con dicha articulación esta se desarmó ante la vorágine del trabajo territorial de cada organización.

Tenemos claro que en los años que siguieron desapareció un vasto número de organizaciones a causa de la precariedad y la marginalidad de las experiencias contemporáneas de educación popular, pero otras se mantuvieron en pie a pesar de estas limitaciones y de la falta de impulso del movimiento popular por la educación, que se mantuvo en latencia. Si bien los llamados a articulaciones programáticas de espacios de EP estuvieron ausentes durante algunos años, esto no quiere decir que no se realizaran encuentros esporádicos ni intentos de reencuentros para compartir saberes o generar reflexiones comunes. Dentro de las actividades destacables podemos relevar las acciones reflexivas de los talleres de Análisis de Movimientos Sociales convocados por ECO Educación y Comunicación⁹, que durante 2015 y 2016 congregaron a “proyectos políticos educativos contrahegemónicos” –pensados desde el diagnóstico constante de la educación tradicional que “no representa o apunta a lo que queremos de pedagogía con los estudiantes y además transforma a los profesores en reproductores” (ECO, 2015, p. 54)– y salidas pedagógicas a las problemáticas sociales –“es importante la participación y saber escuchar a la comunidad para que de ahí nazca la necesidad” (p. 49).

Por otra parte, aparecen los Encuentros Nuestros Americanos de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante¹⁰ realizados

⁹ Participaron, entre otros, el Colegio Confederación Suiza, el Grupo Diatriba, el Colegio Paulo Freire del MPL, la Casa Azul de la Granja, el Colegio Ríos de Lirquén, el Movimiento Pedagógico de Rancagua, el Liceo de Doñihue, la Escuela Pública Comunitaria, la Escuela Consolidada Dávila de Pedro Aguirre Cerda, la Escuela Malal Mahuida de Pedregoso, el Colegio El Vergel de Providencia, la Biblioteca Popular Marco Ariel Antonioletti de Independencia, el Territorio Educativo Libre La Vertiente de La Serena y la Escuela Quillahua de Conchalí.

¹⁰ Entre los colectivos participantes estuvieron: Grupo Kiltrix Subalternx, Semillero de Investigación en Memorias y Territorios, Colectivo El Kintral-Chile, CIDES-Bolivia, Organización “Polinizaciones”, Junta Vecinal Esperanza y Fundación EPES Concepción, Universidad de Buenos Aires, RIOSAL, CLACSO, Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile; CEDEUS, Universidad de Concepción; Escuela Libre Ayni, Iquique; Red Trenzar-Colectivo Caracol-Núcleo Historia Social Popular y Autoeducación Popular; Red Trenzar-Escuela Pública Comunitaria; Circuito de turismo de base comunitaria “Ruta Trawun”, Universidad Austral de Chile; Preuniversitario Solidario “Dr. Germán Valenzuela Basterrica”; Escuela Libre Los Copihues, Sociedad de Unión y Resistencia; Colectivo de Profesores/as Educar y Transformar; DEP, Universidad de Chile; CLACSO Pedagogías Críticas y Educación Popular, Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Comunidad Educativa Epuwen Dignidad;

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 21, N° 29, enero – junio 2023 (21 - 47)

durante 2017 y 2018. Estos tuvieron la particularidad de que haber sido un intento no solo de “producción y socialización de saberes”, sino una acción explícita para generar puentes entre organizaciones populares y la academia en pos de “construir una universidad al servicio de las necesidades e intereses populares” (Red Trenzar, 2018, p. 3). Si bien fueron convocados por la Red Trenzar, una pequeña red de educadores popularxs insertos en universidades del país, articularon a un gran número de organizaciones populares de todo el territorio nacional y de varios países de Latinoamérica y reunieron cada año a más de 300 personas.

Así llegamos a la historia más reciente, el proceso destituyente-constituyente iniciado con la Revuelta Popular del 19 de octubre de 2019. A partir de este suceso se generó un gran número de articulaciones desde la Coordinadora de Asambleas Territoriales (CAT), donde se aglutinaron innumerables asambleas territoriales que estaban dando la lucha “por abajo” desde el campo popular. Estas tuvieron un rápido ascenso seguido, a su vez, por una inesperada desaparición del escenario político social hasta la aparición de la emblemática Unidad Social que, a diferencia de la anterior, concentraba a organizaciones institucionalizadas que mantenían la lucha “por arriba”, apoyada por partidos políticos de lo establecido y orgánicas tradicionales.

En este álgido contexto se convocó a un Encuentro de Educadorxs Populares¹¹ en el mes de noviembre de 2019 que concluyó con la creación de la Red de Educadores Populares, misma que duró solo unos pocos meses. Esta red se centró en el conocimiento mutuo y en compartir las prácticas de cada organización y en la generación de mapeos e infografías de las organizaciones (Red EP, 2019). Al igual que el resto de los actores políticos sociales, la Revuelta de 2019 sorprendió a las organizaciones de EP al punto de que ni siquiera se conocían en profundidad. Las complejidades y consecuencias de esta revuelta

Fundación Educacional Buen Vivir, Movimiento de Pobladores en Lucha; Centro Cultural Escuela Popular Bernardo Yeffi; La Cimarra; Escuela Musical Autónoma; Escuela Popular de la Cultura y las Artes Melipilla; Fundación De Raíz; Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi en Ecuador.

¹¹ Centro Cultural La Bicicleta, Preuniversitario Antumapu, Escuela Aurora Argomedo, Escuela Popular Paulo Freire, Escuela Popular La Aurora, Lekol Popilé Haichile, Mapupraxis, Ecoescuela Popular Mingako, Colegio Paulo Freire, Movimiento Educación Eduardo Galeano, Colectivo Caracol, Escuela de Teatro Recoleta, Perupopular Marta Ugarte, Escuela JJD Escuela Español, Asamblea Autoconvocada Barrio Yungay-Autoformación y Escuela Pública Comunitaria

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 21, N° 29, enero – junio 2023 (21 - 47)

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

implicó, sin duda, muchas salidas y puntos de fuga, tanto en el ámbito institucional tradicional como en las orgánicas populares o movimientos sociales. Sin embargo, el proceso constituyente surgió como uno de los más relevantes, no solo en este marco en particular, sino que en la historia completa del país. En este contexto, la articulación de la Iniciativa Popular de Norma (IPN) por el “derecho a la educación construyendo un sistema plurinacional de educación estatal-comunitaria”¹² durante 2021 aparece como un polo articulador que incluye tanto a organizaciones de EP como a docentes y otros actores educativos en pos de una articulación enfocada, esta vez, en el horizonte constituyente de un proyecto educativo contrahegemónico que tome en consideración las necesidades tanto de las comunidades educativas locales tradicionales como las experiencias situadas fuera del sistema formal, algunas de las cuales reconocen explícitamente la EP como su paraguas de pensamiento y acción.

4. PARA SEGUIR PENSANDO Y REFLEXIONANDO

Este recorrido nos lleva a sostener que la construcción de soberanía educativa desde la EP en nuestro contexto se ha dado en tres líneas generales. Primero, evidenciando las falencias en la implementación de las políticas públicas estatales en términos educativos y exigiéndole al Estado hacerse cargo de los derechos sociales; segundo, en el levantamiento de procesos de autonomía que se hagan cargo de las necesidades propias no cubiertas o mal cubiertas por el Estado; y tercero, la construcción de proyectos educativos propios contrahegemónicos en el horizonte de disputa de las lógicas estatales modernas de los sistemas educativos.

Se podría sostener que para la construcción de soberanía educativa se apuesta principalmente por el reconocimiento del Estado a pesar de que se este

¹² Colegio de Profesoras y Profesores, CONFECH, AEFEN, Coordinadora Feminista 8M, Fundación Por la Infancia sin Voz, FENATED, CONFESITEP, Federación de Sindicatos de colegios particulares, AFAEB, REPROFICH, Círculo de Profesoras Feministas Amanda Labarca, MUD, Movimiento por la Refundación Gremial y Pedagógica, Movimiento Pedagógico y Gremial Manuel Guerrero, Movimiento Amplio por un Nuevo Colegio, Movimiento de Educación Diferencial, Grupo Toparquía, Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, Fundación Educador Paulo Freire, Asamblea de Trabajadores y Trabajadoras del Colegio Paulo Freire, Red por la Transformación Pedagógica, Fundación Nodo XXI, ACAUCH, Colectivo Docente Evaluemos la Evaluación, Movimiento Territorios Soberanos (MTS), Movimiento Pobladores en Lucha, entre otros.

sea planteado como un antagonista. Esto se desprende de que, si bien muchas de estas articulaciones no lo consideran como un ente válido, sí apuestan a la recuperación de recursos y al planteamiento de una propuesta constitucional para insertarse en el sistema educativo nacional. Entendemos que aún así, estos entramados se han posicionado directamente desde una postura de interpelación al Estado, el cual es considerado como un ente con poca legitimidad, pero al que, al mismo tiempo, se le disputan espacios. Percibimos, de esta forma, que esta aparente contradicción produce una confrontación abierta y directa con la educación pública estatal, pero desde una perspectiva que esboza elementos comunitarios.

Creemos que lo central de esta disputa es que se lucha por un proyecto de educación distinta, construida desde la comunidad encarnada en estos espacios de EP. Estos colectivos se posicionan desde una autonomía sostenida en la misma línea histórica del control-comunitario con base en la autogestión. Debemos clarificar, no obstante, que lo postulado es en lo proyectivo o como horizonte de acuerdo con posicionamientos políticos generales. En lo particular este control de las comunidades se realizaría de forma asamblearia, desde la autogestión y la producción colectiva de saberes en el aspecto curricular.

La existencia de espacios educativos propios es lo que sustenta y le da poder a la subjetividad de cada una de estas articulaciones. Su mera existencia los convierte en ámbitos relevantes para ser visibilizados y de los cuales se debe aprender, a pesar de las vicisitudes que el sistema político y económico les hace sufrir. Se tiene plena conciencia de que los espacios populares viven en la precariedad y que eso conlleva la desaparición de estas experiencias. Visibilizar las iniciativas de EP y sus articulaciones e insistir en su reconocimiento estatal permitiría avanzar en la validación de estas experiencias y propuestas que dialogan con la lucha por la dignidad. Desde ahí se entiende la necesidad de seguir vivos, de seguir existiendo como espacios de resistencia y, al mismo tiempo, verse y reflejarse en otros que han avanzado en las mismas luchas.

El desarrollo de la EP en Chile, sobre todo en las corrientes surgidas a partir de las movilizaciones estudiantiles o a su alero, se ha ido posicionando como esbozo de una soberanía educativa. Esto se realiza desde el ejercicio de un poder colectivo en el camino de pensar y construir procesos educativos propios, levantado desde las experiencias y sus articulaciones, pero dirigido al conjunto de la sociedad y basado en el acceso libre a la educación y la autogestión de las

formas de producción de saberes y de su distribución. Estos esbozos de soberanía educativa pueden ser y son parte de procesos emancipatorios. En definitiva, la revolución se puede enseñar y aprender en la escuela, pero no en la escuela tradicional sino en una nacida en la lucha y construida desde abajo.

REFERENCIAS

- ACES (2012). Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios: Propuesta para la educación que queremos. https://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf
- Aguirre, C. (2015). *Mandar obedeciendo: Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*. Santiago: Quimantú.
- Alfieri, E., Lazaro, F. & Santana, F. (2021). *Educación popular en el siglo XXI: Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Alvarado, R. & Andaur, R. (2022). *Voces de Paulo Freire*. Santiago: PIIE.
- Areyuna, B., Cabaluz, F. & Zurita, F. (2018). Educación popular y pedagogías críticas: Corrientes emancipadoras de la educación chilena. En A. Guelman, F. Cabaluz & M. Salazar (coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- Brandão, C. R. (2020). *La educación popular de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Biblos.
- Bustos, L. (1996). Educación popular: Lo que va de ayer a hoy. *Última Década*, 4, 1-9.
- Bustos, L. (2007). Sistematización "Taller de metodologías y concepciones pedagógicas en Educación Popular". <https://colectivopaulofreire.wordpress.com/2011/10/20/sistematizacion-taller-de-metodologias-y-concepciones-pedagogicas-en-educacion-popular-luis-bustos-2007/>
- Caffentzis, G. & Federici, S. (2019). "Comunes contra y mas allá del capitalismo". *El Aplante, Revista de Estudios Comunitarios*, 1, 53-72.
- Colectivo Diatriba (2011). Educación pública-comunitaria: Propuestas contra-hegemónicas para la transformación social. *Diatriba, Revista de Pedagogía Militante*, 1, 30-37.
- Colectivo Diatriba & Centro Alerta (2011). *Trazas de utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago: Quimantú.

- Colectivo Paulo Freire-Chile (2012). *Somos andando: Prácticas, caminos y saberes para construir educación popular hoy*. Santiago: Quimantú.
- COPODE (2004). Chile: Educando con igualdad. <https://www.youtube.com/watch?v=BeDHgQ-hHN8>
- COPOSUR (2012). Sistematización “Encuentro Social por la Educación-Zona Sur”. <https://colectivopaulofreire.cl/?p=515>
- CSPE (2012). Síntesis plenaria congreso social por un proyecto educativo. En ACES et al., 2011: *Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago: Quimantú.
- ECO (2015). Actas plenarias del encuentro de educadores, 30 de mayo de 2015. *Cal y Canto, Revista de Movimientos Sociales*, 1, 47-59.
- Elisalde, R & Ampudia, M (2008). *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Encuentros EA (2015a). Acta del Segundo Encuentro por la Educación Autogestionaria. Documento no publicado.
- Encuentros EA (2015b). Acta del Tercer y Cuarto Encuentro por la Educación Autogestionaria. Documento no publicado.
- ENEP (2005). *Movilizando sueños: Encuentro Nacional de Educación Popular*. Santiago: PIIE.
- EENF (2012). Encuentro De educación No Formal, por una alterativa popular, documento de convocatoria. No publicado.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Fauré, D. (2007). El Nuevo Movimiento de educadores y educadoras populares chileno: Tensiones, proyectos y construcción de poder (1999-2006). *Proposiciones*, 36.
- Fauré, D. (2011). *Auge y caída de la educación popular en Chile: De la “promoción popular” al “proyecto histórico popular” (Santiago, 1964-1994)*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Fauré, D. (2012). Cultura, rebeldía y educación popular: Reflexiones en torno a la historicidad de los ‘nuevos movimientos juveniles’ (Chile, 1999-2008). En Luis Bustos et al., *“Somos andando”: Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy*. Santiago: Quimantú.

- Fauré, D. (2016). Las prácticas de (auto)educación popular en Chile en la postdictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3.
- Fauré, D. & Cabezas, D. (2019). Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016). *Trenzar*, 2(3), 17-46.
<https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/46>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1993). Escuela Pública Popular. En M. Gadotti & C. Torres (comps.), *Educación Popular: Crisis y perspectivas* (pp. 121-140). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gana, M., Guerrero, S., Cabezas, D. & Olivares, C. (2019). Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos. En F. Lázaro, E. Alfieri & F. Santana (coords.), *Educaciones populares y pedagogías críticas: Relatos desde el sur*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Grossi, C., Santana, F. & Voboril, L. (2016). Bachilleratos populares y los avatares de la construcción de un movimiento pedagógico: Tensiones y reconfiguraciones al calor de una práctica pedagógica, política y militante. En *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos IMPA (CEIP Histórica), Praxis política y educación popular*. Buenos Aires: Naranja en Flor.
- Gutiérrez, R. (2017). *Horizontes comunitarios-populares*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hartdt, M. & Negri, A. (2017). *Asamblea*. Madrid: Akal
- Lozano, C. & García, D. (2020). *Re-pensar(nos) para transformar(nos): Sistematización y análisis de 3 experiencias innovadoras del Colegio Paulo Freire de San Miguel*. Santiago: Quimantú
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación: Estudio sobre el movimiento de trabajadores rurales sin tierra de Brasil y el movimiento campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Mignolo, W. (2012). Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad de-colonial (pp. 71-93). S. Caba & G. García (eds.), *Observaciones latinoamericanas*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Movimiento Territorial de Pobladores (2011). *¡Crear una escuela!* Santiago: Quimantú

- Muñoz, I. & Cofré, R. (2016). *Educación popular autogestionaria*. Santiago: Poblart.
- Olivares, C., Cabaluz, F, Saraos, M. & Cabaluz, F. (2018). Contribuciones teóricas para el análisis de la dimensión político-educativa del proyecto histórico popular chileno. *HISTEDBR*, 18(4), 927-939.
- Osorio, J. (2018). *Freire entre nos: A 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Nueva Mirada.
- Ouviña, H. (2010). Praxis y política y pedagogía en el joven Antonio Gramsci: Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimientos sociales. II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Ouviña, H. & Renna, H. (2022). *Municipalismo y comunalismo*. Buenos Aires: Muchos Mundos.
- Palma, I. (2016). *Sentidos políticos de las acciones educativas de los educadores y educadoras populares de la Región Metropolitana*. Tesis de pregrado. Universidad de Chile, Santiago. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/139861>
- Piño Contrapupitre (2013). Acta Encuentro del 16 de agosto del 2013. Documento no publicado.
- Piño Contrapupitre (2018). Documento de sistematización. *Caracol*, 1(1), 19-40.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en America Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina (pp.117-132). En M. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, Duke University.
- Riccono, G. & Santana, F. (2016). La autogestión como práctica política consciente. En Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos IMPA (CEIP Histórica), *Praxis política y educación popular*. Buenos Aires: Naranja en Flor.
- Red EP (2019). Acta III Encuentro de la Red de Educadorxs Populares. Documento no publicado.

- Red Trenzar (2018). *Memorias del I Encuentro Nuestroamericano de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*. Santiago: Red Trenzar.
- Renna, H. & González, J. (2015). Educación autogestionaria: Lo público-no-estatal.
http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_16_05_2015_educacion_autogestionaria.pdf
- REP (2008). Taller LGE de la Red de Educadores Populares de Santiago.
<https://n9.cl/45wyv>.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Santiago: Quimantú
- Rodríguez Salas, D. & Valenzuela Bello, E. (2016). Por nuestros propios medios: Experiencia de la escuela de comunicación popular. Tesis de pregrado. Universidad de Chile, Santiago.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151929>
- Salazar, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿Integración o autonomía relativa? *Proposiciones*, (15), 84-129.
- Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder popular constituyente*. Santiago: LOM.
- Santos, B. de S. (2007). *Conocer desde el Sur para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural.
- Stedile, J. & Martins, H. (2013). Soberanía alimentaria: Una necesidad de los pueblos. En E. Holt-Giménez (ed.), *¡Movimientos alimentarios uníos!: Estrategias para transformar nuestros sistemas alimentarios*. Bogotá: ILSA.
- Sverdlick, I. & Gentili, P. (2008). *Movimientos sociales y derechos a la educación: Cuatro estudios*. Buenos Aires: FLPP.
- Torres, A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Zapata, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador, Abya Yala, Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. Santiago: Quimantú.