

XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

La Experiencia De la Escuela Pública Comunitaria en Santiago de Chile.

Marcela Fernández.

Cita:

Marcela Fernández (2015). *La Experiencia De la Escuela Pública Comunitaria en Santiago de Chile*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/889>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La Experiencia de la Escuela Pública Comunitaria

Marcerla Fernández Valenzuela¹

Escuela Pública Comunitaria, Chile.

marce.fernandez.histoygeo@gmail.com

RESUMEN:

La Escuela Pública Comunitaria (EPC) es una experiencia que surge como proyecto en medio de las movilizaciones estudiantiles del 2011, como parte del movimiento social por la educación. Entra en funcionamiento el 2013 en el Barrio Yungay; el 2014 se traslada al Barrio Franklin, en Santiago de Chile, donde aporta al proceso de finalización de estudios de Jóvenes y Adultos a través de la Modalidad Flexible. La propuesta educativa reconoce la dimensión política y la potencialidad transformadora de la educación y apuesta a contribuir los procesos organización y lucha social desde este campo, para superar las desigualdades e injusticias provocadas por el capitalismo, tensionando aquellas prácticas pedagógicas que reproducen relaciones de explotación y opresión. Se posiciona desde el intento de confluencia de los procesos de transformación social y territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa. Son parte de esa tradición de lucha popular por el derecho a la autoeducación, de decidir cómo vivir y de comunitariamente pensar y construir una nueva sociedad sin relaciones de explotación ni dominación, donde todas y todos vivan en la autonomía sobre sus vidas y donde las relaciones de horizontalidad prevalezcan.

PALABRAS CLAVE: Educación Popular, Autogestión, Territorialización, Curriculum, Cooperativismo.

INTRODUCCIÓN:

A través de esta presentación, se busca compartir la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria (EPC) de Santiago. En una primera instancia se dará a conocer el estado actual de la denominada crisis educacional, para comprender en que contexto se enmarca y desde donde

¹ Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Magister © Ciencias Sociales por la Universidad de Chile.

surge la propuesta educativa de la escuela, a continuación se enumeraran los principios político/pedagógicos que la orientan y se dará cuenta de cómo se ha llevado en la práctica esta experiencia. Finalmente se presentarán a modo de conclusión algunas preguntas que han surgido a lo largo de la experiencia y qué tensiones y desafíos se presentan para poder seguir avanzando.

En el presente la educación chilena se declara en crisis. Una crisis que es multidimensional, producto de la creciente mercantilización del derecho social a la educación. Una crisis que se expresa de varias formas, ya sea a través de movilizaciones estudiantiles multigeneracionales exigiendo gratuidad, la movilización de profesores exigiendo condiciones dignas de trabajo y valorización profesional, la emergencia de nuevas formas de concebir la educación como un proceso no mecanizado y humanizador, etc. Una parte importante de la sociedad chilena percibe la crisis y exige cambios profundos al modelo educacional como una manera de transformar el modelo del país, las formas de racionalidad dominantes y modificar el status quo de la sociedad que de manera sistémica enfrenta las consecuencias de estos 20 años de neoliberalismo desatado. Es en este contexto dónde surge la propuesta de la Escuela Pública Comunitaria.

Para comprender este contexto, es necesario remitirse al año 2011, año dónde se produce una fuerte movilización de carácter nacional que busca terminar la educación de mercado. En este proceso, se plantea la necesidad de generar cambios profundos en el modelo de financiamiento de la educación, como el fin a la municipalización, fin al sistema de subsidio y al lucro por estudiantes en el sistema educativo tanto escolar como universitario². En ese momento, tanto estudiantes secundarios como universitarios, se articularon en una gran movilización que recogía demandas que venían desde el año 2006 y 2008³ y buscaban incidir y participar en el diseño de

² Para mayor comprensión del sistema de vouchers en educación y sus consecuencias en Chile, ver:

Ruiz Schenider, C: Educación, Mercado y Privatización <http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/documenta/reflexunive/08.htm> y Bellei, C: Equidad Educativa y Dinámicas de Mercado En Educación, en “Emergencia de la Ciudadanía” Actas VII Escuela Chile – Francia, Cátedra Michel Foucault, 2013.

³ Revolución Pingüina: En aquellos tiempos, la demanda era la derogación de la Ley General de Educación y la mejora en infraestructura de las escuelas públicas, la exigencia de la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria y la vigencia del pase escolar durante todo el año. Dichas demandas provienen desde el año 2001, con una corta movilización que involucró a la extinta FESES, llamada “el mochilazo”. De estas dos movilizaciones (la del 2001 y la del 2006) más la producida el año 2008, que buscaba evitar la aprobación de la Ley General de Educación, emerge el “*acuerdo histórico por la educación*” en el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010), provocarían posteriormente la desconfianza por el segmento estudiantil puesto que se les marginó del acuerdo y este se trató de un arreglo institucional (Domedel y Peña y Lillo, 2008).

los cambios que exigían, puesto que en los anteriores procesos de movilización, la salida siempre fue a partir de acuerdos entre los sectores políticos que están en el sistema de gobierno.

En ese sentido es posible señalar que en este contexto, hay al menos dos elementos diferentes con respecto a los anteriores procesos de movilización social. El primero tiene relación con que efectivamente hay una demanda “Educación gratuita, pública y de calidad”, pero esta insta al Estado, ya no sólo pidiéndole que le asegure dicha condición, sino que además se suma la posibilidad de que las comunidades gestionen los establecimientos educativos de acuerdo a proyectos que emergen desde el contexto local. El segundo elemento tiene que ver con que producto del mismo aprendizaje heredado de las anteriores movilizaciones, se exige, como piso mínimo para establecer un dialogo con la autoridad, que este se realice directamente con los representantes del movimiento estudiantil para asegurar que las demandas del sector se discutan en la dirección que el movimiento define, sin el peligro de la cooptación de la lucha y su posterior instrumentalización política.

I. Escuela Pública Comunitaria: La Propuesta

Tomando en consideración el proceso de movilización social ya descrito, es posible reconocer desde dónde emerge la propuesta de la EPC. Se trata de un proyecto que origina desde la misma experiencia de profesores al hacer clases en el sistema formal de enseñanza, quienes viven una fuerte contradicción entre sus expectativas de transformación y humanización en los procesos de enseñanza/aprendizaje versus las imposiciones que la escolarización lleva a cabo a través de las prácticas de enseñanza y evaluación, donde la práctica docente se ve limitada a reproducir un curriculum educacional eminentemente contenidista, sumamente vertical y violento.

Es a partir del reconocimiento de esta contradicción, que comienza a gestarse la idea de construir una escuela que en sí se abriera como un espacio de movilización donde la práctica pedagógica y educativa signifique posicionamiento y una opción real para contribuir y construir los procesos de transformación social. La propuesta se sitúa desde el reconocimiento de la dimensión política y la potencialidad transformadora de la educación y apuesta a la contribución de los procesos organización y lucha social desde el campo educativo, para superar las desigualdades e injusticias provocadas por el capitalismo, tensionando aquellas prácticas

pedagógicas que reproducen relaciones de explotación y opresión, muchas de las cuales se dan dentro de la sala de clases. (EPC, 2013: s/n)

Fue la necesidad de generar y abrir esos espacios, lo que se concretó en la Escuela Pública Comunitaria para jóvenes y adultos, y hacia fines del año 2012 tomó forma el proyecto y la gente comenzó a sumar al espacio, ya sea en calidad de “estudiantes” que buscaban normalizar su situación escolar y también profesores/as, estudiantes de pedagogía y otros profesionales que vieron en este espacio potencialidades para poner en práctica la autogestión, la autoeducación, el cooperativismo y una cotidianidad vinculante.

Este reconocimiento de las potencialidades transformadoras y políticas de la educación no es nuevo y claramente es tributario de una larga trayectoria histórica del proyecto de transformación social que viene desde los pensamientos críticos latinoamericanos que surgen durante el siglo XX y también recoge la experiencia organizativa y educativa de los movimientos sociales en Chile desde mediados del siglo XIX hasta el presente.

La propuesta se enmarca en retornar a las comunidades educativas, la posibilidad de decidir sobre el qué y cómo aprender. Para ello, la EPC se plantea como urgente y estratégico que la educación sea de carácter *publica* y *comunitaria*, para que oriente a quienes son parte de los espacios educativos, en la comprensión de la realidad desde ellos/as mismos/as, a través de horizontes pedagógicos emancipadores que establezcan proyectos educativos coherentes con sus contextos, para lo cual se sustentan a través de dos principios fundamentales:

“a) La importancia de que las comunidades educativas se (re)apropien de los espacios educativos, teniendo facultades reales para decidir colectiva y horizontalmente en ellos, dotándolos de significado y sentido, a objeto de construir una educación pertinente y coherente con sus requerimientos y necesidades.

b) La formación de sujetos críticos, conscientes y comprometidos con motorizar los cambios que permitan construir una sociedad justa e igualitaria, reconociéndose capaces de transformar colectivamente su realidad.” (EPC, 2013:s/n)

La propuesta educativa de la EPC se posiciona desde el intento de convergencia de los procesos de transformación social y territorialización⁴ del espacio escolar por parte de la

⁴ “Aquel proceso que da cuenta de la materialización del ejercicio de apropiación del territorio. Esta materialización se da en el uso, valorización y su propia conflictividad por y entre distintos agentes” (Colectivo

comunidad educativa. Se reconocen como parte del tronco histórico de la Educación Popular Latinoamericana, esa tradición de lucha popular por el derecho a la autoeducación, de decidir cómo vivir y de comunitariamente pensar y construir una nueva sociedad sin relaciones de explotación ni dominación, dónde todas y todos vivan en la autonomía sobre sus vidas y donde las relaciones de horizontalidad prevalezcan. (EPC, 2013).

II. Algunos Principios Orientadores de la Práctica de la Escuela Pública Comunitaria

Autogestión

Se trata de la condición que posee la comunidad educativa de definir el ¿Por qué? y el ¿Para qué? de la EPC, puesto que se reconoce que es precisamente la comunidad quien debe decidir el sentido de la existencia y la finalidad de la escuela. Se postula que una buena educación, es aquella que logra responder a los requerimientos de la comunidad y que se construye desde y en los territorios respondiendo a las necesidades que existen en su interior.

Las Asambleas Comunitarias se plantean como el espacio en dónde la toma de decisiones gira en torno a la participación de todas y todos quienes construyen la escuela (educadores, estudiantes, comunidad y territorio) y se resuelven temáticas relacionadas con el financiamiento, la administración, directrices pedagógicas, curriculares y didácticas, etc. Es en este espacio dónde se define y se concretiza la territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa y la autogestión.

Financiamiento Estatal y Cooperativo

La EPC busca financiarse a partir de recursos que provengan desde el estado y la constitución de unidades productivas de carácter cooperativo. Esta discusión, como se verá en el próximo apartado, es un tema de permanente discusión y tensión al interior de la escuela y como se verá, aún se trata de una discusión abierta. No obstante, cabe señalar lo que sustenta el argumento de que la escuela debe ser financiada por el Estado responde a que este debe garantizar la educación de todas y todos los habitantes, y que dicho financiamiento debe cubrir todos los gastos de funcionamiento del espacio escolar tanto materiales como pedagógicos (salarios, alimentación, infraestructura, libros, computadores, insumos educativos, servicios básicos como el agua, la luz,

Gladys Armijo, 2014:s/n) es lo que se denomina “territorialización”, que no es otra cosa que las relaciones sociales produciendo espacios a partir de sus intencionalidades (Manzano, 2005:s/n)

el gas, etc.). Esta idea de apoyar a su vez en que todas y todos somos quienes producimos las riquezas del Estado, a través del pago de impuestos y por lo tanto, como dueños legítimos de los recursos que se producen y que hacen funcionar al Estado, lo lógico es que las comunidades tienen derecho a decidir qué hacer con esos recursos y a su vez, estos deben financiar las escuelas. Sin embargo, se plantea que la utilización de recursos estatales solo debiera limitarse a gastos de operación, sin interferir en el “cómo se gasta” particular de cada escuela. La idea de que la escuela sea pública (financiada por el Estado, gratuita). También va acompañada de lo “comunitario”, donde, a partir de la autogestión, cada comunidad educativa, decida qué y cómo gastar e invertir los recursos.

Por otra parte la EPC también profesa el avanzar hacia un grado creciente de autonomía por parte de las comunidades, se plantea que la educación también debe ser capaz de generar unidades productivas que potencien las relaciones cooperativas de producción, para ir en apoyo de las necesidades de la Escuela y también la satisfacción de las necesidades de la comunidad.

Prácticas Educativas

Cabe aclarar algunos puntos. Las prácticas que se denominan “educación popular” son variadas y diversas, pero al menos hay dos posturas que se distinguen dentro de esta noción: la de acción pedagógica *‘para’* los sectores populares y aquella que la *“comprende como una praxis que ‘emerge desde’ los sectores populares mismos”* (Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014:s/n). En torno a las reflexiones de la autoeducación (Salazar, 1987), las prácticas que se enmarcan *“al interior de los sectores populares y que se desmarcan del sentido verticalista que tienen las propuestas pensadas ‘para’ los sectores populares y que las elites políticas han ideado para controlar y domesticar a los pobres”* (Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014:s/n). A partir de esto entonces es correcto señalar que la Educación Popular que se construye en la EPC es aquella que emana *desde el pueblo y para sí mismo*, por lo que se trata de prácticas *que desarrollan fórmulas educativas autónomas, ligadas a sus necesidades y problemáticas y se han materializado de diversas maneras*, frente a las prácticas que vienen del Estado y se reconocen como “inútiles” o sin sentido. (Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014)

Con respecto a las prácticas pedagógicas, los aportes sin lugar a dudas provienen desde la mirada latinoamericana guiada por Freire, quien plantea desde la conciencia de que somos

“históricamente inacabados” es posible plantear la educabilidad del ser, esta sería la especificidad del ser humano. (Freire, 2003). Es en este sentido que plantea que el rol del docente no sería otro que

“ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a otros (...). El profesor o la profesora no tienen el derecho de hacer un discurso incomprensible en nombre de la teoría académica (...) pero tampoco tienen derecho a hacer concesiones baratas, su tarea no es hacer simplismo, porque el simplismo es irrespetuoso con los educandos.(...) la obligación de profesores y profesoras no es caer en el simplismo, porque el simplismo oculta la verdad, sino la de ser simples.” (Freire, 2003:33).

En ese sentido, el educador debe procurar llevar constantemente una praxis dialógica con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, a la vez que debe reflexionar sobre su propia práctica a la luz del aprendizaje que el mismo construye en la interrelación con los educandos. Así, el objetivo que plantea Freire es el de colaborar en la constitución de sujetos que posean una subjetividad democrática. Se apoya en la creencia de que la educación nunca es políticamente neutra, sino que siempre es intencionada, y tiene una dimensión política que puede respaldar la transformación de las sociedades oprimidas para su emancipación. La pedagogía que surge desde ahí entones es una pedagogía que posee una concepción científica, humanista, que se expresa a través de una práctica dialógica, reflexiona respecto de sus prácticas y las implicancias que posee en las tareas y profesión docente, la escuela, el curriculum, la sala de clases y las propuestas teóricas de la enseñanza e investigación (Molina, 2011).

El interés es emancipador, tomando la racionalidad comunicativa sobre todo en el sentido del mundo intersubjetivo que crean consensuadamente los agentes. El aprendizaje surge desde la realidad presentada como un contexto problematizador, en donde los diversos actores que son partes de esta realidad en conflicto, deben negociar para la construcción de la realidad. Los valores son los que construyen los sujetos en su relación dialógica, a través de la cooperación y la solidaridad. Se reemplaza la clásica noción de distinción entre teoría y práctica por la de praxis, planteada por Freire como la “teoría en acción”. El rol del profesor se diluye pero no desaparece, en cuanto reconoce los saberes de los estudiantes como insumo para la construcción de su propio saber que dialoga. El énfasis está en provocar la transformación social de los estudiantes y la escuela como comunidad.

Un currículum educativo que responda a las necesidades e intereses de la comunidad y el territorio.

En la propuesta educativa de la EPC el elemento de construcción curricular es sumamente importante para poder llevar a cabo el proyecto emancipador. Si bien, como se verá más adelante, este proceso está ocurriendo y producto de la condición “institucional” de la escuela al verse sometida a evaluaciones estandarizadas externas, todavía no existe una independencia total respecto del currículum oficial por parte del Ministerio de Educación, se han hecho esfuerzos por generar espacios de libertad curricular, a través de la creación de de dos “asignaturas”: artes integradas y cooperativismo; y la tensión curricular a partir de metodologías emanadas desde la educación popular.

No obstante, estos intentos se deben a que la EPC plantea en cuanto a comunidad educativa es ella quién debe asumir la tarea de construir el currículum educativo, es decir, definir el “qué”, “cómo”, “por qué” y “para qué” aprender/enseñar. Esto porque se reconoce que el currículum oficial impuesto por el Estado es poco pertinente con las diferentes realidades del territorio, su proceso de construcción es clausurado, poco democrático, responde a criterios de conocimientos/aprendizajes/competencias/habilidades propias del neoliberalismo, no promueve la autonomía, es poco flexible, se evalúa a través de sistemas de medición que amarran y condicionan la existencia de las escuelas, y es excesivamente contenidista.

Un currículum territorializado sólo puede crearse cuando la comunidad educativa es quien tiene el poder de decisión para definir el qué, cómo y para qué aprender y enseñar, en definitiva, el control de su propio proceso educativo. Sólo desde el territorio puede emerger un currículum que atienda a su realidad, identidad, cultura, saberes, intereses y problemáticas, por ello, aquí radica su importancia. Para comenzar a construirse, puede desarrollarse a partir de una investigación-acción-participativa en el territorio, lo cual permite identificar colectivamente los nudos problemáticos que debiesen ser abordados en el espacio educativo. En este sentido, los contenidos a trabajar en una escuela de este tipo deben decidirse y trabajarse comunitariamente.

III. ¿Cómo ha sido la práctica de la Escuela Pública Comunitaria?

Hasta ahora, se han intentado enunciar algunos elementos importantes que guían a la EPC como experiencia. En este apartado, se intentará dar cuenta de cómo se ha llevado esto a la práctica en estos 3 años de funcionamiento.

La EPC es una experiencia que en el presente está caminando, por lo que se encuentra abierta y en proceso de permanente construcción, esta condición de “estar siendo” se abre a muchas potencialidades, pero al mismo tiempo muestra limitancias y contradicciones que se deben trabajar para avanzar hacia los horizontes que guían la existencia de la Escuela y que entran en permanente tensión con la realidad de la sociedad chilena, fuertemente neoliberal.

Cabe señalar que esta escuela por el momento, funciona como una “entidad colaboradora con el Estado” que ofrece la posibilidad de que aquellas personas jóvenes y adultas que por algún motivo no lograron finalizar los estudios, completen su proceso de escolarización a través de las clases que acá dictan con el fin de que entre agosto y diciembre, rindan pruebas que les permitan avanzar de curso. Este primer elemento nos abre una primera tensión: la escuela se posiciona para resolver la necesidad de que adultos terminen sus estudios y obtengan los certificados y calificaciones mínimas que exige actualmente el mercado laboral. Es por ello que, a pesar de las intenciones declaradas anteriormente, se convivan con muchas tensiones en la realidad, sobre todo porque la EPC tiene la obligación de ofrecer un mínimo de contenidos que permita a los estudiantes de la escuela, obtener dichas certificaciones, que son otorgadas por entidades externas a la escuela la que no controla el proceso de evaluación final frente al ministerio.

De ahí una primera pista: la relación con el Estado es sumamente compleja. A nivel de discusión interna, este es quizás el punto que genera más controversias. Si bien todas y todos quienes se integran en la escuela poseen la convicción real de que hay que avanzar hacia una tensión real con el Estado, el cómo se llegará a esto aún no está claro. La pregunta que ronda entre el colectivo es si realmente con la EPC se está generando un espacio de resistencia y lucha que moleste y tensione al Estado, o bien, si sólo somos colaboradores “alternativos” del Estado, entregando una certificación a quienes la necesitan como parte ejecutora de una política pública nacional. En general, se asume desde la óptica más pesimista que efectivamente no existe tal

tensión real con el Estado y que más bien, se está peligrosamente cerca del asistencialismo. No obstante, se trata de una tensión quizás de carácter más indirecto, ya que son las prácticas de la cotidianidad, la humanización de las relaciones que se dan al interior de la escuela, la búsqueda de la horizontalidad en las relaciones, alejándose de prácticas autoritarias que se dan en otros espacios educativos. En ese sentido, los avances se dan en la ampliación de los márgenes estrictamente educativos, definidos desde el Estado, hacia prácticas autogestivas como la existencia de asambleas comunitarias, donde todas y todos ejercen su participación en la toma de decisiones que atañen en todas las dimensiones de la existencia de la escuela. También en la apertura de espacios artísticos, actividades de autofinanciamiento y culturales, que buscan hacer de la experiencia educativa, una experiencia liberadora, que se condice con la sociedad que se aspira a construir.

Los espacios de articulación con otras experiencias similares se ven como una posibilidad de tensionar quizás más directamente al Estado, a través de la manifestación de experiencias en los diferentes territorios. No obstante, dada la capacidad actual para levantar el espacio, se hace dificultoso, no por falta de voluntad, sino que por tiempo y recursos. De todas maneras, articular una lucha de resistencia es un horizonte hacia el cual se busca constantemente avanzar, lo que permite ir reconstruyendo la experiencia y ampliar la capacidad de movilización, lucha y organización.

La relación formal con el Estado está dada por la calidad de “entidad ejecutora de la modalidad flexible de estudio” (cuyo fin fue señalado en el 3° párrafo de este apartado), licitada cada año por el Ministerio de Educación. Este es el contexto que ata en términos curriculares a la escuela al ministerio y al Estado, puesto que, como se señaló anteriormente, los estudiantes de la EPC son evaluados a través de pruebas ministeriales que poco o nada tienen que ver con el contexto donde estos se preparan. A mediados de Junio se informó de cambios unilaterales de las formas de examinación de las y los estudiantes que este año rinden las pruebas. Esto genera mucha ansiedad y dudas respecto del éxito que las y los estudiantes puedan tener, a su vez, muestra y evidencia como el grado de autonomía al cual aspira lograr la escuela se ve mermado por las prácticas burocráticas ministeriales. Supedita a la escuela a responder a los requerimientos curriculares y estatales y limita las posibilidades de reflexión más profunda en torno a los procesos de aprendizaje que vivencia la comunidad educativa en este curso del año.

Frente a esta tensión, se ha planteado abandonar la modalidad flexible y avanzar hacia una figura independiente a través de una modalidad regular, que plantea un mayor espacio de operatividad en cuanto a autonomía curricular (Que no sería total, producto de sistemas de evaluación de la calidad en educación como el SIMCE), a través de la figura de un centro de educación para adultos.

Por otra parte, los fondos que funcionamiento que actualmente recibe la escuela provienen de la aprobación de los exámenes de las y los estudiantes rinden en el año, pero dichos fondos son tan mínimos que en el presente sólo sirven para mantener al mínimo el espacio de funcionamiento (pago de arriendo y cuentas, entre otros).

Este punto no está del todo zanjado y existen muchos elementos a favor y en contra de una modalidad u otra. Por el momento, no es posible ni viable terminar totalmente con la relación Estatal, a la espera de generar condiciones para levantar una escuela completamente autónoma.

De ahí otra pista: el elemento de la autogestión. Un espacio fundamental para aprender a autogestionar han sido las asambleas comunitarias, ya que ahí, tanto educadores como educandos se encuentran para tomar todo tipo de decisiones. Estas asambleas son de carácter periódico y se realizan dentro los horarios de clases, teniendo también un carácter pedagógico, ya que en ella se ponen en práctica los valores que orientan la autogestión comunitaria. En ese espacio se transmite información, discuten proyectos, se toman decisiones colectivas y se organiza la escuela como comunidad. En este espacio es donde se busca subvertir en la práctica el autoritarismo, a cambio de promover y construir relaciones horizontales, fraternas, igualitarias y colectivas. Esto implica que todas y todos deben participar directa y activamente, por lo que constantemente se deben buscar estrategias que fomenten esta participación. Le otorga a la escuela la posibilidad concreta de ser construida entre todas y todos, y no solo ser simplemente un lugar donde rendir y aprobar pruebas. Es un desafío constante entonces, buscar y desarrollar estrategias que contribuyan a que todas y todos se hagan parte de este espacio.

Por otra parte, la autogestión se materializa a través de jornadas de autoformación pedagógica y la construcción de un currículum propio. En estas instancias, se busca conocer a través de la práctica, se busca conocer el territorio, las necesidades de la comunidad, identificando sus

potencialidades, y se avanza hacia la elaboración de la propuesta educativa de la escuela en su contexto.

Otro espacio importante de autogestión son los espacios de autofinanciamiento, que permiten a la escuela a través de diversas actividades, acercarse a la comunidad e integrar al territorio circundante, no sólo para generar recursos económicos para sustentar aspectos materiales de la escuela, sino también buscan propiciar el encuentro a partir del trabajo y el apoyo solidario, promoviendo el accionar colectivo. Estas actividades están organizadas por las y los educadores, las y los estudiantes en el área de Cooperativismo y Autogestión.

En esa línea de cooperativismo, la escuela cuenta con un Taller de Artes Gráficas que busca como unidad productiva, cubrir una parte de los costos económicos del espacio y desarrollar un espacio educativo/formativo para el trabajo cooperativo. Este Taller cuenta con una imprenta offset y herramientas para la serigrafía. Esto permitirá avanzar hacia una praxis cooperativa, horizontal y solidaria. En la EPC la autogestión *“es concebida como un proceso de organización político-social dirigido a desarrollar de forma autónoma el potencial creativo de hombres y mujeres, apuntando al autogobierno, la autodeterminación de nuestras vidas y la construcción de una sociedad libre, sin jerarquías, ni dominación.”* (Reseña EPC, 2015 s/n), que va más allá de lo estrictamente económico, extendiéndola a todas las esferas de la vida. Se busca propiciar entonces relaciones sociales que se basen en la horizontalidad, el compañerismo, el apoyo mutuo y la solidaridad, contribuyendo a subvertir las lógicas imperantes asociadas al individualismo, la competencia, propias del neoliberalismo. La autogestión se visualiza como un horizonte que apuesta a ser una forma de vida, que se construye como una lucha en el presente de la sociedad libre, justa, horizontal a la cual se aspira.

Finalmente, con respecto a la autogestión y el curriculum, la escuela está inmersa en un proceso de investigación desde donde se pretende construir anhelado curriculum propio, que contenga el proyecto histórico-social-cultural al cual se está apostando. Se plantea el articular este curriculum desde los saberes populares y las múltiples memorias colectivas de resistencia de Chile y América latina.

IV. ¿Conclusiones?

Como es posible evidenciar, la experiencia de la escuela está plagada de situaciones propias de una experiencia que “está siendo” en el presente. A través de esta ponencia, más que un reporte académico, se busca compartir la experiencia de un rinconcito del país vecino.

Ahora pasó a hablar como militante del espacio, en primera persona. Como participante de la EPC en Chile, creo que es sumamente importante demostrarnos incluso hasta en estos espacios académicos que no estamos solos, que estamos construyendo y que queremos que esta experiencia y muchas otras se conozcan, se encuentren y se nutran recíprocamente. En Chile, somos muchas y muchos quienes de múltiples maneras intentan, día a día, con las contradicciones y dificultades propias de un país brutalmente desigual y neoliberal, trazar un camino diverso con prácticas que nos des-automatizen y nos encuentren con otras y otros que están en la misma.

Es importante compartir no sólo los triunfos y los anhelos, las expectativas y las esperanzas, sino también las dificultades, las tensiones, las contradicciones. En la EPC evitamos la autocomplacencia que nos haga creer que somos la vanguardia o que encontramos “la fórmula” que permita vencer en la lucha. Muy por el contrario, apostamos a reconocer otras formas y otras maneras de llevar a la práctica de estas experiencias y apórtanos en el camino de la construcción de la sociedad que queremos, donde todas y todos quepamos, después de todo, se trata de proponer nuevos caminos atendiendo a los territorios... Como señaló un compañero en otro escrito de presentación de la escuela “*la construcción bebe de nuestras experiencias, de nuestros procesos, tiempos y símbolos, no debe surgir desanclada de lo que somos, de lo que hemos sido y de lo que queremos llegar a ser.*”

Muchas Gracias.

Bibliografía:

- Molina, F. (2011), ¿y qué de las pedagogías críticas?, *Revista Educación, Comunicación, Tecnología*, Vol 5 N° 10, pp 1-10
- Mançano, B., (2005) “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales”. En bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf
- Freire, P (2003) *El Grito Manso*, Argentina, Siglo XXI Editores
- Colectivo Diatriba, Escuela Pública Comunitaria (2013) “Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad” [Inédita]
- Colectivo Gladys Armijo (2014) “La Geografía como aprendizaje para la Resistencia y la Transformación Territorial”, presentado en REDLAGEO Bs. Aires. [Inédito]
- Cubillos, F (2014) Clase Metodología de la Enseñanza de la Geografía I, UMCE.
- Domedel, A., Peña y Lillo, M. (2008) “El Mayo de los pingüinos”, Ediciones Radio Universidad de Chile, Santiago.
- Cabaluz F, Ojeda P, Olivares C (2014) “Notas introductorias a la Educación Popular y el Pensamiento Político-Pedagógico de Paulo Freire”[Inédito], cuadernos de Educación Popular, UAHC.
- Camilloni, A. (2007) “*El Saber Didáctico*”, PAIDOS, Buenos Aires, Argentina.