

Alconda Opaso González | Sebastián Guerrero Lacoste
Victoria Garcés López | Sebastián Ubierno Scheel | Patricia Cortez Varas

CONSTRUYENDO BARRIO ORGANIZADO

Saberes comunitarios
hacia una vida digna



Ariadna
ediciones

Construyendo barrio organizado

*Saberes comunitarios
hacia una vida digna*

Alconda Opaso González
Sebastián Guerrero Lacoste
Victoria Garcés López
Sebastián Ubiergo Scheel
Patricia Cortez Varas



Santiago de Chile, junio 2024
Primera edición
ISBN: 978-956-6276-26-5

Gestión editorial: Ariadna Ediciones
<http://ariadnaediciones.cl/>
<https://doi.org/10.26448/ae9789566276265.106>

Portada, diseño y diagramación: Matías Villa Juica.
Ilustraciones de portada y contraportada: *Alma, Agus Bodoque, Luna, Washington, Sofi y Lu*, estudiantes de Educación Básica de la Escuela Pública Comunitaria de Barrio Franklin.

Obra bajo Licencia Creative Commons



Este libro fue escrito en el marco del proyecto “Fortaleciendo Saberes Comunitarios en la Construcción de un Barrio Digno Intercultural” financiado por el Fondo Valentín Letelier otorgado por la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile.

Ariadna Ediciones postula y/o indexa su producción en Repositorio ANID (solo proyectos con folios FONDECYT u otras agencias de financiamiento chilenas), Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, HAL Archives Ouvertes, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) Catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDOC, Francia); UBL (Universidad de Leipzig).

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

Índice

Prólogo	7
Algunas aclaraciones necesarias	11
Glosario de Conceptos	13
Introducción	15

Capítulo 1

El proyecto de un Barrio Digno Intercultural

Cómo empezamos a tejer

El histórico Barrio Franklin	21
La apuesta por un Barrio Franklin “Digno e Intercultural”	33
El proyecto que da forma a este libro	65

Capítulo 2

Saberes emergentes en el barrio organizado

Lo que hemos tejido

Sobre el Territorio, la Comunidad y Saberes Comunitarios	73
¿Quiénes son nuestros vecinos? Primer ensayo de una encuesta para conocer-nos	87
La experiencia de organizarse por un Barrio Digno Intercultural	93
¿Qué se aprende y se enseña en la EPC? Una breve mirada al diseño curricular	101
Terminar cuarto medio en la Escuela Pública Comunitaria: La experiencia escolar de sus ex-estudiantes	117

Capítulo 3
Sistematización de los talleres de formación
Impulsos para seguir tejiendo

Vivienda y Educación. El barrio y la escuela como espacios comunes	141
El Taller de <i>Liderazgo Territorial</i>	143
El Taller <i>Avanzando hacia una Educación Pública Comunitaria</i>	187

Capítulo 4
Palabras Finales
Lo que podemos con este tejido

Horizontes para un Barrio Digno Intercultural	213
---	-----

Prólogo

Cuando llegué de vuelta al barrio luego de varios años de haber recorrido un pedacito de Latinoamérica, escapando del decepcionante sistema individualista y competitivo que nos educa, me encontré con un nuevo escenario en el Barrio Franklin, volviendo a reencantarme con la formación, entrando en un nuevo universo: el de la organización.

La perspectiva que tenía de la vida y de su estructura, darían un vuelco en mí, al llegar al territorio y encontrar que se habían conformado distintas organizaciones, y que éstas trabajaban con la comunidad, algo desconocido por las generaciones de los años '90 en el sector.

Mi primer acercamiento, fue con la Junta de Vecinos “Adelanto Y Progreso”, para luego entrar al Comité de Vivienda Barrio Madero Franklin, que al tiempo se vinculó con el Movimiento de Pobladores y Pobladoras Vivienda Digna, y en conjunto, también la Escuela Pública Comunitaria, que se venía moviendo desde otro territorio.

Más tarde, se sumaron los sindicatos de trabajadores del Persa Bio Bio y el Comité Latinoamérica Unida, conformando así la Coordinadora por un Barrio Digno Intercultural.

La Coordinadora BDI, ha trabajado no tan sólo con sus socios y socias, sino que también con la comunidad que les rodea. Se ha originado una articulación sólida y clara por la lucha de un barrio que contemple viviendas dignas, educación y espacios culturales, entre otras, integrando las necesidades de vecinos y vecinas.

Independiente de todo lo que la coordinadora hace por y para la comunidad, ¿cómo se refleja esto en nuestras individualidades?

Quisiera partir diciendo, que de todas las experiencias que he tenido como mujer, madre, trabajadora independiente, y sumando los momentos que viví recorriendo una pequeña parte del mundo,

conviviendo con muchas culturas y realidades, me atrevería a decir, que la aventura más reconfortante que he tenido ha sido llegar y ser parte activa de la Coordinadora BDI.

Quizás pensarán, que a mi vida le faltaba rock, pero era todo lo contrario. En cada una de las organizaciones que componen la Coordinadora, conocí, mujeres asombrosas, luchadoras, amorosas, y compañeros que buscan marcar la diferencia, rompiendo patrones, concientizando a sus pares. Es dentro de este espacio, de autoformación, que he visto y he sido parte de transformaciones tanto personales como colectivas.

Cuando en un comienzo hablo de un vuelco, me refiero a que había perdido todo afecto y esperanza con la sociedad y sus lógicas. Fue inconcebible pensar que existieran personas organizadas y autogestionadas que boicotearan el sistema. Es por ello que esta trayectoria, es sumamente relevante, para la comunidad y para quienes habíamos perdido el norte. Quisiera destacar a cada una de las organizaciones que componen este espacio que ha dejado una huella importante tanto en el territorio como en nuestros corazones.

Quisiera partir con la Junta de Vecinos, que desde un comienzo aportó con el espacio para que esto sucediera. La Junta de Vecinos, fue quien nos convocó y articuló desde los inicios. En la sede encontramos actualmente a mujeres dirigentas, cada una con experiencias y universos distintos, pero unidas en la lucha por mejorar, dignificar y proteger el territorio, dejando atrás sus diferencias por un objetivo mayor, lo que considero importante destacar, ya que, independiente de las dificultades y distintas realidades de cada una, han podido crecer, resolver y sostener este trabajo que a veces se torna ingrato con quienes lo desenvuelven.

Por otro lado, los sindicatos tienen una lucha constante por dignificar su trabajo, ocupando los espacios de manera organizada e informada con su entorno. Quisiera agradecer la importancia que le dan al barrio que les acoge, ya que, si bien es cierto que miles de familias vienen de otros lugares a trabajar, están conscientes del impacto que producen en el sector, teniendo la voluntad de vincularse para mejorar y trabajar de la mano con el barrio.

Para terminar, con mucho afecto quiero compartir en este prólogo, el sentimiento que me genera hablar de la lucha por la vivien-

da, y, por otro lado, la lucha que se ha dado desde la educación.

Es con el Movimiento de Pobladoras Vivienda Digna, con la Escuela Pública Comunitaria y con ambos comités, que en lo personal y puedo decir que también colectivamente, hemos aprendido a tener una perspectiva diferente de la vida y su lógica. Cuando hablo de estas organizaciones, no sólo me refiero a sus estructuras y orgánicas, sino que hablo desde lo que generan en la vida de quienes la conforman ¿Qué es lo que provocan?

Un estallido de emociones, buenas, a veces malas, momentos reconfortantes, como frustrantes. He visto y experimentado transformaciones colectivas y personales, y puedo confirmar que estas transformaciones han sido plenamente positivas y enriquecedoras, y que, de manera consciente, vamos replicando en otros espacios, llevando la semilla de la autogestión, poniendo en valor y confiando en nuestras capacidades y en la de nuestros compañeros.

Millaray Kintu Pavez Pedraza.

Integrante de la Vocería de la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural (CBDI). Pobladora del Comité de Vivienda Barrio Matadero Franklin. Apoderada de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (EPC).

Algunas aclaraciones necesarias

Hay cuatro aclaraciones importantes para comenzar a leer este libro. La primera es la invitación a que las reflexiones y preguntas aquí planteadas, se acojan no sólo para seguir la lectura, sino, fundamentalmente, para ser pensadas en la vida cotidiana, personal y colectiva. De ser posible, entonces, les pedimos que nos lean de ese modo, con la sencillez y seriedad de las conversaciones que tenemos día a día, cuando nos encontramos en la calle, la asamblea, en la reunión, en la fiesta; puesto que este libro, propone realizar un diálogo con ustedes. Si encuentra una pregunta que le inquieta, o una idea le queda dando vueltas, no dude en comentarla o proponerla para un diálogo con su familia, su comisión u organización.

La segunda aclaración, es que durante el texto, usted se encontrará con que algunas palabras tienen un número pequeño arriba. La idea de esto es poder informar de dónde salió esa palabra o dónde podría encontrar más información al respecto, sin interrumpir la lectura. Para eso, se ubica un número sobre la idea o palabra y al extremo inferior de la página se señalan, junto al mismo número, las fuentes donde puede saber más sobre ella.

La tercera aclaración, es que a lo largo del texto, cuando sea importante saber si una persona es hombre, mujer u otra identidad de género, esto va a ser mencionado de manera explícita. En todos los otros casos, cuando se hable en plural o nos estemos refiriendo a un grupo mixto (compuesto por hombres, mujeres y otras identidades de género), en el texto podrían aparecer palabras escritas con la letra “a” (“vecinas”, “amigas”, etc.), con la letra “o” (“vecinos”, “amigos”, etc.) o con la letra “e” (“vecines”, “amigues”, etc.).

Por último, considerando que en este libro se aborda la experiencia y saberes vinculados a las organizaciones articuladas en la Coordinadora Barrio Digno Intercultural, hay varias palabras que se repiten bastante y que podrían entorpecer la lectura. Para ello,

hemos utilizado ciertas *siglas* que nombran sólo las primeras letras de las palabras. Por ejemplo, en varios momentos nos referiremos a la Coordinadora Barrio Digno Intercultural como... la *Coordinadora BDI*. A continuación, compartimos un glosario de conceptos abreviados que se emplean en el libro.

Glosario de Conceptos

Coordinadora BDI: Coordinadora Barrio Digno Intercultural

JJVV Adelanto y Progreso: Junta Vecinal Adelanto y Progreso

EPC: Escuela Pública Comunitaria

MPVD: Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna

Comité BMF: Comité para la Vivienda Barrio Matadero Franklin

LAU: Comité de Vivienda Latinoamérica Unida

EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Introducción

Desde el año 2019, en el Barrio Franklin se está tramando algo. Cuando decimos tramar, queremos referirnos a la imagen literal de un entramado, como el de un tejido, donde unas líneas se cruzan con otras y juntas forman algo, algo común: varias organizaciones barriales han decidido encontrarse, pensar un proyecto colectivo y poner de su tiempo y su trabajo en hacer ese proyecto realidad.

¿Los entramados siempre llegan a ser tela o tejido?

De algún modo sí, o al menos esa es la idea. Pero en esta oportunidad queremos pensar en el valor de ese potente acto de *entramarse*. El esfuerzo y valentía que constituye el hecho mismo de que unos hilos se junten con otros y sostengan cada uno su propia existencia y la de las demás.

Con el nacimiento de la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural en 2019, se comenzó a imaginar el Barrio donde queremos vivir, educarnos y desarrollarnos. Este proyecto podríamos pensarlo como una tela, el producto final de una serie de esfuerzos. Ansiamos, de hecho, que ese Barrio Digno Intercultural exista ¿Pero qué tal si, de algún modo, ya está existiendo? ¿Acaso algo de la tela no existe mientras se teje? ¿Pudiese ser que la tela sea solo un punto en la historia de sus entramados, de su tejido?

Creemos que algo del Barrio Digno Intercultural está existiendo o que, al menos, su construcción definitiva será un punto en la historia de un grupo de organizaciones que, desde hace tiempo, existen y se entraman.

Con este libro, quisiéramos compartir parte de ese entramado, de los conocimientos, experiencias y trayectorias colectivas que le dan vida al barrio y que hacen posible este sueño común. Esperamos que los textos que se presentan a continuación, sirvan para que la compañerada que hace parte de la Coordinadora por el Barrio

Digno Intercultural, se enorgullezca y apropie aún más de esto que es tan suyo, tan nuestro; para que la vecindad del Barrio Franklin tenga motivos para creer que, hoy mismo, en su barrio, hay otras posibilidades además del miedo, la inseguridad y la desconfianza; para que nuestras amistades, compas, camaradas y afines de este y cualquier territorio, puedan encontrar en estas letras una bocanada de aire, ese que llega cuando recordamos que no estamos solas. También esperamos que quienes leen puedan hallar en nuestra experiencia una *forma de hacer*, con la cual dialogar y seguir tejiendo.

Por otro lado, este libro es el resultado directo de un proyecto, cuyo desarrollo fue posible gracias al financiamiento otorgado por la Universidad de Chile, a través del Fondo Valentín Letelier. El proyecto “Fortaleciendo saberes comunitarios en la construcción de un Barrio Digno Intercultural”, fue adjudicado por un grupo de educadores y educadoras de la Escuela Pública Comunitaria (una de las organizaciones que conforman la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural) que son, también, estudiantes, docentes y funcionarias de la Universidad de Chile.

El libro se organiza en cuatro capítulos. El primero, **“El proyecto de un Barrio Digno Intercultural”**, ofrece un recorrido histórico del Barrio Franklin, que busca situarnos en el territorio donde estamos llevando a cabo nuestro trabajo y hacernos parte de la “historia larga” de este barrio. En este capítulo se presentan los antecedentes que impulsaron la lucha por la construcción de un Barrio Digno Intercultural y a las cinco organizaciones que conforman la Coordinadora Territorial por el Barrio Digno Intercultural. Además, se incluye un apartado que detalla los objetivos y tareas realizadas por el proyecto “Fortaleciendo saberes comunitarios en la construcción de un Barrio Digno Intercultural”.

El segundo y tercer capítulo, son resultado directo de las actividades realizadas en el marco del proyecto “Fortaleciendo saberes en la construcción de un Barrio Digno Intercultural”.

En el segundo capítulo **“Saberes emergentes en el barrio organizado”**, se presentan los resultados de las actividades de diagnóstico territorial, organizadas en cinco textos: *“Sobre el Territorio, la Comunidad y Saberes Comunitarios”*, donde se presenta la manera en la que se están entendiendo estos conceptos; *“¿Quiénes son nuestros vecinos? Primer ensayo de una encuesta para conocer-nos”*, donde se describe

el proceso de elaboración y aplicación de una encuesta para levantar datos sobre vivienda, educación e intereses en el barrio; *“La experiencia de organizarse por un Barrio Digno Intercultural”* donde se presentan los resultados de una encuesta realizada a participantes de las organizaciones que hacen parte de la CBDI, para conocer su experiencia dentro de la misma; *“¿Qué se aprende y se enseña en la EPC?”*, donde se describe el diseño curricular de la Escuela Pública Comunitaria en base al estudio de sus documentos escritos; *“Terminar cuarto medio en la EPC”*, donde se presenta la experiencia escolar de ex-estudiantes de la modalidad de educación para personas jóvenes y adultas en la Escuela Pública Comunitaria.

Por su parte, el tercer capítulo, **“Sistematización de los talleres”**, presenta la sistematización de los dos talleres de formación realizados en el barrio en función del diagnóstico territorial. Nos referimos al “Taller de liderazgo territorial” y “Hacia una educación pública, comunitaria”. En estas páginas, se encontrará con los registros y reflexiones surgidas en ambos talleres.

Como cuarto y último capítulo, **“Horizontes para un Barrio Digno Intercultural”**, a partir de la trayectoria de la Coordinadora Territorial y con lo nutrido mediante la ejecución del Proyecto financiado por la Universidad de Chile, se plantean algunos horizontes para el desarrollo de saberes comunitarios que contribuyan al avance hacia un Barrio Digno Intercultural.

Capítulo 1

**El proyecto de un Barrio
Digno Intercultural**

Cómo empezamos a tejer

El histórico Barrio Franklin

La historia de nuestra Coordinadora Territorial, su forma de trabajo, su organización y sus luchas, no partieron de cero. Como Coordinadora, nacimos en el Barrio Franklin, donde hay una gran historia que nos parece importante conocer y de la que nos sentimos parte. Es por eso que por ahí vamos a comenzar, situándonos en lo que es y lo que ha sido este famoso barrio popular.

Conformación del Barrio¹

El Barrio Franklin, es un barrio popular de la zona sur de Santiago, considerado actualmente como un barrio mixto, donde se encuentran lugares de vivienda y de comercio. Según el libro *Matadero-Franklin. Mi barrio, mi familia* de 2016, en el cual nos apoyaremos en este apartado del libro, el sector precursor de lo que hoy se comprende como Barrio Franklin, es “El Conventillo”, que en 1840, ya cuenta con límites parecidos a los actuales: por el poniente “(...) la calle San Diego, al sur con el Zanjón de la Aguada, al oriente con Santa Rosa y al norte con la avenida de Los Monos, actual avenida Matta” (p. 12-13). Esta configuración ha cambiado en diversas oportunidades en el tiempo, considerando diferentes secciones del barrio como El Matadero, Barrio Huemul, Franklin Sierra Bella, entre otros.

Según el mismo texto, el hito fundacional del barrio sería la instalación del Matadero de Santiago en 1847. Éste se instala en ese sector periférico de la ciudad, alejado de las casas levantadas por los conquistadores españoles, que se encuentran alrededor de la Plaza de Armas. Esto con el objetivo de alejar del centro de la ciudad esta

1 Gran parte de este apartado esta construido a través de los aportes del libro: "Matadero - Franklin. Mi barrio, mi familia" del año 2016

“fuente de contaminación” considerada insalubre, debido a la manzanza y faenamamiento de animales.

El Matadero se instala en la calle Franklin, ocupando la manzana conformada por las calles San Francisco, Bio Bio y Arturo Prat, teniendo como división interna la proyección de la calle Chiloé. Con ello, comienza a generarse un proceso de urbanización de la zona, junto con el levantamiento de un importante polo de desarrollo económico y social, por los trabajos directos e indirectos que generaba su presencia en el sector.



Captura de pantalla de Mapcity

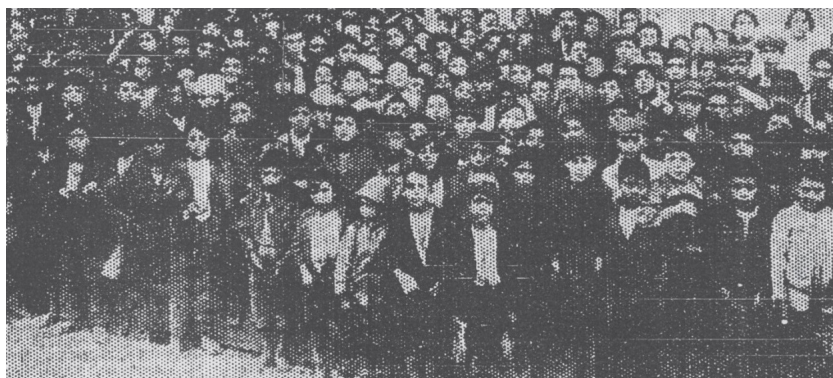
Con el pasar del tiempo, y considerando el tema de la salubridad, se hicieron necesarias mejores tecnologías y mayor infraestructura para el matadero, por lo que, transcurridos varios cambios de gobierno, éste finalmente fue trasladado a Lo Valledor en 1972, durante el gobierno del presidente Salvador Allende.

En la actualidad, en lo que fueron las dependencias del Matadero, funciona el Mercado Matadero, donde se comercializan carnes y otros productos, pero ya sin las actividades de matanza y faenamiento que lo caracterizaron antaño. En los galpones, antes dispuestos para los animales, actualmente se encuentran diferentes locales de muebles y otros productos, que mantienen el espíritu comercial del lugar.

Actividad económica

A partir de la instalación del Matadero, comenzó a llegar una gran cantidad de público, atraído por la venta de carnes y sus subproductos, junto con el crecimiento de industrias como el calzado y la talabartería². Con ello, comienzan a surgir otros negocios para satisfacer las necesidades de la población del sector, como las fuentes de soda, los talleres mecánicos, mueblerías, entre otras.

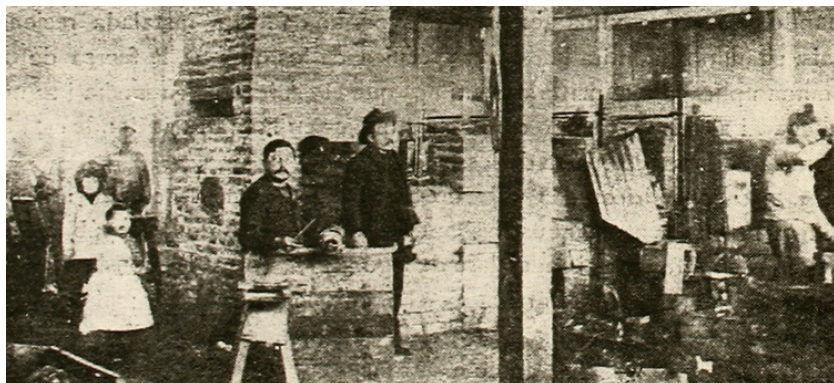
En 1902, llega a instalarse la Fábrica Nacional de Vidrios, encontrando acogida entre los fabricantes de bebidas gaseosas, la industria cervecera y de vinos. El éxito económico que obtuvo le permitió llegar a ocupar una manzana completa, entre las calles San Diego, Placer, Nataniel y Bio Bio, que es donde actualmente se encuentra la Plaza Franklin.



Fuente: La Nación (Santiago) 19 de febrero de 1925.

Jorge Rojas Flores, “Niños en huelga. El caso de la Fábrica Nacional de Vidrios. Chile, 1925”, Trashumante. Revista Americana de Historia Social 8 (2016): 10-31.

2 Actividad artesanal de confección de artículos de cuero como cinturones, Carteras, entre otros.



Fotografía rescatada de memoriachilena.cl

Otra importante actividad surgida por las calles del barrio es el comercio sexual, concentrándose en la calle Placer, la cual lleva su nombre por esta actividad económica donde se podían encontrar burdeles y casas de remolienda, destinadas a atender principalmente a la población masculina del sector.

De esta forma vemos que la actividad económica del barrio, no es solo la del matadero y la del persa como se suele reconocer este barrio popular, si no que está llena de otros trabajos, de otras historias, trayectorias y tejidos de lucha que hacen que las luchas actuales en torno al trabajo se puedan inscribir en la historia larga de nuestro barrio.

El tema de la Vivienda

A mediados del siglo XIX, comenzó la migración masiva de personas provenientes del campo hacia la ciudad, aspirando a tener una mejor vida. Las fuentes de trabajo ofrecidas por el Matadero, sin duda fueron atractivas, lo que generó, casi de manera obligada, que las personas comenzaran a levantar sus viviendas alrededor del mismo. Así, en las chacras del sector, comienzan a levantarse precarias habitaciones, a en sitios arrendados por grandes propietarios, generando poblaciones como “El Conventillo”, llamado “El Potrero de la Muerte” por Benjamín Vicuña Mackenna³, por la insalubridad del

3 Intendente de Santiago entre 1872 y 1875.

matadero y lo peligroso del sector, ubicándose en los alrededores del Zanjón de la Aguada entre las actuales calles San Diego y Santa Rosa.

Con el fin de aumentar el precio de los arriendos, los propietarios deciden echar abajo las construcciones que habían levantado los arrendatarios, para poder construir conventillos, típica habitación popular que predominó desde la segunda mitad del siglo XIX, y que está caracterizada por ser una serie de piezas dispuestas en línea frente a frente, separadas por un patio común central por donde frecuentemente pasaba una acequia. Estas habitaciones pequeñas concentraban las diferentes actividades del hogar sin tener una separación para ellas: así se convertían en dormitorio, cocina, comedor y lugares de trabajo, entre otros usos.

La multiplicación de los conventillos, con la pobreza material y hacinamiento de sus habitantes, provocaba serios problemas de salud e higiene, agravados por las condiciones de salubridad del propio Zanjón de la Aguada, canal aledano que se encontraba contaminado, y que dio origen y propagación a importantes epidemias. En consecuencia, comenzó a tomar fuerza por parte de la población, la demanda social por mejores condiciones de vida para este sector, dando origen a la Ley sobre Habitaciones Obreras, dictada en 1906.

Con esta ley comienza la construcción de poblaciones obreras “higienizadas”. Entre ellas, la Población Huemul, considerada un “barrio modelo”, pues ponía a disposición de sus habitantes diferentes servicios que hasta entonces eran de muy difícil acceso para los sectores populares: escuela, teatro, biblioteca, hospital, asilo, entre otras; es decir, fue una construcción de barrio que no sólo daba solución a la vivienda, sino que también al conjunto de las condiciones de vida de las clases populares. Sin embargo, para acceder a dichas viviendas, las personas debían cumplir con ciertos requisitos, puestos por el Consejo Superior de Habitaciones Obreras: ser padre de familia, tener certificación del rubro que desempeña, estar vacunado, no presentar condenas judiciales, estar con el servicio militar al día, entre otras condiciones, que buscaban promover principios moralizadores en las clases populares, siendo estos requisitos impedimentos para acceder a los beneficios⁴.

4 *Cuando la periferia fue ciudad. Imaginarios y modernización urbana en el barrio Matadero (1902-1939)*, de Pablo González y Macarena Ibarra en 2019, *Revista de Estudios Avanzados*.



Calle de Población Huemul, hacia 1912. Imagen ambiental de Santiago 1880-1930 / Patricio Gross, Armando de Ramón, Enrique Vial. 1a. ed. Santiago : Universidad Católica de Chile, 1984 (Santiago : Alfabet) 225 páginas

Fotografía recuperada de memoriachilena.cl

Más tarde, comienza la inauguración de otras poblaciones, como Matadero, San Eugenio y Santa Rosa, las cuales contaban con viviendas de fachada continua, de dos o tres dormitorios, y con accesos a los servicios de urbanización al interior de las viviendas (como agua potable, energía eléctrica y alcantarillado). Pero la mayoría de las viviendas, fuera de estas poblaciones consideradas “modelo”, se trataban de construcciones más sencillas: casas de fachada continua hacia la calle y de sólo un piso, lo que propiciaba amplias aceras, incorporando áreas verdes, cielos interiores altos y sin antejardines. Al caminar hoy por las calles del barrio, se puede encontrar con el paisaje de estas construcciones.

Nacimiento del Persa Bio Bio

En 1929, se desarrolla una crisis económica a nivel mundial, cuyas consecuencias también llegan fuertemente a Chile, incluyendo a las calles y familias del Barrio Franklin. Esta crisis, vino a profundizar los niveles de pobreza y precariedad, provocados por la mala

gestión de la migración campo-ciudad, y para ese entonces, ya no había viviendas ni empleos suficientes para toda la población que habitaba los centros urbanos. Ante la falta de trabajo y de condiciones materiales para sostener la vida, vecinas y vecinos se volcaron a las calles del barrio, para vender productos artesanales o muebles, artefactos y adornos de su propia casa, su ropa, y todo lo que pudiese ser vendido, para conseguir algún sustento, y así paliar la crisis. Esto es lo que dio origen al Mercado Persa del Barrio Franklin, a casi 100 años de su nacimiento.

Posteriormente, el cierre del Matadero en 1972 generó una nueva ola de desempleo y, con ello, un nuevo impulso para el comercio ambulante y del Mercado Persa. Finalmente, con la crisis económica que vivió el país en 1982, y antes de que comenzaran las jornadas de protesta contra la dictadura cívico-militar, el comercio ambulante ya se volvía esencial para paliar las dificultades económicas, estableciéndose no sólo en las calles, sino que también en los galpones que habían quedado abandonados por el traslado del Matadero. Es así como nace nuestro querido “Persa Bio Bio”.

La expansión del Mercado Persa Bio Bio, trajo consigo una población flotante muy alta, que llega todos los fines de semana a disfrutar del comercio local, actualmente con cocinerías, galpones con productos a la venta de diferente tipo y, por supuesto, el tradicional persa en las calles, donde se vende de lo más variado, entre antigüedades, ropa, juguetes, herramientas de trabajo, música, artesanías, y un infinito etcétera.

Dicha expansión, junto con las diferentes oleadas migratorias latinoamericanas que durante los últimos años ha recibido el territorio nacional, ha hecho que el Barrio Franklin, también se haya estado configurando en un barrio intercultural, al recibir a trabajadoras, trabajadores, vecinas y vecinos de nacionalidad peruana, colombiana, haitiana, venezolana, entre otras. Personas y familias que también han contribuido positivamente a nuestro barrio, instalando almacenes y comercios con productos y tradiciones de sus países de origen, llenando de cultura, diversidad y colores nuestras calles.

Con dichas migraciones, se continúa un diálogo y una tensión cultural entre familias que migraron del campo a la ciudad a principios del siglo pasado, con los nuevos pobladores que han migrado de otros países, construyendo una idiosincrasia particular que se va

relacionando poco a poco en torno a las diferencias, que es lo que permite la diversidad, lo intercultural y la belleza popular latinoamericana. Por ello, nuestro Mercado Persa Bio Bio y sus vendedoras y vendedores, formales y callejeros, con casi 100 años de historia, hoy en día, son considerados patrimonio cultural, identitario y comunitario de nuestro Barrio Franklin.

Conexión con el resto de la ciudad

Por otro lado, nos parece importante mencionar el ámbito de la conectividad, considerando las calles que vinculan los diferentes sectores dentro del barrio, así como las conexiones entre el barrio y el resto de la ciudad. Esto ha ido cambiando en función de las diferentes épocas, siendo uno de los últimos cambios importantes, la instalación del plan de transporte público Transantiago junto a la estación de Metro Bio Bio, poniendo como eje principal de conectividad a la Avenida Santa Rosa.

En un primer momento, los recorridos del Transantiago generaron un gran problema de conectividad en el barrio, puesto que se disminuyó la oferta de locomoción colectiva desde diferentes sectores de la ciudad hacia el barrio, dificultando, entre otras cosas, la llegada de clientes al Barrio Franklin y el Persa Bio Bio. Esto generó una serie de protestas por parte de los comerciantes, quienes vieron afectadas sus ventas. Meses más tarde, las autoridades de la época reconocieron el daño generado a la economía del barrio, y se realizaron correcciones en los recorridos, reconectando al Barrio Franklin con el resto de la ciudad⁵.

Esta problemática y su abordaje, da cuenta de lo necesario y fundamental que es pensar y ejecutar las políticas públicas con la participación deliberativa de la gente, las comunidades y las organizaciones que se ven directamente afectadas.

5 Cooperativa.cl publicado el 11 de marzo de 2007

Organización Barrial

El mercado inmobiliario también ha puesto sus ojos en este barrio, sobre todo en los terrenos que se encuentran disponibles de ser ocupados (u otros) que puedan estar a la venta, así como grandes galpones, intentando construir edificios en altura, que vienen a romper con las lógicas y la configuración barrial.

El año 2014, con la injerencia de la vecindad en el plano regulador comunal, se limitó la construcción de edificios a una altura de no más de cinco pisos, gracias a lo cual se ha impedido que el mercado inmobiliario decida por nosotras cómo tienen que ser nuestras calles y viviendas. Esa injerencia en el plano regulador de la comuna, habla de una comunidad organizada que se encuentra vigilante de lo que ocurre en este barrio.

Actualmente, existen diferentes organizaciones sociales que, según su composición y la época en la que se mire, han tenido mayor o menor relevancia en lo que ocurre en el barrio y en las condiciones de vida de las y los vecinos. Sobre ello, el libro del Programa “Quiero mi Barrio” (2016), nos señala que:

Existe en la actualidad un amplio reconocimiento de las capacidades de los sectores populares para hacer frente a las duras condiciones en que históricamente se ha desenvuelto su existencia. Frente a la exclusión social, económica y política, los pobres y marginados han demostrado una enorme capacidad para defenderse y protegerse de situaciones adversas y estados de extrema necesidad, aprovechando los espacios que dejan los modelos económicos imperantes en determinada época. Los sectores populares que dan origen al Barrio Matadero-Franklin no están exentos en ningún caso de esta realidad, sino que le dan cuerpo a esos análisis teóricos (página 41).

Con ello, a propósito de la migración desde el campo a este barrio, se señala que “En la ciudad, el sistema de relaciones sociales de soporte se restringe a la familia y a la comunidad local, quienes asumen la función de proporcionar el mínimo de seguridad que

permita hacer frente a situaciones o estados de extrema carencia. Son la familia y la comunidad quienes satisfacen las necesidades de salud, vivienda, protección para la vejez, e incluso las de educación” (página 42), dando cuenta de la autogestión de la vida por parte de la población residente, ámbito que continúa desarrollándose de manera similar en la actualidad donde podemos ver a vecinas/os en condición de allegamiento, comités de lucha para una vivienda digna, clubes de personas mayores, levantamiento de espacios educativos desde la propia comunidad, radios comunitarias como la Radio Franklin, comités de seguridad, entre muchas otras organizaciones presentes en el barrio que buscan, así como antaño, generar espacios que puedan hacer frente a las diferentes carencias y abandonos del Estado.

A partir de la mixtura campo-ciudad, comienzan a producirse espacios de socialización y desarrollo cultural de las clases populares a partir de chinganas y fondas, pero también de los clubes sociales y deportivos con fuerte espíritu comunitario, donde no sólo se desarrollaba el “baile, canto, música, deporte o gastronomía, sino también (se dedican) a proporcionar protección, solidaridad, cooperación y reciprocidad a los sectores populares”, apareciendo, por ejemplo, el Club Social y Deportivo Comercio Atlético, que hasta el día de hoy está en funcionamiento. Este último, ofrecía actividades como el billar, pin pon, damas, ajedrez, dominó, entre otros juegos de mesa. En la actualidad funciona principalmente como restaurant de comidas típicas, y como lugar de eventos para la tradicional cueca brava o cueca urbana, “esa cueca de ciudad, sin trajes de huaso ni tenida campesina, porque es de ciudad, pero no por eso menos chilena” (página 49)⁶.

Aparte de este Club, también se levanta el Gremio de Abastos, que, con perspectiva mutualista, era parte de un sindicato de abastecedores que habría realizado la fundación de una Escuela Nocturna para la niñez del barrio. Así también, se levanta una gran cantidad de clubes deportivos que ocupaban las canchas ubicadas a un costado de la línea del tren, más allá de la calle Placer, al lado del Zanjón de la Aguada, sector donde vecinos y vecinas solían ir a pasear.

Es así como hay una sensación de añoranza por esa época,

6 *Matadero - Franklin. Mi barrio, mi familia* del Programa Quiero Mi barrio en 2016.

donde no giraba todo en torno al fútbol, sino que producto de estos eventos, se generaban otras dinámicas sociales de las familias yendo a ver “jugar a la pelota”, junto con ser parte del paseo familiar.

El libro del “Programa Quiero mi barrio” al que hemos estado haciendo referencia, da cuenta de la necesidad que nos han planteado las y los vecinos del barrio, de “trabajar más en la idea de rescatar lo nuestro, un patrimonio creado por nosotros y por nuestras familias desde hace muchos años” (página 103); y de sostener, a su vez, la organización necesaria, para hacerse parte e incidir en las decisiones y proyectos que afectan directamente a nuestro barrio, tal como se hizo con el plan regulador el año 2014.

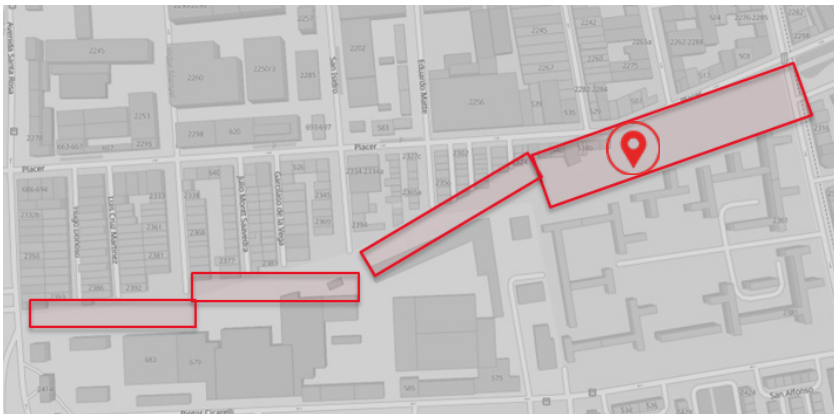
Según el diagnóstico que hace *Territorio Común*⁷, “actualmente, Franklin es un territorio con organizaciones, más no un territorio organizado”, lo que vinculado con lo anterior hace que se vea con urgencia la construcción de barrio organizado. Es dentro de este contexto y de la mano de la historia larga que nos antecede, que nos inscribimos como Coordinadora Territorial sumándonos a los procesos organizativos del Barrio Franklin con nuestra propuesta de Barrio Digno Intercultural que ensaya, construye y proyecta una comunidad organizada que se enrede para la construcción de tejido social y que pueda hacerse parte con fuerza en los espacios de deliberación sobre los temas que les conciernen. Es ese el granito de arena con el que quisiéramos contribuir como Coordinadora Territorial. Y, es esa historia la que venimos a contar a continuación

7 *Territorio Común* es un Programa de Fortalecimiento Comunitario levantado desde algunas Fundaciones como Avina, Colunga, fibra, Mustakis y Olivo. Para mayor información puede visitar su sitio web: territoriocomun.org

La apuesta por un Barrio Franklin “Digno e Intercultural”

Un terreno baldío, foco de inseguridad

En el Barrio Franklin, justo en el límite sur de la comuna de Santiago y el límite norte de la comuna de San Joaquín, se encuentra un terreno que ocupa parte de las dos comunas. Hacia el lado sur del terreno (es decir, hacia la comuna de San Joaquín), se encuentra la Villa Manuel de Salas (un conjunto habitacional de departamentos); y por el lado norte (es decir, hacia la comuna de Santiago), se encuentra una línea de viviendas tipo casa, una plaza con áreas verdes y juegos para la niñez, junto con la sede de la Junta Vecinal Adelanto y Progreso en la calle Placer. Todo esto, entre la Avenida Santa Rosa hacia el poniente, y la calle Carmen hacia el oriente⁸.



Captura de pantalla de Mapcity

8 Este apartado cita varios pasajes de las versiones 2021 y 2024 de la *Memoria del Proyecto BDI*.



Tiempo atrás, por este terreno pasaba parte de la línea de ferrocarril que recorría el rededor de Santiago. Una vez discontinuado el servicio de ferrocarriles, el terreno sigue siendo -en parte- propiedad de la Empresa de Ferrocarriles del Estado (EFE), pero se convirtió en un gran espacio abierto. En éste, vecinos y vecinas del barrio, recuerdan una cancha de rayuela y una cancha de fútbol, donde se jugaban partidos que agrupaban a más de 40 clubes, siendo un lugar de encuentro y vida social, comunitaria y barrial.

Con la dictadura cívico-militar de nuestro país, se perdieron estas actividades comunitarias, y aparecieron otras ocupaciones y edificaciones, transformándose en un espacio peligroso, con casos de abuso sexual y utilizado para diferentes delitos vinculados al tráfico de drogas. Es por ello que, a partir del año 2013, la Junta Vecinal de este sector, comienza un trabajo de recuperación de dicho terreno,

para fines comunitarios, particularmente, la construcción de áreas verdes y una multicancha, buscando con ello mejorar la calidad de vida en el barrio. Algunos años después, este trabajo confluye con las necesidades, propósitos e intenciones de la Escuela Pública Comunitaria (EPC) del Barrio Franklin.

El proyecto de un Barrio Digno Intercultural

El año 2017, entre la Junta Vecinal “Adelanto y Progreso y la Junta Vecinal Villa Manuel de Salas, junto con la EPC y la Agrupación de Adulto Mayor “Alegría de Vivir”, se organizaron los Diagnósticos Participativos Deliberativos realizados el 19 y 26 de agosto de ese año, donde participaron alrededor de 60 vecinas y vecinos del sector, además de la Radio Franklin y de autoridades municipales de Santiago y San Joaquín.

Entre los acuerdos a los que se llegó en esos Diagnósticos, estaba:

1. Organizar en conjunto una Fiesta de la Primavera que nos permitiera fortalecer nuestros lazos barriales (con feria libre, jornada de muralismo y foto-mural, artistas del barrio, etc.)
2. Reafirmar la necesidad de que en el terreno baldío hubiera una multi-cancha y áreas verdes
3. El acuerdo de que en el mismo terreno debía haber, además, una Escuela Pública Comunitaria en Modalidad Regular, con la infraestructura necesaria para que sea reconocida y financiada por el Estado, bajo la gestión de toda la comunidad territorial. Estos acuerdos fueron anunciados al barrio y a las autoridades de las dos municipalidades involucradas.



En el 2018, se instaló en el terreno una construcción de material ligero para desarrollar allí el proyecto de la EPC. De la mano de la JIVV Adelanto y Progreso, se creó el Comité para la Vivienda Barrio Matadero Franklin (Comité BMF) y se generaron articulaciones con el Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna (MPVD). Este año también, se desarrollaron reuniones y actividades con los Sindicatos de Vendedores Ambulantes del Persa Bio Bio, puesto que en el Plan Regulador de la Región Metropolitana, se considera la construcción de una calle en el terreno al que nos hemos referido, lo que impactaría fuertemente al barrio, su patrimonio, comercio y economía local.

De esta manera, frente al abandono del terreno por parte de las autoridades, y el interés compartido entre estas organizaciones por la seguridad y desarrollo del barrio, **el día 14 de febrero del 2019, se levanta una Coordinadora Territorial** que decide trabajar en conjunto por darle un destino comunitario a dicho terreno. La idea fue que ese “destino”, cubriera el conjunto de las necesidades del territorio, la mayoría de ellas asociadas a Derechos Sociales, como lo son el Derecho a la Vivienda y la Ciudad, a la Educación, la Cultura, la Comunicación, la Salud, al Deporte y al Trabajo, en un horizonte hacia una Vida Digna. El acuerdo fue que ese “destino”, entonces, fuese la construcción de un barrio, al que hemos llamado “Barrio Digno Intercultural”.

El Barrio Digno Intercultural, consiste en la construcción de un conjunto urbano integral con el cual nuestra comunidad busca resolver por sí misma, nuestras propias necesidades básicas y fundamentales para vivir con dignidad, alegría y futuro. Para ello, por un lado, considera una dimensión habitacional, laboral y productiva, y de manera articulada a ella una dimensión de carácter educacional, cultural, comunicacional, deportivo, saludable, recreativo, organizacional y social.

En la dimensión habitacional, laboral y productiva, se pretende la construcción de viviendas sociales dignas, con energías renovables, enfoque ecológico y sustentable, con acceso universal, áreas verdes, huertas comunitarias, juegos patrimoniales diseñados por Miguel Lawner (Premio Nacional de Arquitectura 2019) mientras fue preso político durante la dictadura cívico-militar y que nunca -hasta entonces- se habían construido, y almacenes cooperativistas comunitarios que permitan ser una alternativa laboral a las vecinas y vecinos del BDI, a la vez de ser una alternativa para comprar más barato lo que se necesita día a día para vivir, haciendo que en conjunto logremos poder disfrutar más de lo que producimos con nuestro trabajo.

Por otro lado, en la dimensión educacional, cultural, comunicacional, deportiva, saludable, recreativa y social, se propone la construcción de una multicancha, un teatro, un espacio para la Radio Franklin, una biblioteca pública, una huerta escolar comunitaria, un centro de salud comunitario con su respectiva farmacia popular, y un espacio para asambleas comunitarias. Todas ellas anexadas a un

Establecimiento Educativo Público Comunitario de Experimentación e Investigación Educativa, con la infraestructura necesaria para funcionar en Modalidad Regular (con reconocimiento y financiamiento estatal), gestionado por el actual equipo de educadoras de la EPC y junto a su comunidad territorial, que incluya un casino, huertas comunitarias, energías renovables, enfoque ecológico y sustentable, que cuente con educación parvularia, básica y media (Científico-Humanista, Politécnica y Polivalente), y Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Vale mencionar que, en el caso de que la Coordinadora BDI junto a sus organizaciones logren dicho propósito, tal experiencia podría llegar a constituirse en una de las primeras del siglo XXI en nuestro país, en donde desde el territorio y en comunidad se logre construir un establecimiento escolar, en nuestro caso, para contribuir en la nueva vida que se busca forjar, a través del Barrio Digno Intercultural.

Este hermoso sueño comunitario, mediante lo cual se busca cubrir una parte importante de los Derechos Sociales y las necesidades que hoy se tienen en nuestro barrio y en el país, es lo que proyectamos para los terrenos que antes fueron foco de delincuencia e inseguridad, a partir del trabajo desarrollado por el conjunto de organizaciones que componen la Coordinadora. Además, junto con la instalación de nuevas infraestructuras, el BDI es un proyecto de un “modo de vida distinto al que hoy tenemos”. Un barrio donde vecinos, vecinas y trabajadores que habitan el sector se conozcan y organicen, vivamos una vida comunitaria y colectiva que permita recomponer el tejido social y el encuentro.

Como señalamos, desde el año 2013, las organizaciones del sector ya han avanzado en hacer de este terreno un lugar de encuentro, recreación y seguridad para vecinas y vecinos, usándolo y ocupándose de su cuidado y mantenimiento. En esta tarea, han sido protagonistas la Junta Vecinal Adelanto y Progreso, la EPC y el Comité BMF.

La Coordinadora Territorial por el Barrio Digno Intercultural

A continuación, se comparte una breve descripción de las organizaciones que han hecho parte de este esfuerzo y que hoy se agrupan en la Coordinadora BDI. La idea es compartir sus trayectorias y el modo en que se han vinculado entre ellas hasta ahora.

La Junta Vecinal Adelanto y Progreso

Esta Junta Vecinal fue creada en 1970. Tiene su sede en la calle Placer #530, y abarca la unidad vecinal número 10-3, que congrega a quienes viven entre la vereda sur de Franklin, vereda poniente de Santa Elena, vereda oriente de Santa Rosa y la calle Centenario⁹, esta última corresponde a la proyección de una calle que pasaría por encima del terreno del que se ha hecho mención.

Según el libro del programa Quiero Mi Barrio de 2016, la JJVV Adelanto y Progreso es una organización vecinal que “ha experimentado un proceso de reactivación de los lazos comunitarios y la participación social mediante la democratización del uso de la sede” (página 53), dando cuenta de la intervención que realizan en conjunto a los vecinos para fortalecer la organización del barrio. Quienes además señalan que en dicho objetivo, se va bien encaminado, pues se tiene conciencia de que: “Es a través de la asociación entre vecinos que este arraigo se concreta en proteger el modo de vida que deseen. Y no sólo en eso, sino también en preguntarse cómo quieren que sea el barrio en el futuro, con el fin de trazar un plan de acción para mejorar la calidad de vida de cada uno de sus habitantes. Depende de ellos, y lo saben” (página 124).

Esta Junta Vecinal ha tenido un rol bastante importante en el territorio, ya que es a través de ella que la EPC logró asentarse en el terreno, y también fue a partir de sus gestiones, que se apoya el levantamiento del Comité de Vivienda BMF. Además, importante fue su labor, cuando por iniciativa y liderazgo de su presidente entre

9 Información entregada por la vecindad.

los años 2018 y 2019, el vecino Rodrigo Manzo, se impulsó la construcción comunitaria de la cancha que hoy acoge a niñas y jóvenes que la usan todos los días.

Actualmente dicha Junta Vecinal es impulsada por las vecinas Sonia, Andrea y Fabiola, quienes además de sus labores cotidianas, se dedican a realizar diferentes actividades de celebración durante el año, tales como el “Día de la Madre”, el “Día del Padre”, las “Fiestas Patrias”, o la “Navidad Comunitaria”, además de organizar la Feria Navideña que se instala en la misma calle Placer entre Berta Fernández y Carmen.

La Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin

La Escuela Pública Comunitaria (EPC), es una experiencia autogestionada que nace como idea y proyecto educativo durante el 2011, al calor de las movilizaciones sociales por una “Educación Pública, Gratuita y de Calidad”. Su propuesta buscaba superar la crisis educacional provocada por el modelo neoliberal que ha privatizado la educación, y que se ha profundizado en el país desde la dictadura cívico-militar hasta la actualidad.

La EPC retoma la larga trayectoria de las educaciones, pedagogías, escuelas y experiencias educativas levantadas desde los sectores populares en Chile y Nuestra América, y que se encuentran vinculadas a las tradiciones de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas. En sus planteamientos centrales, sostiene la necesidad de defender, fortalecer y resignificar en clave emancipatoria la Educación Pública, asegurando financiamiento estatal y gestión por parte de la comunidad territorial en la que se encuentran los establecimientos escolares, con la finalidad de generar las condiciones necesarias que permitan establecer vínculos reales y directos entre la escuela, el territorio y su comunidad local¹⁰.

10 Para mayor información se puede revisar: *Las luchas por la educación: Entre el mercado, la nostalgia y nuestras resistencias* del Colectivo Diatriba en 2011; *Educación Pública y Comunitaria. Propuesta contra-hegemónica para la transformación social* del Colectivo Diatriba en 2012 en la Revista Paulo Freire; *Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos*, de las educadoras Grob, Guerrero, Cabezas y Olivares, en libro *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas: Relatos desde el Sur*, 2019, Editorial El Colectivo.

El año 2013, docentes de educación básica, media y universitaria de distintas disciplinas, además de estudiantes universitarias y una amplia diversidad de profesionales (todes elles autoconvocades y reunidos de manera independiente), se instalan en la calle Compañía, entre Libertad y Esperanza, en el corazón del Barrio Yungay, en la comuna de Santiago, para levantar lo que sería el primer hogar de la Escuela Pública Comunitaria.

El año 2014, la EPC se trasladó al Barrio Franklin, arrendando una casona muy cerca de la intersección con la calle Placer en la calle Dávila Larraín. Esto sucede luego de la ocupación colectiva de un establecimiento escolar abandonado en las calles Chiloé con Ñuble. *RecuperAcción* fue el nombre que se le dió a esta iniciativa desarrollada entre varias organizaciones, la cual buscaba recuperar este espacio abandonado desde el terremoto de 2010, con la intención de recuperarlo comunitariamente como un espacio educativo y cultural.

La Escuela Pública Comunitaria no cuenta con financiamiento permanente de ninguna institución externa, ni pública, ni privada, lo que nos ha mantenido en una situación de precariedad y sin la infraestructura necesaria para obtener el reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación. Fue justamente esta situación lo que provocó que el año 2016 el proyecto haya tenido que abandonar la casona de calle Dávila Larraín, pues no nos era posible seguir costeadando el arriendo.





Es en este punto que la JJVV Adelanto y Progreso, invita a la Escuela a continuar con las clases en su sede vecinal. Esto fue una enorme ayuda para seguir con su quehacer; sin embargo, ocupar un espacio y tener que “desarmar” la sala después de cada clase, no era sostenible por mucho tiempo. Es por ello que, en la Asamblea de la Junta Vecinal desarrollada en diciembre de 2017, se decidió la construcción de un espacio propio para la EPC en el terreno baldío ya señalado, con la finalidad de que tuviéramos un lugar propio y adecuado para seguir desarrollando nuestra propuesta educativa.



De esta manera, comenzó la toma comunitaria del terreno, con la construcción colectiva (y en material ligero) de nuestra propia escuela barrial, con los recursos que la EPC había obtenido producto de sus años de trabajo autogestionado. Gracias al trabajo voluntario de la comunidad educativa y local, educadores, estudiantes y sus familias, vecinos, vecinas y vecines, organizaciones del barrio y otros territorios, entre el 2018 y el 2024 hemos construido, con nuestras propias manos nuestra sede, con sus salas, baños, cocina, huerta comunitaria y murales, a lo cual se ha anexado también la cancha impulsada por la JJVV Adelanto y Progreso.



Así, sembramos nuestra Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, llenando de nuevos colores, olores, vientos y movimientos este espacio, que antaño era tan valorado por la vecindad. Además, dicha sede de nuestra escuela, es también utilizada por diversas organizaciones del barrio (sobre todo las vinculadas a la Coordinadora BDI) y de otros lugares para tener sus reuniones, asambleas, espacios de formación y distintas actividades.

Durante estos más de diez años de existencia (seis de ellos, ya instalada en el terreno), la escuela ha contribuido en aumentar los niveles de escolarización básica y media de la niñez, juventud y personas adultas, a través de programas de reinserción escolar, exámenes libres, validación de estudios y modalidades flexibles, de manera digna, colaborativa, gratuita y autogestionada. Además, ha contribuido con cursos de español a personas migrantes haitianas y brasileñas del sector, ofrece diversos tipos de talleres abiertos y desarrolla variadas actividades comunitarias que buscan invitar a la comunidad a estrechar los lazos barriales del territorio.

Parte de este trabajo, se vio reflejado en el Reconocimiento Pedagógico Viola Soto entregado por el Colegio de Profesoras y Profesores A. G. el 2019, al equipo de educadores que desarrolló el módulo de aprendizaje para personas jóvenes y adultas “La vivienda como derecho y lucha social”, siendo uno de los pocos reconocimientos de este tipo, que se han realizado al aporte de la Educación Popular en la educación escolar¹¹.



11 “Magisterio entregó reconocimiento pedagógico Viola Soto a práctica docente que aborda la lucha por la vivienda” del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile el 17 de enero del 2020. Nota disponible en la web.

Sin embargo, no contar con el Reconocimiento Oficial del Ministerio de Educación (es decir, no ser Modalidad Regular) limita en gran parte el trabajo de la escuela. Por un lado, impide que nuestro profesorado pueda dedicarse de lleno al trabajo en la EPC, pues al no recibir remuneración, se ven en la obligación de trabajar en otros espacios donde sí reciban salario, o realizar distintos tipos de actividades para sostenerse económicamente. Por otra parte, no estar reconocidos oficialmente, provoca que el estudiantado tenga que validar sus estudios a través de evaluaciones externas y estandarizadas que no reconocen las características propias de nuestra comunidad educativa y territorial. Esto último provoca que, a pesar de que un grupo importante aprueba las evaluaciones, también hay un grupo que no lo logra por las mismas condiciones de vida que les impidieron continuar sus estudios, generando frustraciones que se traducen en volver a interrumpir su trayectoria escolar.

Son justamente estas dificultades, entre otras, y la necesidad de contar en el sector con establecimientos escolares públicos que garanticen una educación digna para nuestra niñez, juventud y adultez, que sean gratuitos y reconozcan las características de nuestra comunidad, las que hacen urgente que en el terreno construyamos un Establecimiento Educacional Público Comunitario de Experimentación e Investigación Educativa, gestionado por el actual equipo de trabajadoras de la EPC y su comunidad territorial, que cuente con la infraestructura necesaria para que funcione legalmente en Modalidad Regular (reconocida y financiada por el Estado)¹², con educación parvularia, básica y media (Científico-Humanista, Politécnica y Polivalente), y Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), sobre todo por la gran crisis de matrículas que existe actualmente en el territorio, con una gran cantidad de estudiantes que se encuentran sin establecimiento para realizar sus estudios.

En la actualidad, la EPC trabaja con 35 niñas, niños y niñas en la jornada diurna y alrededor de 20 estudiantes jóvenes y adultas durante las tardes-noche.

12 Un antecedente de establecimiento escolar público con vinculación comunitaria, es el proyecto de Escuela-Centro Experimental Carén de la Universidad de Chile junto al Servicio Local de Barrancas y el Municipio de Pudahuel.



Comité para la Vivienda Barrio Matadero Franklin

El surgimiento del Comité BMF, es propiciado por la Junta Vecinal Adelanto y Progreso durante el 2018, con el fin de levantar una organización vecinal que pudiera buscar una solución habitacional para las personas del barrio sin casa, allegadas y familias de arrendatarios del sector. De esta forma, se reúnen diferentes socias y socios del Comité provenientes fundamentalmente de las comunas de Santiago y San Joaquín, mayoritariamente del sector pertenecien-

te a la misma unidad vecinal de la JJVV Adelanto y Progreso, alcanzando la cantidad de 100 familias, siendo representado y liderado mayoritariamente por mujeres de diferentes edades y ocupaciones, albergando a población peruana, venezolana, colombiana y chilena.

Este Comité forma parte del Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna (MPVD) desde sus inicios, teniendo representación vecinal en ese espacio, por lo que también comienza a recibir un apoyo mayor en términos organizativos, técnicos y políticos, que le permiten contar con el apoyo de abogados, arquitectos y



otros profesionales, mediante lo cual se realiza un trabajo educativo de formación, sobre todo, con las dirigencias o representantes del Comité. Con ello, el Comité también toma fuerza, al no encontrarse solo, sino que en red y coordinación con un Movimiento Nacional que reúne a comités de vivienda de gran parte del territorio del país.

Así, se une el Comité a las otras organizaciones que ya estaban funcionando en el sector, generando vínculos iniciales con la Junta Vecinal y la EPC, para luego, junto al MPVD y a los Sindicatos del Persa, ya configurar un vínculo más permanente a través de la Coordinadora Territorial por el Barrio Digno Intercultural.

En el año 2021, además de la vecindad del sector, algunos educadores de la EPC ingresan a este Comité buscando una solución habitacional, pero también, como una forma de contribuir al fortalecimiento de esta organización con experiencia organizativa y una perspectiva educativa desde la educación popular. De esta forma, ya dejan de ser sólo “los profes”, sino que también son reconocidos como “vecines”, tanto dentro del Comité, como por los representantes de la Junta Vecinal y del MPVD, generando un vínculo más cercano aún entre estas personas y organizaciones.



El Comité Latinoamérica Unida

El Comité Latinoamérica Unida (LAU) organiza a vecinos, principalmente del Barrio Yungay y de la comuna de Santiago en general. Nace el 28 de julio de 2018 en el Barrio Yungay, constituyéndose desde el inicio como un comité chileno-migrante. En su camino, ha explorado distintas opciones de terrenos, así como participado en diversas experiencias organizativas.

Algunos de sus principales hitos organizativos son: desde agosto de 2019, aporta a la creación de la Coordinadora Territorial por el

Barrio Digno Intercultural en Barrio Franklin; entre mayo de 2020 y mayo de 2021, impulsó la Red de Abastecimiento Popular, para enfrentar los peores momentos de la pandemia; en mayo de 2022, fundó junto al Comité de Lucha por la Vivienda de la población Jaime Eyzaguirre de Macul, la Coordinadora por el Terreno Aldeas S.O.S., que actualmente agrupa a cinco comités de Macul, dos de Ñuñoa y a LAU; en enero de 2023, dicha Coordinadora, luego de un año y medio de lucha, logró que la Fundación Aldeas S.O.S. vendiera el terreno a SERVIU, donde se construirá un proyecto habitacional que solucionará a más de 400 familias.



Está compuesto por más de cien familias y se declara como un espacio de encuentro entre personas chilenas y migrantes, donde se releva la alta participación de mujeres de todas las edades que sostienen y lideran la organización.

A partir del trabajo desarrollado en el comité, se han trabajado principios como la solidaridad, la unidad y el compañerismo para hacer frente a las lógicas neoliberales que nos dañan. Con ello, desde el respeto, más allá de las diferencias, se ha privilegiado un trabajo colectivo poniéndolo a disposición de las diferentes organizaciones con las que trabajan.



Los Sindicatos de Trabajadores Independientes del Persa Bio Bio

En el Persa Bio Bio conviven varios sindicatos, asociaciones y organizaciones de trabajadores o vendedores ambulantes con sus propias dinámicas e identidades, pero en general han surgido por la necesidad de darle dignidad al trabajo del comercio independiente o ambulante, ante las continuas detenciones que sufrían los trabajadores, y la pérdida de sus productos al ser retenidos por carabineros. En los años de trabajo de la Coordinadora BDI, se ha trabajado con varias de estas organizaciones, como el Sindicato Histórico de Trabajadores Independientes Persa Bio Bio y el Sindicato de Trabajadores Independientes Ambulantes del Persa Bio Bio. A continuación, presentamos una breve reseña del recorrido de esa última organización, como referencia a las condiciones y actividades de estas organizaciones sindicales de carácter territorial.

Desde sus inicios, causó tanto interés la invitación a formar esta organización, que en un sólo día, se inscribieron más de cien trabajadores hombres y mujeres. Producto de ello, en noviembre del 2009, se legaliza como organización sindical en la Inspección del Trabajo, bajo el nombre de Sindicato de Trabajadores Independientes Ambulantes del Persa Bio Bio. Desde ese momento, comenzó el trabajo como dirigentes decididos a conseguir un permiso municipal, que diera seguridad y tranquilidad para desarrollar su trabajo y llevar el sustento económico a sus familias. No fue fácil, pues por años se les negó la oportunidad de regularizar esta importante y patrimonial actividad. Fue en diciembre del 2014, donde se entregaron 140 permisos, bajo la administración municipal de Carolina Tohá. A pesar de la precariedad en las que les mantiene dichos permisos, con ello, después de muchas audiencias con las autoridades, el Sindicato logró responder a las demandas de sus asociados.

Lastimosamente, durante la administración municipal de Felipe Alessandri, en el 2017, se resolvió no volver a autorizar los permisos precarios en el Persa, sin importar que en su mayoría eran personas adultas mayores, con discapacidad y madres con hijos pequeños. Desde ese momento, la entonces concejala Irací Hassler, junto a la abogada de derechos humanos Julia Urqueta, dieron apoyo a todas

las gestiones, para que se volvieran a autorizar dichos permisos, una vez que se convirtiera en Alcaldesa desde el 2021.

El ingreso a la Coordinadora Territorial por el Barrio Digno Intercultural, se realizó a partir de la gestión de Rodrigo Manzo en la Junta Vecinal “Adelanto y Progreso”. Se destaca a este vecino, por ser un gran gestor de unidad para el Sindicato en los momentos difíciles de cuando se perdieron dichos permisos, poniendo siempre a disposición la sede de la Junta Vecinal para sus reuniones y para informar sobre los proyectos que tenían para los vecinos (como el Comité de vivienda, la cancha de fútbol para la niñez, etc.). Producto de ello, varias asociadas del Sindicato se inscribieron como socias de la Junta Vecinal, al vivir y trabajar en esta unidad vecinal.

La presencia de vendedores ambulantes en las calles, se ha mantenido en tensión desde los inicios del Persa, puesto que en la calle Placer se dificulta el tráfico de vehículos, y se produce desorden y caos vial cada fin de semana, pero desde el Sindicato se considera que eso es un problema de fiscalización municipal del cual no se pueden hacer cargo como trabajadores, pero que se encuentran dispuestas a evaluar la forma de mejorar la convivencia entre su trabajo en el Persa y la vecindad del Barrio.

Para este sindicato, el Persa es muy importante: cuidar esta fuente de trabajo, para que permita a las generaciones que vienen llevar el sustento a sus hogares, es uno de los motores que nos llevan a querer que se reconozca este Persa como Patrimonio Cultural e Inmaterial de las trabajadoras, que desde el año 1929, se volcaron a las calles, como hoy, para paliar la crisis económica del momento. En el 2029, ya se cumplirán 100 años del Persa, y esperamos celebrar este gran hito de declaración como Patrimonio, junto a todas las organizaciones del barrio, incluyendo la Coordinadora BDI.

En este contexto, también se destaca la vinculación de este Sindicato con la Coordinadora BDI, a través de la EPC, por ejemplo, contribuyendo en que una de sus dirigentas haya podido terminar sus estudios de enseñanza media con esta Escuela, permitiendo lograr este sueño, el cual le ha permitido, en sus propias palabras, “desenvolverse mejor en su cargo”.

En el futuro, esperan trabajar más conjuntamente entre los sindicatos y la Coordinadora, sobre todo para lograr el nombramiento

de Patrimonio Inmaterial, que tanto se desea y se necesita para resguardar esta gran Feria Persa, espacio constitutivo de nuestra identidad barrial.

Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna

El Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna (MPVD), como toda organización, no surgió de la noche a la mañana, sino que fue fruto de un conjunto de experiencias, esfuerzos, aprendizajes y deseos de compañeras y compañeros, con una historia de organización y lucha. Los antecedentes de nuestro movimiento, podemos encontrarlos en dos comités de vivienda ubicados en la comuna de Maipú: el Comité de Allegadas Vivienda Digna que agrupaba desde un par de años antes a vecinos de las poblaciones Santa Carolina, Santa Enriqueta y alrededores, y el Comité de Vivienda Esperanza Popular, que agrupa principalmente a vecinos de la Villa San Luis.

Las familias que componían esos comités, habitaban poblaciones con altos índices de hacinamiento, en viviendas cuya superficie inicial oscilaba entre los 30 y 45 mts². Estos conjuntos fueron construidos entre fines de la dictadura e inicios de los años '90, y respondieron a una política pública que, frente al gigantesco déficit habitacional, se concentró únicamente en reducir los números y en erradicar la vivienda informal, sin considerar el punto de vista de los pobladores. Lo anterior se expresó en la construcción de conjuntos habitacionales, con el objetivo de concentrar a la mayor cantidad de gente en el menor espacio posible; es decir, "cantidad por sobre la calidad": amontonar a los pobres bajo un techo, sin preocuparse de la provisión de servicios urbanos, de la cercanía a centros de trabajo y estudio, ni menos de dotar a los nuevos barrios de equipamiento y áreas de esparcimiento que permitiesen descomprimir el terrible hacinamiento.

Con los años, la situación de hacinamiento sólo empeoró: deterioro de las viviendas, crecimiento de las familias, los precios de los arriendos al alza, imposibilidad de obtener y aplicar subsidios habitacionales. Es decir, familias sin derecho a la ciudad ni a la vivienda digna. En función de estos problemas y necesidades, es que

estas familias deciden organizarse en un movimiento, y luchar por dignificar su forma de habitar la ciudad, por mejorar su vida.

Luego de un tiempo en que ambos comités se desarrollaron cada uno por su lado, a mediados de 2016, ambas organizaciones deciden confluir para potenciar su capacidad de avanzar en su lucha por construir un proyecto habitacional en Maipú. En este esfuerzo, trabajaron activamente compañeras y compañeros militantes de la organización Engranaje, que estuvo activa durante un corto periodo. De esta confluencia, nació el Movimiento de Allegados Vivienda Digna. Al mismo tiempo, el comité Vivienda Digna venía tejiendo lazos con el comité de vivienda El Frente Popular de la Villa Arturo Prat de Maipú, pues varios de sus integrantes se conocían y habían luchado juntos por las demandas de los deudores habitacionales en sus respectivas poblaciones, causa que para muchas de estas compañeras fue su escuela de lucha. Con el tiempo, el comité Vivienda Digna se integró al comité El Frente Popular, que tenía más gente agrupada pero no tenía terreno, por lo que ambas luchas se complementaron de buena forma.



En paralelo a las luchas de ambos comités, durante el año 2016 en Maipú, el entonces corrupto alcalde y luego imputado, Christian Vittori, provocó una situación que generó indignación social, al mismo tiempo que una respuesta solidaria por parte de las organizaciones sociales maipucinas. Muy cerca del terreno que el Comi-

té Vivienda Digna (y luego El Frente Popular) estaba peleando, la Fundación Techo estaba gestionando la construcción del proyecto habitacional “Flor del Valle”, mediante lo cual se daría solución a familias provenientes principalmente de los campamentos La Isla y Pueblito La Farfana, ambos ubicados en Maipú. Frente a esto, Vittori, en una jugada oportunista y muy discriminatoria, intentando mantener cautivo el voto de los barrios Los Bosquinos y sus alrededores, agitó en las vecinas y vecinos el miedo y la desconfianza ante las personas del campamento, provocando que una parte de la comunidad rechazara la llegada de los nuevos vecinos. De hecho, una vez intentó organizar una actividad con vecinos de Los Bosquinos, con el objetivo de agitar la oposición a la construcción del proyecto, acto que compañeras y compañeros del Movimiento lograron frustrar, al asistir y encarar al futuro imputado. Sin embargo, las influencias del alcalde lograron que, en una primera instancia, el Concejo Municipal votara en contra de la construcción de dicho conjunto habitacional.



Frente a esto, los comités se pusieron en contacto con las pobladoras del Campamento La Isla, para proponerles movilizarse para impulsar la construcción del proyecto habitacional, contra la actitud del municipio, contra la discriminación y por la dignidad pobladora. De esta forma, se proyectó la realización de la “2da Marcha por el Derecho a una Vivienda Digna” a nivel comunal. Fue la

segunda, ya que el 2 de julio del mismo año, previamente se había realizado una marcha comunal bajo la consigna “Por vivienda, salud, trabajo y educación se moviliza la población”, convocada por el Comité de Allegadas Vivienda Digna, Estudiantes Secundarios de Maipú, Comité de Salud de la villa Santa Enriqueta, Colectivo La Maleza y la Coordinadora de Pobladores de Maipú. A dicha marcha, asistieron más de 500 personas, transitando el día sábado 6 de agosto de 2016, desde Av. Tres Poniente con calle Borgoño en la comuna de Maipú.

Es en el verano del 2017, cuando este conglomerado de organizaciones se funde en el Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna, creándose ese mismo año el Comité Latinoamérica Unida (LAU), y en el 2018, ingresando las organizaciones de Antofagasta y de Osorno.

Actualmente, el Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna (MPVD), está conformado por los siguientes siete comités y campamentos, levantados en cuatro regiones del sur, centro y norte del país: Comité Construyendo Vivienda Digna en Rahue Alto en Osorno (X Región de Los Lagos); Comité Esperanza Popular de Maipú, Comité Latinoamérica Unida, y Comité Barrio Matadero Franklin, en Santiago (XIII Región Metropolitana); Campamento Flor de Población en Alto Hospicio (I Región de Tarapacá); y Macrocampamento Los Arenales, junto al Campamento Villa Constancia, en Antofagasta (II Región de Antofagasta).

Cinco años de coordinación territorial

La decisión de estas seis organizaciones de coordinarse para hacer posible la construcción de un Barrio Digno e Intercultural, ha desembocado en una serie de actividades y avances muy relevantes. Algunas de las acciones realizadas por la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural entre los años 2019 y 2024, son:

- Solicitud de documentos informativos sobre el terreno baldío que se encontraba detrás de la Junta Vecinal.
- Envío de cartas vía Oficina de Partes para solicitar reuniones y presentar la Memoria del Proyecto “Barrio Digno Intercultural” a las concejalías y alcaldías de Santiago y San Joaquín, la División de Organizaciones Sociales, la Secretaría General del Gobierno, al Ministerio de Educación, y al Presidente de la República.
- Múltiples reuniones con equipos técnicos, concejalías y las Alcaldías de Santiago y San Joaquín, Seremi de Vivienda, Ministerio de Vivienda y Urbanismo, Regeneración de Áreas Centrales y Diputados de la República.

- Construcción de cancha de pasto para fútbol en el terreno, y de la sede de la Escuela Pública Comunitaria, con su Huerta Comunitaria, Baños y Cocinas comunitarias.
- Inédita instalación en el terreno de los “Juegos Patrimoniales en Defensa de la Niñez Popular y los Derechos Humanos”, diseñados por el arquitecto Premio Nacional de Arquitectura 2019 Miguel Lawner, mientras fue preso político durante la dictadura cívico-militar y que nunca -hasta entonces- había construido, y quien, al igual que nosotras con nuestro Barrio Digno Intercultural, contribuyó en la construcción de escuelas en las poblaciones de nuestro país.
- Pasacalles y Marchas dentro del Barrio, hacia la Municipalidad de San Joaquín, así como en el centro de la ciudad junto al Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna.
- Instalación de Memorial con los nombres de Ejecutados por la Dictadura en el Barrio, en el contexto de conmemoración en contra de la dictadura cívico-militar, a 50 años del golpe de Estado en nuestro país.

¡Día de la Dignidad Barrial!

Entre todas estas actividades, vale destacar las cuatro conmemoraciones del “¡Día de la Dignidad Barrial!”, hito que se realizó por primera vez el año 2019 y que se ha retomado los años 2021, 2022 y 2023, transformándose en una fecha muy significativa para la CBDI.

La primera versión del Día de la Dignidad Barrial tiene parte de sus raíces en la EPC. El 10 de agosto del 2019, la Escuela realizó un módulo educativo con estudiantes jóvenes y adultos llamado “La vivienda como lucha y derecho social”, donde participaron activamente integrantes del Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna (MPVD), junto a educadores de la EPC.



Este proceso educativo, tuvo una evaluación final llamada “Evaluación Comunitaria”, la cual consistió en crear un espacio donde el estudiantado compartiera lo elaborado en el módulo, intencionando con ello que pudieran educar a la comunidad que asistió a dicha actividad, sobre las temáticas y lo aprendido en torno a la necesidad de comprender la vivienda como lucha y derecho social en el Barrio Franklin, y cómo el proyecto del Barrio Digno Intercultural (acordado el 14 de febrero del 2019 por las organizaciones territoriales, cuando fundaron la Coordinadora BDI), podría contribuir en mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Luego de ese momento, se realizó un pasacalle por el barrio junto a toda la comunidad, para dar a conocer en ese espacio la propuesta del Barrio Digno Intercultural, y hacer una campaña de firmas de apoyo a dicho proyecto. Finalmente, dicha Evaluación Comunitaria, terminó cuando volvimos a la EPC, y mientras almorzábamos lentejas, compartíamos lo que significó para cada participante y organización dicha actividad, lo que queremos llegar a construir como comunidad territorial, y to-



das las alegrías, esperanzas e incertidumbres que abre todo proceso de lucha, para finalmente terminar con música y bailes, con la siempre bienvenida fiesta popular que emerge cada vez que los Pueblos celebramos nuestras victorias.



Es así como ese día de agosto, se realiza esta presentación comunitaria, el pasacalle, con pancartas, poleras de organizaciones, megáfonos, entregando información, pidiendo apoyo a través de firmas, con comida, palabras, emociones, música y bailoteo, que nace el 1er “Día de la Dignidad Barrial”, como Evaluación Comunitaria de la EPC, en articulación con las organizaciones de la Coordinadora BDI. Desde sus inicios, este hito busca que compartamos comunitariamente, llenemos de cultura, música, alegría y colores nuestro barrio, pero también, brindarnos un espacio de encuentro para hacer los balances de nuestra lucha: ¿Qué hemos logrado? ¿Qué nos falta por caminar?

En su segunda versión en el año 2021, a ello se le agrega un carácter interpelador, al invitar a las autoridades comunales y parlamentarias recientemente electas, para explicarles en el territorio nuestro proyecto, y ante toda la comunidad, solicitarles que se comprometan a trabajar por él. Gracias a dicha acción, se realizaron gran parte de las reuniones que la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural ha logrado gestionar hasta nuestros días.

De esta forma, siempre acompañado de actos musicales y palabras de las organizaciones, en el 2022 se transita al “3er ¡Día de la Dignidad Barrial Constituyente!”, a propósito de la coyuntura que se vivió en el país con el Primer Proceso Constituyente del Siglo XXI. Nuestro proyecto del Barrio Digno Intercultural, en términos de Educación, Vivienda y Derecho a la Ciudad, estaba completamente vinculado a las Iniciativas Populares de Norma (IPN), propuestas en la Convención Constitucional por parte de las organizaciones y movimientos sociales y populares que participaron de dicho espacio, razón por la cual decidimos contextualizar nuestro Día de la Dignidad Barrial, a las necesidades históricas del momento.

Ya en el año 2023, se realiza el “Cuarto Día de la Dignidad Barrial: Memoria y Resistencia Territorial”, enmarcado en los 50 años del Golpe de Estado Cívico-Militar. En él, estudiantes jóvenes y adultas de la EPC, levantaron un Memorial con los nombres de los vecinos ejecutados en dictadura, generando un momento bastante emotivo, donde la comunidad se reunió a compartir y dar unas palabras, para luego realizar un pasacalle por las vías aledañas al Persa. Lamentablemente, este memorial fue vandalizado por personas no identificadas.

Es así, como el Día de la Dignidad Barrial ha ido tomando diferentes motivos y formas, viajes y colores que han permitido ir asentando un evento comunitario de nuestra Coordinadora, llegando a constituirse en una de las actividades más importantes del territorio, con música en vivo, palabras de las organizaciones, talleres de baile, juegos para las infancias, interpelaciones a autoridades y sobre todo, para recomponer y volver a tejernos en ese entramado que siempre está latente, pero que muchas veces olvidamos, por estar dentro de la rueda sistémica que nos hace separarnos de lo esencial: nuestro territorio y nuestra comunidad.









El proyecto que da forma a este libro

Vinculación con el Medio: Desde el Territorio a la Universidad

Las trayectorias recién presentadas, historias de un barrio y de las organizaciones sociales que lo habitan, defienden y construyen cotidianamente, fueron el puntapié para imaginar el proyecto “Fortaleciendo saberes comunitarios en la construcción de un Barrio Digno Intercultural”. La propia experiencia del equipo coordinador, compuesto en su totalidad por educadoras y educadores de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, fue la que movilizó la idea de postular al Fondo Valentín Letelier de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile. Es decir, el proyecto cuyos resultados se presentan a continuación, es un proyecto surgido directamente desde el territorio y las necesidades identificadas por una de sus organizaciones barriales, donde nuestro vínculo con la Universidad Pública, es entendido como una caja de herramientas y posibilidades para robustecer un trabajo que es autónomo, y que viene desarrollándose por sí mismo desde hace ya más de una década.

En la lectura que realizamos como equipo para desarrollar este proyecto, la historia del Barrio Franklin nos permite conectar con la historia de sus vecinos, vecinas y organizaciones barriales. En ellas, identificamos la correlación entre la realidad vivida por el barrio y la negación de Derechos Sociales, como política instalada y profundizada por el modelo neoliberal en nuestro país. Este padecimiento, sin embargo, se ha convertido en el motor para la organización, donde se han desarrollado formas de resistir a la negación de estos derechos, construyendo y apostando por sus propios inéditos via-

bles¹³, mediante los cuales resolver por sí mismas y de manera autogestionada, las diversas necesidades de las personas habitantes del territorio, y con ello contribuir en la reconstrucción del tejido social dañado desde la dictadura cívico-militar en adelante.

Desde la búsqueda por el derecho a la vivienda y la ciudad, los movimientos de pobladoras y pobladores han planteado la necesidad de que no sólo se construyan viviendas para cada familia, sino que se creen barrios organizados, en los que se pueda disfrutar de áreas verdes, espacios de recreación, deporte, comunicación, salud, trabajo y educación, que permita dignificar la vida de la población, haciéndole frente a la sensación y materialización de la inseguridad en la que vivimos.

Por su parte, las diferentes organizaciones que han venido construyendo propuestas y experiencias en la búsqueda del derecho a la Educación Pública, y su resignificación en clave emancipadora, han conformado una propuesta mediante la cual buscan abrir las puertas de las Escuelas Públicas, para vincularse directamente con sus comunidades y territorios, dándole protagonismo y capacidad deliberativa y soberana, sobre todo en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de una escuela, en conjunto a las trabajadoras y trabajadores del establecimiento escolar. Esto se ha entendido, con diferentes acentos, como una Educación Pública Comunitaria; por lo que la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, viene a ser dentro de este contexto, una forma de ir materializando esa propuesta educativa, desde las condiciones que hoy en día tenemos, las cuales estamos buscando modificar, para tener el ya comentado Establecimiento Educacional Público Comunitario de Experimentación e Investigación Educativa, pero con la infraestructura necesaria para funcionar en Modalidad Regular (con reconocimiento y financiamiento estatal) y gestionado por el actual equipo de educadoras de la EPC. Por ello, se considera que en el caso de que este proyecto sea una realidad, se considera un avance y una victoria no sólo para sus educadoras y educadores, ni de la comunidad y organizaciones que abarca la Coordinadora BDI, sino que también del conjunto del Movimiento Pedagógico chileno y latinoamericano que ve en la

13 Concepción utilizada por el educador brasileño Paulo Freire que intenta dar cuenta de algo que es inédito (no realizado con anterioridad) pero viable (posible de realizar) en algún momento.

comunidad y el territorio, una alternativa necesaria para defender, fortalecer y resignificar la Educación Pública en nuestros países.

En dicho contexto, reconociendo así la historia barrial y de sus organizaciones, el proyecto de la Universidad de Chile adjudicado, apostó por reconocer, fortalecer y encontrar nuevos saberes comunitarios construidos y acumulados a partir de la lucha por la construcción de este proyecto barrial, que puedan ayudar a robustecer su fundamentación y procesos de lucha, al conocer los procesos organizativos de las diferentes organizaciones de base.

En este marco, el objetivo general del proyecto postulado fue: Contribuir al fortalecimiento organizativo del territorio y la comunidad del Barrio Franklin, a través del trabajo colaborativo entre la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural (CBDI) y la comunidad universitaria, mediante la sistematización y difusión de su experiencia, junto al desarrollo de aprendizajes necesarios para la organización territorial y la Universidad de Chile. Dicho objetivo, se buscó llevar a cabo a partir del cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

- a. Recoger información sobre la comunidad aledaña al terreno donde se asienta la CBDI.
- b. Identificar saberes, percepciones, aprendizajes, necesidades, valores y prácticas que han desarrollado las diferentes organizaciones que integran la CBDI.
- c. Desarrollar espacios de formación en torno a las necesidades identificadas en las organizaciones.
- d. Generar espacios de difusión y retroalimentación de la experiencia organizativa de la CBDI, la propuesta de Barrio Digno Intercultural y la vinculación de la Universidad de Chile con la comunidad.

Para poder abordar estos objetivos, el proyecto buscó trabajar a través de dos metodologías articuladas entre sí: la Investigación Acción Participativa propuesta por el sociólogo e investigador colombiano Orlando Fals Borda, que propone superar la relación entre lo que se estudia (objeto de estudio) y quienes estudian junto a quienes se estudia (sujeto de estudio), estableciendo una relación

“sujeto-sujeto”, dándole un protagonismo a quienes participan del proceso investigativo, estableciendo una relación dialogante y dialógica con las comunidades investigadas; y, la metodología planteada por el Programa Centroamericano de Educación Popular Alforja, que parte desde el diagnóstico de la realidad que se estudiará, para luego observarla y reflexionar con teorías que nos ayuden a comprenderla, con la finalidad de volver a mirar la realidad, para intervenir en ella buscando emancipatoriamente transformarla, en vías de una mejora en las condiciones de vida de quienes viven dicho proceso educativo.

El trabajar con ambas metodologías, hizo coherente la vinculación con la comunidad que desarrolló el proyecto, ya que permitió ser respetuosa con sus necesidades, al mismo tiempo de buscar un avance en la dignificación de sus vidas, objetivo claramente buscado por la propia comunidad territorial. En particular, se realizaron tres momentos que, debido a las situaciones propias emergentes del trabajo comunitario, se fueron abordando en relación con ellos:

- i. Diagnóstico de realidad, donde se buscó identificar los saberes contruidos a partir del trabajo comunitario, junto con datos cuantitativos del territorio;
- ii. Reflexión o teorización, donde se trabajaron espacios de formación con temáticas identificadas a trabajar en el primer momento, para la transformación de subjetividades y abordajes de problemáticas estructurales de la comunidad;
- iii. Vuelta a la realidad, con la intención de generar transformaciones concretas de la realidad en que se vive. La escritura de este libro, junto a un corto documental y un Curso de Formación General para estudiantes de pregrado de la Universidad de Chile, forma parte de este momento, buscando difundir y plasmar el trabajo organizativo y de fortalecimiento que se hace a través de este proyecto.

Cabe decir que el trabajo con esta metodología, además se fundamenta en la posibilidad de retroalimentación constante que se puede hacer con la comunidad que se trabajó, a modo de evitar una extracción invasiva de saberes y conocimientos territoriales. Y con-

siderando que quienes investigan y desarrollan el proyecto son parte activa de la misma comunidad, esta metodología le da una riqueza mayor a la ejecución del proyecto.

De esta forma, se elaboró una etapa de diagnóstico, otra etapa de reflexión y construcción, y a través de los productos comprometidos, se dio a conocer nuestra experiencia hacia “afuera” (la Universidad Pública), pero también, nutrirnos de nuestra misma historia y experiencia como organizaciones territoriales. Verla sistematizada, poder observar los cambios, las ganadas, lo que nos falta, y lo que podríamos hacer, insertándose en la historia larga del Barrio, donde estamos ubicadas. Así, obtenemos el momento final, de transformación de la realidad, a partir de transformaciones subjetivas, de conciencia, pero también de que la comunidad más amplia, pueda conocer la gran experiencia que hemos construido por más de diez años, y que ahora busca constituir una nueva realidad para vivir mejor: construir un Barrio Digno Intercultural.

Dentro de este trabajo de vinculación entre el territorio y la Universidad de Chile es que quisiéramos relevar y agradecer a todas las personas que han sido parte de este trabajo.

En primer lugar a la comunidad organizada de la Escuela Pública Comunitaria, sobre todo a las y los educadores que han sostenido esta experiencia educativa durante 13 años. A les estudiantes niñas, jóvenes y adultes que acogen con sentido crítico y militante la opción de estudiar en nuestra EPC. Con ello, a todo el conjunto de colaboradores y talleristas que vuelcan su trabajo y toda su confianza en la EPC.

Por su parte, a la comunidad vecinal del Barrio Franklin, sobre todo a quienes han trabajado y trabajan en relación a la Junta Vecinal Adelanto y Progreso y al Comité Para la Vivienda Barrio Matadero Franklin. Sin duda estas organizaciones son el pilar para que este proyecto y este libro esté existiendo.

También agradecer al Comité para la Vivienda Latinoamericana Unida que desde un principio nos ha acompañado en aprender de la lucha por la vivienda y el derecho a la ciudad con barrios organizados junto al Movimiento de Pobladoras/es Vivienda Digna que nos da esa mística y ese sentido de pertenencia y vinculación con un proyecto común que se articula en diferentes localidades del territorio llamado Chile.

Agradecemos también a quienes desde el mundo académico tienden puentes de pensamiento, sistematización y propuesta con el ojo en las comunidades organizadas; y, también a quienes desde las comunidades organizadas están tendiendo puentes con la academia cultivando y llevando nuestros saberes experienciales y comunitarios a enlazarse con los saberes académicos construidos.

Capítulo 2

Saberes emergentes en el barrio organizado

Lo que hemos tejido

Sobre el Territorio, la Comunidad y Saberes Comunitarios

La Junta Vecinal Adelanto y Progreso, los Comités de Vivienda “Barrio Matadero-Franklin” y “Latinoamérica Unida” del Movimiento de Pobladoras/es Vivienda Digna (MPVD), la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (EPC) y los Sindicatos del Persa Biobío, nos organizamos bajo el cuidado colectivo, mutuo y solidario de la Coordinadora Territorial por el Barrio Digno Intercultural (Coordinadora BDI).

En dicho contexto, Territorio y Comunidad, son dos conceptos bastante utilizados en el trabajo desarrollado por las organizaciones que somos parte de la Coordinadora BDI. Por esto, algunas de las preguntas que en esta oportunidad podríamos hacernos son:

¿Qué entendemos por Territorio y Comunidad?

¿Se produce un saber o conocimiento específico en la construcción de comunidad en un territorio, algo así como un *Saber Comunitario*?

¿Para qué nos sirven estos conceptos?

Aun cuando usamos esas palabras en nuestras reuniones, asambleas, clases, luchas y actividades comunitarias, no siempre tenemos mucha claridad sobre cómo nos permiten analizar ciertos aspectos un poco más complejos de la realidad que vivimos, lo que es necesario para que nuestras acciones y proyecciones puedan ser provechosas, en función de los objetivos comunes que nos hemos propuesto y los que vendrán.

Por ello, a continuación, comentaremos cómo hemos estado comprendiendo el Territorio, la Comunidad y los Saberes Comunitarios, en relación con la experiencia que hemos desarrollado las organizaciones desde la Coordinadora BDI.

Sobre el Territorio

Para comenzar, podríamos asociar la palabra Territorio, con un espacio geográfico más o menos delimitado, como por ejemplo, el Barrio Franklin o el Barrio Digno Intercultural.

En general, cuando hablamos de espacio geográfico, éste es comprendido como algo únicamente físico o material, como si dijéramos “mesa”. En este caso, un espacio geográfico podría ser igual a otro, como una mesa es igual a otra; es decir, ambos serían espacios o mesas porque comparten características comunes, excepto algunas particularidades. Por ello, al comprenderse el espacio geográfico sólo como algo físico o material, como si fuera una mesa, se piensa que explicarlo es nombrar lo que hay en él (tierra, calles, casas, plantas, árboles, basura, etc.) y, por tanto, sirve para saber dónde se ubican o localizan cosas, como si sólo fuera un contexto donde ocurren situaciones¹⁴.

Siguiendo con nuestro ejemplo, distinto sería decir “la mesa de nuestro comedor”, porque así, tal mesa no sería igual que otras, puesto que tiene historias: me recuerda a mi abuela o a mi madre conversando; quizás, momentos de infancia también, donde comíamos, jugábamos cartas, la lotería o veíamos *tele*.

¿Qué es entonces lo que hace distinta a esa mesa de cualquier otra? Que, al tener experiencias con ella, sentimos que esa mesa es particular. Es distinta a otras, porque esa mesa, al ser donde nos reunimos y vivimos tantas cosas, nos hace tenerle un cariño especial. Al ser parte de nuestra historia y nuestros recuerdos, la sentimos y la hacemos nuestra pues, más allá de quien la haya comprado, es de

14 La enseñanza predominante de la geografía escolar en Chile asume esta forma de concebir al espacio geográfico como un “contenedor” de objetos o acciones. Distinto sería concebirlo como una “instancia” de la totalidad social; es decir, comprender que todo espacio geográfico, es resultado de las diferentes acciones que desarrollamos en dicho espacio, y de cómo tal espacio influye en las acciones desarrolladas y por hacer. Reconocer que los espacios geográficos que habitamos influyen en nuestras acciones, implica asumir que para comprender nuestras realidades, nuestro barrio y el por construir, no sólo es necesario considerar lo económico, lo político, lo cultural, lo educativo o lo social, sino que también lo geográfico, como una instancia más de la realidad vivida y por edificar. Para profundizar en las concepciones del espacio geográfico, recomendamos el artículo titulado “El concepto de espacio y el análisis regional” de Hiernoux y Lindón en 1993, en la revista Secuencia. <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/411>

quienes convivimos con ella.

Algo similar ocurre con la palabra Territorio. Este es el espacio que, al habitarlo cotidianamente, lo hacemos y lo sentimos nuestro. Por ello, los territorios no son de una u otra forma por arte de magia, sino que todos tienen su historia, prácticas e identidades colectivas, mediante las cuales se pueden crear o destruir las relaciones de una comunidad. No hay que olvidar que un territorio, es un espacio atravesado por diversas relaciones de poder, y por ello, puede ser disputado e intervenido por distintos actores sociales, incluso externos a la comunidad, generando consecuencias en nuestra vida cotidiana.

En este sentido, bien sabemos en el Barrio Franklin que, a partir de la dictadura cívico-militar en Chile, se ha dañado nuestra vida comunitaria, y se nos ha sometido a vivir una realidad cada vez más cruda, sin ofrecernos alternativas, intentando convencernos de aceptar que el futuro será igual. Pero así también, sabemos que la organización comunitaria que hemos construido desde el territorio durante más de una década, nos ha permitido reapropiarnos de nuestros espacios, reconstruir los lazos perdidos, generar experiencias de vida inéditas en el territorio y, además, proyectar en el territorio nuestros *inéditos viables*, aquellos futuros que antes ni nos imaginábamos y que ahora los vemos como posibles.

Por ello, un territorio es mucho más que contexto o el lugar donde nos ubicamos. Son nuestras calles, nuestras memorias, nuestras historias; las personas que lo habitamos, las organizaciones que tenemos, los espacios que construimos; nuestro terreno y murales, nuestra Cancha y Huerta Comunitaria, nuestras Plazas y Juegos, nuestra Escuela Pública Comunitaria y Juntas Vecinales, nuestro Persa Bio Bio, Sindicatos y Comités de Vivienda; son las actividades comunitarias que hacemos, las formas en cómo nos relacionamos, las identidades que forjamos, las luchas que damos e, incluso, los sueños por construir, como nuestro futuro Barrio Digno Intercultural. Es decir, nuestro territorio, es cada espacio donde sembramos nuestro trabajo colectivo y comunitario, para cosechar la vida digna que en conjunto nos proponemos vivir.

Según el profesor Bernardo Mançano, geógrafo brasileño con un trabajo de décadas junto al Movimiento de Trabajadoras y Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, el territorio tendría cinco

características: material e inmaterial, multiescalaridad, multidimensionalidad, totalidad y soberanía¹⁵. Veamos a grandes rasgos, a qué se refiere con cada uno de ellos.

Territorio material e inmaterial

El profesor Mançano, nos explica que los territorios son materiales, por ejemplo, en lo que vemos, pisamos y palpamos. Así también, los territorios son inmateriales, tienen olores, aire, palabras, prácticas, ideas y relaciones de poder que se expresan en las relaciones sociales. Los territorios son materiales e inmateriales al mismo tiempo. En los territorios, lo material y lo inmaterial es inseparable y se condicionan mutuamente. En este sentido, el Barrio Franklin como territorio, sería tanto sus calles, sus casas, murales, negocios, su Persa, su gente y sus organizaciones, como su identidad, su cultura, su historia, sus memorias, luchas, actividades, creaciones, etc.

Multiescalaridad

La multiescalaridad de un territorio implica que existen varias escalas geográficas que influyen en él, y no sólo la local. Así, por ejemplo, podemos decir que el Barrio Franklin, al estar en la comuna de Santiago, responde a lo que se indique desde la Municipalidad, el Gobierno Regional, el Gobierno Central y el Congreso Nacional. También una Escuela Pública podría ser un territorio, la cual respondería al Servicio Local de Educación Pública (SLEP), al Ministerio de Educación, y a lo indicado por el Presidente y las leyes de la República. Debido a esta multiescalaridad, desde perspectivas feministas latinoamericanas, también se ha sostenido que el primer territorio a defender es el cuerpo, a partir de lo cual se ha levantado la consigna de lucha de que: “¡Ni la tierra, ni nuestros cuerpos, son territorios de conquista!”.

Reconocer estas distintas escalas, nos permite identificar y analizar de mejor manera nuestros espacios de acción. Por ejemplo, nos ayuda a comprender que, la Coordinadora Territorial de un barrio, difícilmente podría llevar por sí sola una lucha a escala nacional si

15 *Territorios, teoría y política*, de Bernardo Mançano el 2009, en el libro *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI* de la Editorial Pontificia Universidad Javeriana, en sus páginas 35-66.

se enfrenta a los intereses de las autoridades y políticas comunales, regionales y nacionales; así también, considerando que aún como clase social no tenemos el poder económico y político en nuestras manos, sabemos que es desde esta escala local donde tenemos mayor capacidad para dialogar, debatir, decidir y hacer lo que creamos necesario, para dignificar nuestras vidas en nuestros territorios.

Multidimensionalidad

Debido a que todo territorio es resultado de diversos procesos sociales, éste tiene todas las características de quienes lo produjeron, por lo que tiene la condición de estar compuesto por múltiples dimensiones, tales como la económica, política, cultural, social, educativa, geográfica, habitacional, socioambiental, entre otras.

Reconocer sus distintas dimensiones, nos permite comprender el territorio desde sus distintas aristas como, por ejemplo: ¿Cuáles son los principales trabajos de nuestra gente? ¿A quién le compra? ¿A quiénes le trabaja? ¿Qué trabajos queremos tener? ¿Cómo nos queremos educar? ¿Cómo nos queremos sanar? ¿Cómo nos queremos cuidar? ¿Cómo nos podríamos alimentar? ¿Cómo fortalecer lo mejor de nosotras? ¿Cómo solucionar los problemas comunes que tenemos? ¿Cómo dignificar nuestras vidas y las de quienes vendrán?

Totalidad

En tanto un territorio no es sólo un pedazo de tierra, o un lugar donde están o se ubican cosas, sino que comprende las escalas y dimensiones ya señaladas, es posible entender el territorio como una totalidad, como un todo ¿Qué quiere decir esto? Que las distintas dimensiones y escalas que lo constituyen se encuentran relacionadas entre sí. Esto implica que, si queremos comprender nuestra realidad para transformarla, debemos tener en cuenta todas las dimensiones que inciden en nuestros territorios y comunidades, puesto que, pretender cambiar una dimensión de la realidad, requiere también modificar las otras dimensiones que la constituyen.

Por ejemplo, si una Coordinadora Territorial, fuera capaz de crear cooperativas de producción, consumo y/o trabajo vecinal, asociadas a la venta de productos básicos (como arroz, tallarines, tomates y detergente, entre otros), generando un ingreso que permita

sustentar económicamente a sus trabajadoras, y manteniendo parte de los recursos económicos de un barrio para su propio desarrollo y sustento, esto se encontraría modificando una dimensión económica del territorio. Pero al mismo tiempo, dicha iniciativa podría favorecer una transformación educativa, política y cultural, al promover nuevas relaciones barriales basadas en la solidaridad y apoyo mutuo por sobre la competencia y el individualismo, aportar al financiamiento del “Día de la Dignidad Barrial”, de nuestras movilizaciones o espacios de formación, fortaleciendo así la identidad colectiva, las luchas comunitarias y el orgullo popular y territorial.

Soberanía

El soberano, es quien tiene la máxima autoridad o poder. La soberanía tiene relación con quien ejerce poder en un territorio. Por ejemplo, la palabra Democracia viene del griego “Demos”, que significa pueblo, y “Kratos” significa poder. Por ello, en una democracia, se supone que es el pueblo quien detenta la soberanía, es decir, quien debiera decidir y mandar, por lo que debiera ser un símil a lo que entendemos por Poder Popular. Lo que lleva a preguntarnos: ¿Realmente vivimos en democracia?, dicho de otra manera, ¿es realmente el pueblo en su conjunto quien tiene el poder de decidir y mandar en el país, o más bien es un grupo social minoritario quien gobierna y manda sobre el resto? ¿Y ese resto, el pueblo, no ejerce su soberanía?

Por lo planteado, es importante reconocer que en todo territorio existen relaciones de poder que están en constante disputa entre sí. Mientras a escala nacional, los grupos dominantes se reparten el poder político y los grandes empresarios mueven sus fichas para defender su propiedad privada y pagar menos impuestos; en el mismo territorio, a escala local, las comunidades se organizan para construir una vida digna por sí mismas. Por ello, en ambas escalas existen relaciones de poder y soberanías que están en constante diálogo y disputas por cómo deben funcionar los territorios.

Ya que estas relaciones de poder existen, es imposible analizar la situación actual de un territorio sólo desde una perspectiva local, sin comprender las distintas escalas y las correlaciones de fuerza existentes entre los distintos actores que chocan, confluyen o com-

pitén, para que el territorio sea de una u otra forma.

Veamos un ejemplo. Cuando la comunidad de Freirina (en la Región de Atacama), comenzó a reclamar en el 2012 por la contaminación y los malos olores que la planta de Agrosuper difundía por su territorio, lo hizo llevando el conflicto local a escala nacional, desarrollando una lucha socioambiental que se hizo conocida en distintos territorios de Chile. La denuncia de la contaminación de la empresa privada y las malas condiciones laborales favoreció la solidaridad de distintas organizaciones del país, con lo cual se generó una capacidad de respuesta a nivel nacional, pudiendo ejercer su soberanía a escala local.

Dicho caso, nos muestra que el territorio no es algo fijo y determinado, sino que cambia en función de las relaciones de poder que logran ejercerse en él; es decir, depende de quienes logren ejercer soberanía, dentro de lo cual, las comunidades territoriales pueden ser determinantes, dependiendo de su organización, unión, fuerza, inteligencia y capacidad para desplegar colectivamente sus luchas.

Una forma de comprender el proceso de cómo van cambiando los territorios a partir del ejercicio de la soberanía, es a través de tres categorías: territorialización (cuando se apropia un territorio), desterritorialización (cuando se impide ejercer la territorialidad previamente construida) y reterritorialización (cuando se recupera la territorialidad previamente perdida)¹⁶.

Si tomamos de referencia la lucha recién comentada, diríamos que, en un comienzo, antes de que la empresa privada llegara a contaminar al territorio y, por tanto, a sus habitantes, Freirina era un espacio territorializado por la comunidad que lo habitaba. Una vez que llegó la empresa privada a comprar un terreno para que su dueño siga llenando sus bolsillos de dinero, ésta desterritorializó a la comunidad de Freirina del propio espacio que habitaba, generando la situación de contaminación ya mencionada. Dicha situación, llevó a que los habitantes de Freirina se organizaran desde su territorio local, para recuperar la territorialidad acaparada por la empresa privada; pero como la territorialidad o soberanía de la empresa privada

16 *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*, de Bernardo Mançano, en 2005, en la revista OSAL, número 6. <http://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>

a nivel local, era más fuerte que la de ellos, se vieron en la necesidad de vincularse con organizaciones e intervenir espacios externos a Freirina. Fue gracias a ese trabajo colectivo construido desde el territorio y en comunidad, mediante el cual trascendieron las fronteras de su espacio local, consiguieron el apoyo y la solidaridad que les permitió generar las correlaciones de fuerza necesarias para detener la contaminación generada por la empresa privada. Es decir, fue gracias a esa construcción de fuerzas que lograron reterritorializar el espacio que durante años han habitado.

Como vemos, las múltiples escalas, relaciones y dimensiones asociadas al concepto de Territorio, nos plantean algunas claves para mirar nuestros propios espacios y luchas, o dicho de otro modo, para mejorar nuestras formas de (re)territorialización comunitaria¹⁷. Dejamos la invitación a asumir una posición crítica y activa frente a este texto, pudiendo pensar o dialogar en colectivo sobre nuestros propios territorios y sus dimensiones. Podría suceder que, en dicho análisis, se encuentren otros ejemplos, o quizás, se den cuenta de que se nos pasó por alto alguna dimensión importante para tu territorio, o que no se profundizó.

Sobre la Comunidad

Actualmente, en el mundo en el que vivimos, el capitalismo es la forma de vida social predominante a nivel global (no la única). La idea fundamental del capitalismo es que la propiedad privada de los medios de producción (como la tierra, las fábricas, las empresas, las escuelas, los teatros, los hospitales, la prensa, la radio, etc.), la economía del libre mercado (sin intervención estatal, ni impuestos) y la búsqueda del beneficio individual, generan libertad, prosperidad y desarrollo para todas las personas que habitan un territorio.

17 Con territorialización comunitaria, se hace referencia a los procesos de territorialización que generan las comunidades de un espacio en particular, mediante lo cual se construyen o fortalecen vínculos e identidades comunitarias entre sus integrantes. Para profundizar, ver: Olivares Gatica, Cristian. (2015). *La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la 'Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago' ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953 – 1973)*. Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Chile. <https://1c.cx/j2YGyD>

Más allá de ver que en este sistema, dichos beneficios sólo llegan a la minoría social adinerada del país, y que lo único que se ha masificado es la pobreza y la desigualdad, nos interesa destacar que el capitalismo desarrollado a escala global, también afecta a escala (pluri)nacional, regional y local. En este contexto, uno de los aspectos centrales del capitalismo, es que al privilegiar la propiedad privada por sobre la pública o comunitaria, obstaculiza la construcción de comunidad, promoviendo en cambio el individualismo, el mando de quien tenga más dinero, y la lógica de *que cada quien se rasque con sus propias uñas*, o del *sálvese quien pueda*.

En Chile, a partir de la dictadura cívico-militar, el capitalismo se ha desarrollado desde una perspectiva neoliberal. Así se ha buscado destruir el sistema público: reduciendo el financiamiento estatal; privatizando derechos sociales, empresas estatales, hospitales y escuelas públicas; restringiendo la participación comunitaria en el sistema público; y burocratizándolo excesivamente. Esto para promover y fortalecer el sistema privado, al cual se le dan más libertad de acción e, incluso, financiamiento público y estatal para que hagan negocios con nuestras necesidades vitales, con lo cual se da más poder a los propietarios, por sobre los sectores populares, las comunidades territoriales y las familias trabajadoras.

Todo ello, se hizo con la intención de que lo privado sea mejor que lo público. Así, en vez de tener derechos sociales garantizados por el Estado, se los compremos al empresariado. En vez de buscar formas para financiar al sector público, el Estado entregue sus recursos fiscales a las empresas privadas. En vez de organizarnos y luchar por tener mejores condiciones de vida, nos endeudemos individualmente, para seguir enriqueciendo a los dueños de las grandes empresas privadas.

El hecho de que, en el Barrio Franklin, nos encontremos en un momento donde varias organizaciones estemos apostando por la construcción de comunidad, para resolver los problemas comunes que tenemos, tiene relación con que los caminos individuales no nos han dado resultados, al mismo tiempo que se han fracturado nuestros lazos comunitarios. En efecto, en una escala nacional y local, las relaciones barriales y el tejido comunitario, fueron destruidos en los diecisiete años de la dictadura cívico-militar con el miedo a los “sapos”, torturas, desapariciones y ejecuciones. Más tarde, en los años

de la aún inacabada “transición a la democracia”, se ha ido consolidando en la vivencia cotidiana la lógica del *sálvese quien pueda*, al imponernos la privatización y el libre mercado como la única forma de satisfacer nuestras necesidades vitales como el trabajo, alimentación, salud, vivienda, educación, cultura y comunicación, entre otros.

Entonces, en ese contexto... ¿Qué entendemos por comunidad? Esta es una pregunta que nos parece importante nunca dejar de planteárnosla desde nuestras organizaciones, ya que hemos tenido distintas formas de comprenderla. Por ello, sin ánimos de plantear una definición cerrada, en esta oportunidad, nos limitaremos a destacar tres ideas centrales, con la finalidad de nutrir dicho diálogo colectivo.

La comunidad como proceso y construcción colectiva

Una primera idea central, tiene relación con que la comunidad no es algo fijo, una idea, o que sólo basta decir “somos comunidad” para que exista, como si el lenguaje por sí sólo pudiera crear una realidad. Tampoco es algo dado, ni una situación ideal, sino que corresponde a un proceso, es decir, que va cambiando y es construida en un territorio y momento específico.

La comunidad como proceso, es principalmente una construcción colectiva, que requiere compartir tiempos para: abordar y resolver en conjunto los problemas emergentes, las necesidades comunes; establecer diálogos, acuerdos, luchas, proyecciones, distribución de roles y tareas; intencionar vivir experiencias, tener recuerdos e historias comunes, espacios colectivos, educarnos entre todas, apoyarnos mutuamente, ayudarnos a sanar, comer juntos, cultivar nuestros alimentos y nuestra propia cultura popular; entre otras acciones que nos permitan forjar nuestro tejido social comunitario y territorial.

Por ello, cada comunidad se desarrolla según su propio contexto y sus condiciones específicas. Puede ser que varias comunidades compartan ciertos aspectos comunes, pero es muy probable que también tengan prácticas, identidades, creencias o formas distintas, según sus condiciones, experiencias, festividades, horizontes o sentidos de vida.

Sentimiento de pertenencia en torno a lo común

Una segunda idea central, tiene relación con el sentimiento de pertenencia a una comunidad; es decir, como un proceso en el que un grupo de personas se unen por un sentido de pertenecer a una comunidad, como una lucha o por la voluntad de vivir una vida digna. En otras palabras, el profesor Duarte plantea la comunidad como resultante de diversos “procesos sociales de articulación de sentidos en la acción colectiva, que otorgan una cierta unidad en torno a elementos comunes a las y los sujetos que en dichos procesos se vinculan”¹⁸.

Por supuesto, este sentimiento es algo que se va configurando cotidianamente en las experiencias comunitarias desarrolladas en un territorio, y puede traducirse en el hecho de que por sentir que soy parte de una comunidad que me acoge, de la que soy parte, en la que me puedo desarrollar y en la que confío, es que también lucharé por ella. Es lo que genera el que “si nos pasan a llevar, nos vamos a levantar, porque somos del Barrio Digno Intercultural”.

Unidad en la diversidad

Por último, una tercera idea que nos parece relevante destacar, tiene relación con la unidad. Es frecuente considerar la comunidad como la conjunción de sus palabras: como una “Común-Unidad”, o una “Unidad Común”. Si bien esto es correcto, así sin más, puede llevarnos al error de creer en una comunidad idealizada, donde: no existen problemas, diferencias o conflictos internos; donde se está de acuerdo con todo y con todes; que todas las personas piensan y actúan de la misma forma. Es decir, como si unidad, fuera lo mismo que uniformidad. En base a ello, lejos de todo idealismo, es importante comprender que la comunidad forja su unidad en base a la diversidad, es decir, a la integración de todas las personas que habitan un territorio, cada cual con su particularidad, en función de objetivos, formas e identidades comunes y colectivas.

Esto es relevante, puesto que la construcción de comunidad en nuestro contexto, implica hacer cosas que no necesariamente hace-

18 *Acción Comunitaria con Jóvenes: Desafíos Generacionales* de Klaudio Duarte el año 2013. En la Revista Última década, volumen 21, número 39, páginas 169 a 195.

mos en nuestra vida cotidiana o en nuestros trabajos, como: aceptar a personas con ideas distintas; dialogar, ver y comprender otros puntos de vista; ceder en nuestras opiniones personales en función del interés colectivo; comprender que la inteligencia del colectivo es preferible a la individual; proponer y no mandar; trabajar en colectivo, asumir responsabilidades y roles, participar en decisiones de comisiones, reuniones y de asambleas, buscando siempre resguardar nuestros lazos y vínculos comunitarios. En definitiva, implica experimentar situaciones en las que al inicio suelen generar conflictos personales y relacionales, tanto a nivel individual como colectivo, pero gracias a las cuales, se aprende a resolver tales conflictos y a trabajar comunitariamente en función de un proyecto en común, generando una dinámica relacional que genera cierta unidad, en base al reconocimiento de nuestra diversidad.

Sobre los Saberes Comunitarios

Habiendo llegado a este punto, pasaremos a revisar lo que comprendemos por Saberes Comunitarios, no sólo porque es uno de los conceptos principales del proyecto FVL que hemos desarrollado, sino también porque han sido fundamental en el trabajo comunitario y territorial que hemos desarrollado como Coordinadora BDI.

Partiremos señalando, que los Saberes Comunitarios, son aquellos que posibilitan y promueven la construcción de comunidad. Ya que anteriormente abordamos algunos elementos asociados a dicha construcción, pasaremos a profundizar un poco en torno al saber, y a su relación con lo comunitario.

En nuestra experiencia de vivir en el mundo, vamos aprendiendo a relacionarnos con él. Al aprender a caminar, a cocinar lentejas, a usar un celular, etc. Estos son conocimientos que usualmente desarrollamos a través de la práctica, de la reflexión que hacemos de ella y del diálogo con otras personas. A ello, es lo que nos referimos con saberes: a un conocimiento creado a partir de la reflexión que hacemos de nuestras experiencias.

Por otro lado, existen conocimientos que son parte del acumulado que ha desarrollado la humanidad, y que difícilmente aprenderíamos, a menos que lo estudiemos con dedicación, ya sea en una

escuela, instituto, universidad o de forma autodidacta. En nuestro contexto, estos conocimientos están asociados a las ciencias naturales como la física, la biología o la química, o a las ciencias sociales como la historia, la geografía o la antropología; disciplinas científicas que buscan explicar o comprender elementos y procesos complejos de carácter universal. Por ejemplo, desde las ciencias naturales se suelen desarrollar experimentos que debieran ser comprobados en cualquier lugar del mundo en relación a la gravedad con la que caen los cuerpos a la tierra, o a la composición de las moléculas del agua.

Debido a procesos históricos asociados a la colonización europea, el conocimiento científico se posicionó como un conocimiento superior al que producimos en nuestra vida cotidiana, el cual ha sido considerado de menor importancia. Esto se expresa en una creencia frecuente, de que se aprende en la escuela o en la universidad, y fuera de estos espacios no se aprende. Cuando escuchamos a una persona decir que “quiere estudiar para ser persona” tiene relación con esto. Pero esta jerarquización de los conocimientos supone un problema al abordar temas sociales y comunitarios, que son diferentes según el lugar, el tiempo y la cultura en que se desarrollen.

En este sentido, existen conocimientos que responden a problemas y desafíos, para los cuales la ciencia no tiene respuestas ni capacidades universales. Tal como el saber pedagógico se constituye como un saber específico del acto de enseñar¹⁹, consideramos que el trabajo y las acciones que promueven la construcción de comunidad, permiten generar un Saber Comunitario desde la práctica y la reflexión colectiva de la experiencia vivida, el cual nutre y fortalece un saber histórico de construcción, que aviva, sostiene y permite el desarrollo de la lucha comunitaria. Acumulado que se constituye en un saber propio, una escuela de pensamiento, o una tradición en torno al trabajo implicado en la construcción de comunidad.

Este Saber Comunitario, sería de carácter reflexivo, situado, colectivo e intencionado. Reflexivo y situado, porque es a partir de la propia posición y de la reflexión sobre la propia práctica comunitaria, que se van generando formas de comunicación y de organización o tipos de actividades, que permiten favorecer el desarrollo de

19 El *Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante* de Araceli De Tezanos el 2007. En la Revista Educación y Ciudad, número 12, páginas 7 a 26.

la comunidad. Es colectivo e intencionado, porque toda comunidad y toda acción política desarrollada desde ella tiene una intención, busca o apuesta por algo, y lo hace en colectivo, aprendiendo de quienes llevan más tiempo, o de las nuevas ideas y propuestas de quienes se integran.

A partir del reconocimiento de este saber asociado a la construcción de comunidad, es importante preguntarnos... ¿Puede una escuela aportar al desarrollo de un saber comunitario? ¿Cómo podría hacerlo? ¿Cómo las escuelas pudieran aportar al desarrollo de un Saber Comunitario?

En base a la experiencia que durante más de una década hemos desarrollado, tenemos la plena convicción de que una Escuela Pública Comunitaria, financiada y reconocida por el Estado, con gestión comunitaria, no sólo es posible, sino que es capaz y es fundamental para el fortalecimiento de los Saberes Comunitarios, sobre todo en cuanto aporta a la democratización de los establecimientos escolares públicos, los territorios y, por ende, del país. Es por ello que, en las páginas siguientes, presentaremos algunos diagnósticos del barrio, a partir de los cuales una Escuela Pública Comunitaria podría asumir como desafío, por ejemplo, el abordaje educativo de los problemas comunitarios, o el fortalecimiento de las capacidades y la identidad comunitaria en un barrio. Así también, se mostrarán los resultados de algunos estudios sobre la totalidad de las planificaciones de los procesos educativos que se han desarrollado en la EPC, y el significado que atribuyen les ex estudiantes de EPJA a su paso por ella, con la finalidad de profundizar en cómo tal escuela contribuye al fortalecimiento y desarrollo de los Saberes Comunitarios del territorio.

¿Quiénes son nuestros vecinos? Primer ensayo de una encuesta para conocer-nos

Dentro de las razones que movilizaron la elaboración del proyecto “Fortaleciendo saberes comunitarios en la construcción de un Barrio Digno Intercultural”, estaba la necesidad de la CBDI de levantar información que diera cuenta de la composición sociodemográfica del sector aledaño al terreno baldío de la calle Placer. Esto porque, según la experiencia, la realidad de los vecinos y vecinas reafirma la necesidad de que en ese espacio se construyan viviendas sociales y un establecimiento escolar, pero hacía falta tener algún otra fuente que sustentara este diagnóstico.

Por otro lado, por parte de la CBDI se levantaba la necesidad de conocer los intereses y opiniones de los vecinos y vecinas del sector mencionado, para problematizar e integrar dicha información a las actividades, estrategias y proyecciones respecto al Barrio Digno Intercultural. Por último, existía un interés por reconocer el alcance que ha tenido (o no) el trabajo de la Coordinadora y de la Escuela en el barrio, en este momento inicial ese “alcance” tenía que ver con una pregunta muy simple... ¿saben que existimos?.

Considerando estas tres necesidades, durante la ejecución del proyecto se puso en marcha la tarea de construir y probar un instrumento de investigación que pudiese funcionar para una primera etapa de levantamiento de información. La primera decisión fue que el instrumento fuese una encuesta que levantara tanto datos cualitativos como cuantitativos. Luego, la encuesta se organizó en cuatro secciones: (1) Datos personales y características del hogar y la vivienda (2) Escolaridad (3) Intereses temáticos (4) Percepciones sobre el entorno barrial e información sobre los proyectos BDI y EPC.

Una vez construido el instrumento, se planificó una jornada para su aplicación de prueba. Los resultados de esta aplicación no permiten elaborar conclusiones respecto a los habitantes del sector, pero sí significaron un primer esbozo de lo que la CBDI podría encontrar cuando aplique el instrumento en una muestra más significativa, es decir, a un grupo de personas que sea lo suficientemente grande para “representar” al barrio. Es por eso que aquí se presentan estos primeros resultados.

Esta primera jornada de aplicación de la encuesta se realizó en tres días (20, 22 y 23 de diciembre de 2023) a personas del barrio que visitaron la Feria Navideña de la calle Placer, organizada por la Junta Vecinal Adelanto y Progreso. En dicha instancia, educadores del equipo del Proyecto Fortaleciendo Saberes Comunitarios en la Construcción de un Barrio Digno Intercultural, fueron consultando a la vecindad si estaban disponibles para responder la encuesta, donde la educadora, a través de un Formulario de Google, iba realizando las preguntas a las vecinas.

El total de encuestados fue de 14 personas, 13 de ellas dijeron tener nacionalidad chilena y una venezolana. Según sus respuestas, el grupo estaría domiciliado en las calles San Francisco, Berta Fernández, Placer, Eduardo Matte, Placer Pasaje 1, Lira y San Isidro. Respecto a sus domicilios: seis dijeron vivir en condición de allegadas; cuatro señalaron estar arrendando la vivienda en la que residen; dos dijeron ser propietarios de su vivienda; una persona señaló vivir con su familia; y una última persona señaló que cedió los derechos de la vivienda a su padre. Entre quienes arriendan, el número de personas con las que viven está entre 2 y 5 personas. Las vecinas propietarias, viven con 6 a 8 personas, y las que viven de allegadas, viven con un promedio de 6.

Para profundizar en la caracterización del hogar y sus condiciones sociales, se elaboraron preguntas acerca de los habitantes de menos de 18 años (es decir, niños y adolescentes) y mayores de 60 años (es decir, personas adultas mayores). Esto con el objetivo de reconocer los trabajos de cuidado que se realizan y se necesitan en el barrio. Respecto al número de personas de estos grupos etarios, este fluctúa entre 0 y 2 por cada encuestado. Ante la pregunta ¿Cuántas personas que habitan en su domicilio deben realizar labores de cuidado a personas en situación de dependencia moderada o severa?,

todas las personas encuestadas respondieron que nadie en su domicilio realizaba estas labores.

Sobre este último resultado y teniendo en consideración los estudios científicos que dan cuenta de las altas tasas de personas que se dedican a labores de cuidado, queda instalada la pregunta sobre este ítem de la encuesta: ¿habrá sido adecuado plantear la pregunta con las categorías “cuidado” y “dependencia moderada y severa”? ¿a qué nos estábamos refiriendo con eso? ¿qué entendieron las personas encuestadas?. Para la aplicación formal de la encuesta, sería importante detenerse sobre este punto, revisar nuevamente los objetivos de la pregunta y ajustar (o no) su redacción.

Respecto a la escolaridad de las personas menores de 18 años, todas las personas encuestadas señalan que dichas personas se encuentran asistiendo a un establecimiento escolar, principalmente de las comunas de Santiago y San Joaquín, tomando como tiempo de desplazamiento a estos establecimientos una cantidad de tiempo menor a 30 minutos. En relación a la finalización de estudios, cuatro de 14 personas señalaron que en su hogar habían personas mayores de 18 años que no han terminado sus estudios de enseñanza media.

Luego nos enfocamos en realizar consultas relativas a las principales problemáticas percibidas por la vecindad en relación al barrio. En la siguiente tabla se presenta cada problemática junto al número de personas que la eligió como una de las “más importantes”:

Problemáticas	Frecuencia
Vivienda (Déficit habitacional, condiciones de infraestructura)	7
Salud	8
Seguridad	3
Educación	4
Política (Crisis de representatividad)	0
Pensiones (Modificación al sistema de pensiones, retiro AFP, etc)	4
Trabajo (Desempleo, aumento sueldo mín, mejoramiento de condiciones, etc)	0
Organización Barrial.	2

Ante la consulta sobre los posibles talleres a realizarse, las temáticas que aparecen son: talleres artísticos (4); de oficios (4); deportivos (3); y, que no cuentan con disponibilidad o interés (3).

Sobre el uso de los espacios de recreación o relajación en el barrio, las respuestas son: No (7); Sí (7). Señalando que los espacios que conoce y que frecuenta o usa serían: plazas (4), cancha (3), parques (5), la junta de vecinos (5), Escuela (1).

Al consultar qué tan de acuerdo se está con la siguiente aseveración “Considero que puedo contar con mis vecinos en caso de necesitar ayuda”, las personas respondieron: Algo de acuerdo (3); Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (4); Totalmente de acuerdo (6).

Respecto a las formas de informarse que tienen los vecinos, se les pregunta “¿cómo se informa de lo que sucede en el barrio?”, frente a lo cual la mayor cantidad de respuestas se encuentran en “Conversando con vecinos” (5 respuestas), “Whatsapp” (5) y “Junta de vecinos” (4), por sobre otras alternativas como redes sociales o Sosafe. Esto permite dilucidar una red de comunicación más bien local, donde la información se difunde mediante relaciones sociales más bien cercanas. Este dato es muy relevante tanto para potenciar las relaciones que ya están funcionando como canales de información, como para pensar nuevos medios que amplíen las fuentes de noticias e informaciones sobre el barrio.

Respecto a la consulta sobre “¿Cuál/es diría usted que son los principales lugares de encuentro?” hubo una mayoría contundente que señaló la “Sede de la Junta Vecinal” (10 respuestas) como su lugar principal de encuentro social. Luego, están las escuelas, los negocios del barrio y las plazas como otros lugares que se repiten entre 3 o 2 veces en las encuestas.

La penúltima pregunta tuvo relación con si la persona encuestada conocía o no el proyecto de la Escuela Pública Comunitaria. Ante ello 11 personas señalaron conocerla o que habían escuchado hablar de ella, una persona señaló que “sabía de su existencia”, pese a que no recordaba el nombre ni el lugar donde estaba ubicada, mientras que 2 personas señalaron no haber escuchado nunca de ella. Para nuestra sorpresa, estas dos personas se domicilian en la calle Berta Fernández, que intersecta con la calle Placer y donde se encuentra el terreno, la Junta Vecinal y la Escuela. De este modo, esta primera

tanda de respuestas levanta dos reflexiones. Por un lado, la alerta acerca de que vecinos y vecinas que viven a pocos metros del lugar físico donde se encuentra la escuela, no sepan de su existencia y el desafío para la CBDI de ampliar su visibilidad pese a que las condiciones del terreno hacen que la escuela sea muy poco visible desde la calle. Por otro lado, los resultados también muestran que hay una mayoría que reconoce a la EPC, por lo que sería interesante incluir una pregunta que pudiese profundizar un poco más en cuáles son las ideas o percepciones generales que se tienen del proyecto, puesto que “conocer” podría ser muchas cosas.

Por último, frente a la pregunta “¿Usted conoce o ha escuchado sobre el proyecto de Barrio Digno Intercultural?”, 6 personas respondieron que sí, mientras que 8 dijeron que no lo conocían. Las personas que dijeron conocerlo señalaron que lo que saben del proyecto es que contempla: una escuela (5 personas); un conjunto habitacional (4); áreas verdes, áreas deportivas y almacenes (3); establecimiento de salud, biblioteca, huerta y juegos para la infancia (2); lucha por la vivienda digna (1).

Esto último deja un gran desafío a la Coordinadora BDI. Si quisiéramos generalizar los datos obtenidos a toda la población del Barrio, diríamos que el 57% de las personas no conocen el proyecto. Esto podría significar un problema a la hora de comenzar la construcción del proyecto de barrio, en tanto se interferiría en una población que desconoce lo que se estaría realizando. De este modo, se intensifica la tarea de visibilizar a través de actividades de difusión, organización y participación que acerquen el proyecto a más personas del territorio.

Para finalizar, consideramos que el instrumento es útil para hacer un primer levantamiento de datos en el barrio, que permita establecer algunas informaciones generales, para luego profundizar con otros estudios que amplíen la información. La encuesta se desarrolla en un tiempo acotado y no produce mayores dificultades a la hora de ser aplicada. Por otro lado, durante la experiencia de su aplicación, se abrieron espacios de conversación informal muy enriquecedores, que podrían servir para estrechar lazos y confianzas con vecinos y vecinas del sector.

La experiencia de organizarse por un Barrio Digno Intercultural

En el marco de este proyecto, nos ha parecido relevante comenzar a comprender los cambios personales y colectivos vividos por las personas y las organizaciones que conforman la Coordinadora BDI. A continuación presentamos algunos avances iniciales desde la sistematización de evaluaciones de las organizaciones y a través de una encuesta, hacia la comprensión de esta dimensión educativa de las experiencias en organizaciones territoriales y populares.

En su última asamblea del año 2022, el Comité para la Vivienda Barrio Matadero-Franklin buscó evaluar lo que había sido la lucha hasta ese momento e incentivar un espacio de encuentro y distensión. En esta asamblea, se trabajó una línea de tiempo para que las vecinas tuvieran una panorámica de las actividades comunitarias realizadas durante el año, así como de las diferentes reuniones con las autoridades institucionales con las que hemos ido trabajando, reconociendo los momentos y cambios de etapas. De esta manera, se cierra ese momento con la consulta “¿Qué hemos aprendido este año en el Comité?”, donde las vecinas reconocieron que sus principales aprendizajes habían sido: conocer a sus vecinos y a personas migrantes; y trabajar en colectivo con las comisiones y asambleas, evidenciando así un proceso educativo vinculado a la lucha organizativa, en este caso, por la vivienda y el barrio.

Por su parte, en la última asamblea del Comité para la vivienda Barrio Matadero Franklin en el año 2023, desarrollada en la EPC, se realizó una actividad vinculada a la creación de protocolos orientados al buen trato en la convivencia. Se trabajó en grupos mixtos e intercomisiones las formas de abordar las problemáticas entre compañeras y vecinas, y sobre qué medidas adoptar frente a situaciones de alta violencia o de reiteración de conductas que no son las que queremos para nuestra construcción de barrio. El abordaje presen-

tado por los diferentes grupos, apuntaba a generar espacios educativos y terapéuticos para el abordaje de las problemáticas, considerando el ejercicio de sanciones comunitarias como última instancia.

Estas son solo algunas de las instancias que nos han permitido pensar, como equipo, como Escuela y como CBDI, que el hecho de participar de espacios de organización social implica un proceso educativo, donde se producen aprendizajes y experiencias significativas para quienes se hacen parte de estos espacios y sus dinámicas. Partiendo de esta premisa, pero sin buscar “comprobarla” o “rechazarla”, sino simplemente abrir un camino de preguntas y reflexiones posibles, se elaboró una encuesta cualitativa de preguntas abiertas, orientadas a quienes hacen parte de organizaciones de la Coordinadora BDI. La idea era indagar en sus puntos de vista sobre la experiencia de organizarse por un Barrio Digno Intercultural.

El hecho de que haya sido realizada una encuesta de preguntas abiertas y no una entrevista (más adecuada para indagar en los puntos de vista), dice relación con una adaptación a los tiempos y posibilidades de las personas a las que iban dirigidas las preguntas.

Si bien la Coordinadora BDI la integran todas las personas que conforman las diferentes organizaciones articuladas, existe un grupo de coordinación con un trabajo continuo en varios años con representantes de cada organización que se reúne cada cierto tiempo para organizar, evaluar, diseñar, planificar, etc., las diferentes acciones y actividades de la Coordinadora. Es en este grupo donde se organizan las reuniones con las diferentes entidades con las que está gestionado el proyecto de barrio y es en este grupo, también, donde se llevan las inquietudes de cada espacio organizativo respecto a las cuestiones que les convocan.

En la encuesta participaron personas del Comité para la Vivienda Barrio Matadero Franklin; Sindicato de Comerciantes Ambulantes Independientes del Persa Bio Bio; Comité para la Vivienda Latinoamérica Unida, y Escuela Pública Comunitaria. Esta fue respondida por personas que han participado con regularidad de las reuniones de coordinación de la Coordinadora BDI y que ingresaron a sus respectivas organizaciones en los años 2017 y 2018. En este caso, no se pudo conseguir la representación de la Junta Vecinal.

Para comenzar la encuesta, se pedía a las personas participantes que describieran la lucha que levantaba cada uno junto a su organización : *“¿Cuál es la lucha que levanta usted junto a su organización?”*. Entre quienes hacen parte de los Comités de Vivienda, todas sus respuestas mencionan la lucha de la vivienda ligada a los conceptos de “digno” y/o de “justo”. No se presenta la casa por si sola, sino que una vivienda “digna” que, además, se proyecta junto a “trabajo digno” en un “barrio digno intercultural”, descrito también como un “un barrio que cumpla con las necesidades y organización básica de los seres humanos” (P., Comité Franklin). Hay respuestas en las que incluso se alude a un proceso formativo vinculado a esta lucha por la vivienda: “Levantamos la lucha por la vivienda digna y justa, pero también por educarnos y formarnos con respecto a las leyes y vías a conseguirlo” (A., Comité Franklin).

Esta primera aproximación nos hace consultarnos qué se está entendiendo como digno y como vivienda digna para los comités para la vivienda. Sería un emergente en el que nos gustaría profundizar. En ese sentido, una persona hace el alcance señalando algunas características como “valor adquisitivo” de la vivienda, junto con las condiciones del barrio donde se ubica la vivienda y el impacto que ello tiene para las personas que allí habitan.

“La casa propia y un barrio digno intercultural” (R., Comité Franklin)

“Trabajo digno y vivienda digna” (E., Sindicato Persa y Comité Franklin)

“Vivienda Digna” (L., Comité Latinoamerica Unida)

“Nosotros levantamos la lucha por una vivienda justa, tanto en valor adquisitivo como en un barrio que cumpla con las necesidades y organización básica de los seres humanos.” (P., Comité Franklin)

Por su parte, las personas integrantes de la Escuela Pública Comunitaria mencionan dos escalas diferentes de una misma dimensión. Señalan luchar por la construcción de un establecimiento

escolar en el Barrio Franklin como elemento común, pero ponen acentos diferentes. Por un lado, se habla de un proyecto sistémico de educación pública comunitaria y popular a nivel nacional, donde la escuela de Franklin sería una experiencia de otras que pueden existir bajo ese sistema, mientras que también se comenta otra perspectiva que enfatiza en el trabajo y la lucha concreta de la EPC de Franklin. Con todo, en esta última posición se mencionan elementos que configurarían un proyecto de “educación pública comunitaria”, señalando que la escuela debe ser financiada por el Estado y gestionada por la comunidad territorial. Además, se señala que la idea es que la escuela pueda cumplir un rol educativo y articulador de la comunidad que vive aledaña a la escuela.

“La lucha referida a construir un establecimiento escolar que funcione en modalidad regular, sea público, con financiamiento estatal y gestionado por la comunidad territorial, en este caso, del Barrio Franklin. Y, que pueda ser una escuela que cumpla un rol educativo y articulador de la comunidad aledaña”. (N., Escuela Pública Comunitaria)

“Luchamos por el desarrollo de un proyecto de educación pública comunitaria y popular a nivel nacional, lo que en nuestro caso estamos desarrollando desde una experiencia pedagógica territorial en el barrio Franklin”. (S., Escuela Pública Comunitaria)

Con ello, no se muestra una contradicción ni diferencia entre estas dos posiciones. Sí nos muestran diferentes profundidades en lo que pueden relevar, cada cual, de su lucha. Con todo, nos aparecen preguntas sobre qué es lo que se está entendiendo por “público”, “comunitario” y por lo “popular”. Creemos que sería interesante seguir indagando en el significado que se le da a estos conceptos, así como a la idea de “digno” mencionado por las personas pertenecientes a los comités.

La siguiente pregunta de la encuesta, pretendía indagar en la experiencia más personal de cada participante dentro de su organización: *“Cuéntenos de manera abierta sobre su paso y permanencia en la organización de la que es parte considerando la experiencia que ha tenido en ella”*.

Respecto a los comités para la vivienda, aparece la dimensión de la lucha, cruzada con los sueños que la motorizan, y junto al trabajo colectivo como algo relevante que marca su trabajo organizativo. Así es como se señala que son “Años de lucha y paciencia, perseverancia ante toda situación, trabajamos en equipo...” (R., Comité Franklin); “Ser constante en la lucha y no dejar nunca de soñar” (E., Sindicato Persa y Comité Franklin); “ha permitido crear lazos y vínculos con personas diversas, pero a las que nos une la misma lucha...” (L., Comité Latinoamérica Unida).

Siguiendo con los Comités, aparece una dimensión educativa, formativa, potenciadora de elementos que configuran una transformación en la autoestima. Así lo podemos ver cuando se señala que, “Ha sido una experiencia muy importante en mi formación política (...) me [ha] permitido desarrollarme como dirigente y así fortalecer la confianza en mí misma” (E., Sindicato Persa y Comité Franklin); “La experiencia que he tenido dentro de esta organización me ha nutrido y formado en varios aspectos, en lo social, político y personal. Ha sido un espacio en donde me he desarrollado como persona y potenciado habilidades que tenía estancadas.” (A., Comité Franklin).

También se puede observar la dimensión relacional afectiva pero valorada desde lo organizativo. Así, participar en la organización “también ha permitido crear lazos y vínculos con personas diversas, pero a las que nos une la misma lucha...” (L., Comité Latinoamérica Unida); “Fui parte del proceso de transformación que ha sufrido el comité en todos sus aspectos, como por ejemplo los ir y venir de vecinos y vecinas, de la resolución de problemas con las distintas realidades, de la reestructuración en cuanto a la orgánica, al reconocimiento de la política dentro del comité entre otras cosas” (A., Comité Franklin).

Respecto a la EPC, el primer elemento que podemos destacar, es la forma en que inscriben en su historia de vida, el hecho de participar de esta experiencia educativa. Una de ellas, señala, por ejemplo que “Mi llegada a la EPC fue cuando ya cumplía mi cuarto año de profesora de matemáticas y física” (N., Escuela Pública Comunitaria). Con ello, se menciona también una dimensión valorativa de la experiencia respecto a su propia vida: “Para mí la EPC es en gran parte lo que soy hoy, me ha marcado un rumbo que caminar y una perspectiva de la vida que me gusta mucho habitar” (N., Escuela

Pública Comunitaria). Otra persona, por su parte, también inscribe a la EPC en su vida, incluso de manera mucho más presente, señalando que “Durante estos años [que] he trabajado la organización ha estado en el centro de mi vida” (S., Escuela Pública Comunitaria). Con estos comentarios, podemos ver la importancia de ser parte de este proyecto para la vida de estas personas, marcando sus rumbos presentes y futuros junto con ponerlo en el centro de sus vidas. Esto es señal de una implicancia mayor en el espacio.

Otra dimensión señalada por les educadores, tiene que ver con la valoración que hace cada cual de la Escuela. Sin duda se puede ver un relato mucho más extenso, dando más información sobre la experiencia vivida y otro más conciso donde se logra ver de manera más general su paso por la EPC. De esta forma, una primera valoración es que:

“Desde el principio me gustó la EPC, la había conocido en un seminario al que asistí cuando estudiaba pedagogía y la encontraba muy afín a mis intereses de futura profesora. (...) Es un espacio que funciona de manera asamblearia y que siempre tensiona hacia la horizontalidad. (...) Creamos nuestro propio currículum y hace dos años un grupo de compañeras levantaron la educación básica también, lo cual hace que la escuela tenga vida durante el día todos los días, a diferencia de antes que sólo tenía vida en las tardes noches con las personas jóvenes y adultas y en las actividades comunitarias que levantábamos” (N., Escuela Pública Comunitaria).

Para cerrar con la encuesta y considerando la disputa actual porque las autoridades apoyen la iniciativa de que el Barrio Digno Intercultural cuente con la infraestructura necesaria para que la Escuela Pública Comunitaria funcione como el establecimiento escolar del barrio, la encuesta incluyó una última pregunta: “¿Cuál es la relación que tiene su organización con la Escuela Pública Comunitaria de Barrio Franklin?”. El propósito era indagar en cómo les participantes de la encuesta describían la relación entre sus organizaciones y la EPC en el marco de la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural.

Las cinco respuestas coincidieron en reconocer un vínculo significativo entre su organización y la EPC, señalando que hay una relación de trabajo para un objetivo o “bien” común. De distintas maneras, también se hizo alusión a un proceso educativo promovido por la EPC en diferentes dimensiones:

“Nos [ha] ayudado en saber luchar por lo que queremos sin vacilar, han sido siempre nuestro apoyo y sustento en la lucha por nuestros sueños” (E., Comité Franklin);

“Nos ha ayudado en la educación y fortalecimiento territorial” (P., Comité Franklin);

“Socios y socias de nuestro comité han terminado sus estudios en la Escuela Pública Comunitaria (...) La escuela ha sido un pilar desde que llegó al terreno, ya que es con ella que empezamos nuestra formación educativa (...) hemos recogido aprendizajes que se imparten en su estructura [de organización asamblearia], replicándolas en nuestro comité” (A., Comité Franklin).

Por otro lado también se hizo referencia a los lazos afectivos que se han desarrollado con educadoras y educadores de la EPC, mencionandola como una “organización hermana” con la que se han entablado vínculos de “mucho cariño”, “respeto”, “confianza” y “admiración”. Así mismo, se mencionó el apoyo práctico que ha significado el espacio físico de la escuela: “nos brinda de su infraestructura para reunirnos siempre que lo solicitemos” (A., Comité Franklin”.

Por último, una de las personas encuestadas señala que la articulación con la Escuela Pública Comunitaria ha significado la integración de nuevas perspectivas para su organización, ampliando el reclamo por el derecho a la vivienda al reclamo por el derecho a la educación. Lo interesante es que a través de su respuesta se dilucida que esa integración no fue “depositada” discursivamente por la Escuela, sino que se produjo a través del trabajo práctico en el territorio, con el que se ha visibilizado la relevancia de la educación para las personas:

A pesar de que el comité comenzó una lucha por la vivienda, tiene incorporada la lucha por la educación ya que hemos vivenciado la realidad de la falta de oportunidades que existen en las periferias de nuestras comunas, regiones y a nivel país. Hemos vivenciado la importancia de la educación en la vida de los niños y niñas, de los cambios que se producen desde ahí, de la importancia de terminar los estudios para cualquier rango de edad y poder hacerlo en un lugar que entrega confianza y cariño como lo es la Escuela Pública Comunitaria (A., Comité Franklin).

Las respuestas que emergieron con la aplicación de esta encuesta, dan cuenta de que entre quienes están participando del grupo de coordinación de la Coordinadora BDI en el Barrio Franklin, existe una importante valoración de su experiencia organizativa y participación comunitaria, como un proceso de desarrollo personal que les ha permitido ampliar sus visiones y perspectivas, así como encontrarse con otros y otras en espacios colectivos de confianza y compañerismo.

Sería importante seguir ampliando las investigaciones que den cuenta de las transformaciones y procesos de aprendizaje que las personas encuestadas señalan en torno a la organización territorial y comunitaria. Esto sería útil para identificar y fortalecer dichos procesos, pero también porque en el propio hecho de plantearse la pregunta, creemos, se desarrollan experiencias que permiten visibilizar y dar lugar a las trayectorias personales y colectivas, elaborando una memoria que las pone en valor. Dicho proceso no haría más que enriquecer la construcción de un barrio organizado.

¿Qué se aprende y se enseña en la EPC? Una breve mirada al diseño curricular

En el ejercicio de describir los modos en los que se está creando hoy el Barrio Digno Intercultural, aparece con fuerza la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin. Para escribir este subcapítulo quisimos responder a una pregunta tan simple como frecuente y fundamental: *¿Y qué es lo que hacen distinto en la EPC?*

Hay diferentes maneras de responder a esta inquietud. En la EPC suceden muchas cosas, algunas de las cuales ya se han presentado en capítulos anteriores de este libro. En esta oportunidad vamos a responder desde el ámbito del currículum en un espacio de trabajo en particular: la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

¿Currículum?

En el ámbito de la educación, el currículum se suele entender como el plan con el que se organizan explícitamente los procesos de enseñanza-aprendizaje asociado a la pregunta sobre ¿Qué se debe enseñar? Esta planificación de lo que debemos enseñar/aprender, usualmente se asume como algo neutro, sin intereses. Donde algunos expertos deciden lo que es mejor para toda la gente al definir lo que se debe aprender en todo el país y en las escuelas, y donde las personas que participan directamente en los procesos educativos como las familias, profes, estudiantes y la comunidad educativa no tienen nada que decir.

Pero este plan no actúa por sí solo, aislado del mundo. En el cu-

currículo y en los procesos educativos también inciden las relaciones sociales, ideologías, formas culturales, intereses políticos, condiciones materiales y un largo etcétera. Además, la experiencia educativa no sólo se da a partir de una planificación, sino también en la relación con las compañeras, compañeros, familias, con las amistades y las relaciones barriales, la televisión, entre otras dimensiones de la vida.

En el currículo se promueven formas de vida y de sociedad. ¿Cómo queremos ser? ¿Cómo queremos que sea nuestra comunidad? ¿Qué tendríamos que enseñar/aprender para vivir la vida que queremos vivir? Preguntas sobre las cuales todas las comunidades educativas tienen sus opiniones y el derecho de participar en la reflexión y la decisión sobre sus propios procesos educativos.

En definitiva, lo que hay que considerar es que el currículo es mucho más que lo que las autoridades o los educadores planifican de forma escrita antes de realizar una actividad, que se refiere a los fines de la educación, y en última instancia, al proyecto de vida, de comunidad y de sociedad que queremos vivir y construir.

En este sentido, la propuesta curricular que ha venido desarrollando la EPC, apuesta por el desarrollo de un currículo crítico que comprende y aborda las relaciones de poder que se expresan en la sociedad; un currículo integrado que combina distintas asignaturas para conocer la realidad; un currículo emergente que trabaja con las problemáticas y el contexto; y un currículo comunitario donde la comunidad educativa participe en el diálogo curricular y en las acciones educativas²⁰.

Teniendo esto en consideración, en este subcapítulo nos referiremos específicamente a una parte del currículo de la EPC, a la planificación de las clases de la modalidad EPJA de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin durante 10 años (2013-2022). A partir de la organización, clasificación y descripción de los materiales escritos, este es un primer trabajo de síntesis del diseño curricular de la EPC.

Estos documentos permiten hacerse una idea de lo que sucede dentro de la Escuela y de todo el conocimiento y trabajo acumulado durante estos años.

20 *Escuela Pública Comunitaria: Una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular*, en 2023. Editorial Quimantú.

¡Esperamos que despierte su interés!

¿Cómo se organizan las clases en la EPC?

Desde el año 2013 al 2017, la Escuela organizó sus clases en función de los planes y programas entregados por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, existían las “Áreas de conocimiento” que desarrollaban las clases con las asignaturas tradicionales: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Historia, Inglés, Lenguaje y Matemáticas.

Aún así, dentro de cada Área, se trataban, con mayor o menor frecuencia y centralidad, temáticas relacionadas a un pensamiento crítico como problemas comunes o demandas sociales. En la planificación de las clases se vinculaba el “Eje temático”, definido por el Ministerio de Educación (Mineduc), con un “Eje problemático” o “Situación problemática” asociado a los temas y situaciones reales y cotidianas de la comunidad educativa.

No es sino hasta el año 2018, donde el currículum comienza a organizarse en “Módulos Educativos”, que es algo así como una asignatura o materia, pero no se organiza por asignaturas como ciencias o lenguaje, sino a partir de un problema, que es el Tema Generador reconocido por la comunidad educativa. Cada Módulo agrupa una serie de clases que tratan un mismo Tema Generador y se desarrolla en un período aproximado de dos meses. En base a la propuesta de Paulo Freire, los Temas Generadores se definen comunitariamente cada año, considerando el contexto social y político vigente y las características e intereses de educadoras y estudiantes de cada período.

Desde una mirada panorámica de la organización de los cursos desarrollados por la EPC entre el año 2013 y 2022, sería de la siguiente forma.

2013-2017

CIENCIAS NATURALES
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

LENGUAJE
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

MATEMÁTICAS
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

INGLÉS
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

2018-2022

Tema generador
MÓDULO 1
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

Tema generador
MÓDULO 2
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

Tema generador
MÓDULO 3
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

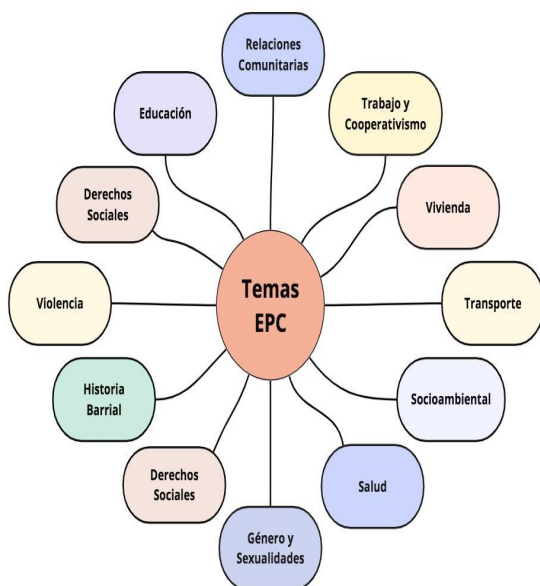
Tema generador
MÓDULO 4
CLASE 1, CLASE 2, CLASE 3(,)

PERÍODO

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

¿Qué temas se han trabajado en las clases de la EPC?

En la revisión de documentos disponibles entre los años 2013 y 2022, pudimos identificar 12 temáticas que fueron tratadas en las planificaciones y otros materiales de clases en EPJA: Educación; Relaciones comunitarias; Trabajo y Cooperativismo; Vivienda; Transporte; Socioambiental; Salud; Género y sexualidades; Derechos sociales; Historia barrial; Violencia; y Medios de comunicación.



¿Cómo se abordan estos temas?

Como lo planteamos previamente, hasta el año 2017 el eje de los procesos educativos correspondía a asignaturas y los objetivos planteados por el Mineduc, a partir de los cuales, se revisaban problemáticas cotidianas o temas de interés y se ponían en diálogo con los saberes propios de las estudiantes.



Por su parte, desde el año 2018 en adelante el eje de los Módulos Educativos pasan a ser los temas generadores, es decir, una problemática, la cual es abordada considerando un diálogo de saberes entre las asignaturas y objetivos ministeriales y los conocimientos previos de los estudiantes.



Un elemento transversal de los procesos educativos desarrollados en la EPC tiene relación con que estos favorezcan un reconocimiento crítico de la realidad que vivimos, es decir, un proceso educativo orientado a la comprensión y transformación de la realidad. Con el cambio hacia un trabajo con centralidad en los Temas Generadores, se comenzó a profundizar en un trabajo de planificación general de los Módulos asociados a la metodología concienciadora

de Paulo Freire, también llamada metodología dialéctica²¹. Esta consiste en la realización de un movimiento entre: Realidad-Abstracción-Realidad. Comenzando por las perspectivas y experiencias de los estudiantes en relación al tema, para luego problematizar y profundizar teóricamente en la temática y finalmente volver a pensar la realidad concreta para buscar su transformación.

Para compartir en mayor profundidad la forma en la que se han abordado estas temáticas, a continuación presentaremos una síntesis del trabajo desarrollado en distintos años sobre los temas de educación, trabajo, y género/sexualidades. En este caso, la información se acota a los documentos de planificación, guías de clase, cuadernillos y sistematizaciones realizadas por los educadores. A continuación se describen los diferentes modos y perspectivas con las que se han trabajado estos temas en la EPC.

Tema: Educación

Durante el año 2015, 2016 y 2017 el tema de la Educación se abordó dentro del Área de Matemáticas. En cada año, el tema se adecuaba a los ejes temáticos y contenidos dispuestos por el Ministerio de Educación para el Primer Ciclo (primero y segundo medio) y Segundo Ciclo (tercero y cuarto medio) respectivamente. Por ejemplo, en la primera clase de matemáticas del primer ciclo (1ro y 2do medio) en 2017, se abordó el Tema Generador “Educación popular y Educación neoliberal”. En este caso, la situación problemática correspondió a la organización de los espacios en una población, el cual fue trabajado a partir de un juego llamado “Armando la pobla” en el que se utilizaban cubos y bloques en un área determinada, buscando generar un espacio amable para vivir. En este sentido, la situación concreta, fue vinculada al contenido matemático de “problemas, razonamiento lógico y trabajo en equipo”. Mediante esta actividad se buscó reconocer el uso cotidiano del pensamiento matemático, junto con generar un diálogo sobre las experiencias y

21 Para más información revisar: *Notas introductorias a la educación popular y el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire*, escrito por Cabaluz, Ojeda y Olivares en 2014, en cuadernillo de Editorial MITIN - UAHC; o también, el video de Youtube de la Red Alforja: "La pregunta ¿Concepción Metodológica Dialéctica?" Link: <https://www.youtube.com/watch?v=e6tnev19PfQ>

los obstáculos que tenían las estudiantes en su relación con las matemáticas a partir de sus experiencias escolares anteriores.

El año 2018 se realizó un Módulo dedicado por completo al tema de la Educación, este tuvo por nombre “Educación, ¿para qué nos educamos?”. Considerando 7 sesiones de trabajo, el Módulo abordó contenidos disciplinares de Lenguaje, Matemáticas e Historia, y en estas sesiones se trabajó en torno a las concepciones previas de las estudiantes respecto a la educación; las funciones históricas de la escuela; los mecanismos de mercantilización de la educación en Chile; el proyecto político de la educación popular; la relación conocimiento-poder y las perspectivas propias de los estudiantes sobre qué, cómo y para qué aprender.

Al abordar el tema de la educación, se dialoga sobre la relación entre educación, política y transformación social, y sobre el posicionamiento que tienen las escuelas frente a su realidad. Esta idea de la “politicidad de la educación” junto con un posicionamiento de clase se puede ver en un pasaje del Cuadernillo de este Módulo:

“La concepción de que el conocimiento no es neutral, y por tanto, puede contribuir a mantener el poder de los dominadores, o a fortalecer espacios organizativos y de autogestión popular con características liberadoras, en contra de la explotación, la opresión y la pobreza; es lo que llamamos reconocer la intencionalidad política de la educación” (Cuadernillo Módulo ¿Para qué nos educamos?, 2018, p. 84)

En base a la metodología dialéctica antes mencionada, el cierre del Módulo consistió en la realización de una “Radio Popular”, donde se invitó a les estudiantes a compartir lo aprendido a un formato radial, como capítulos donde se conversaba sobre los temas tratados durante las clases.

Durante los años de pandemia provocada por el virus Covid-19 se realizaron clases no presenciales mediante reuniones virtuales, las cuales eran acompañadas por un cuadernillo de trabajo autónomo y el acompañamiento en pequeños grupos de estudiantes con una educadora. El primer año de la pandemia se desarrolló un módulo

llamado “Crisis y el Covid-19”, donde la primera sesión abordó el tema de “La crisis educativa ante el covid-19”. En esta sesión se buscó reconocer las dificultades, desigualdades y problemas cotidianos que estaban atravesando tanto estudiantes como educadores frente a la crisis sanitaria y a la educación “a distancia” a través de relatos autobiográficos en forma de texto y se invitaba a los estudiantes a escribir y con eso visibilizar sus propias dificultades en torno al proceso educativo en contexto de pandemia y cuarentena obligatoria.

Durante el 2022 se realizó el Módulo “Compartir, crear y luchar: Sentidos comunitarios de la educación” cuya *Búsqueda principal* era reconocer los saberes negados en y por la escuela tradicional, en la cual aportaron saberes disciplinares de Historia y Filosofía. En este módulo se comenzó reconociendo saberes de las estudiantes, como tejer, soldar, cocinar, etc. Luego cada quien debió investigar por sus propios medios la historia y el lugar geográfico donde se originó ese saber. En la clase siguiente se presentó lo investigado y se señaló en un mapa el origen de cada saber, los cuales fueron ubicados en su mayoría, en Europa, Egipto o Estados Unidos. Desde esta lectura de realidad sobre los saberes propios, se profundizó en el concepto de Colonialismo²² asociado a la relación entre el saber y el poder, dentro de lo cual también se consideró la noción de Patriarcado²³.

Tema: Trabajo

El 2015 en “Matemáticas populares”, se abordó el Tema Generador de “Condiciones de trabajo” asociado al contenido de Decimales para el Primer Ciclo. En este caso, en la guía de ejercicios prácticos se realizan cálculos con decimales que permiten reconocer el problema laboral asociado a la plusvalía, es decir, a la apropiación del valor extra que coloca el dueño de una fábrica a la labor que realiza un trabajador.

22 Colonialismo: Sistema de dominación en el que un país, un Estado o un pueblo controla o se apropia de los recursos de otro. Con la independencia de Chile en 1810 se terminó con la dependencia política de España, pero no con la dependencia y el control europeo de nuestra economía, nuestra cultura y educación.

23 Sistema de relaciones sociales que se traduce en comportamientos clásicamente asociados a la masculinidad hegemónica en el caso de los hombres (como la autoridad y el ejercicio de la violencia), mientras que la femineidad es sinónimo de subordinación y debilidad. Fuente: Dirección de Igualdad de Género de la Universidad de Chile, 2019.

Matemáticas EPC – Primer Ciclo

Decimales

Situación problemática:

Rodrigo trabaja en una fábrica de sillas y tiene un sueldo de \$500.000 mensuales. Está contento con su sueldo, pero encuentra que trabaja mucho: 6 días a la semana, 8 horas cada día. En ese tiempo fabrica 130 sillas.

1. ¿Cuántas sillas fabrica, exactamente, en un día? (Considera que trabaja a un ritmo constante todos los días)

El jefe de Rodrigo, por su parte, invierte \$1.500 en los materiales para fabricar una silla y ha conseguido un trato para venderlas a \$5.000 cada una.

Si Rodrigo decide levantar su propio negocio conservando los proveedores y los clientes de su jefe y no tiene pensado aumentar su sueldo, sino disminuir sus horas de trabajo:

2. ¿Cuántas sillas debería fabricar y vender Rodrigo en un mes para alcanzar su sueldo? Aproxima después del segundo decimal.
3. Si ahora trabaja solo 5 días a la semana. ¿Cuántas sillas debería fabricar diariamente?
4. ¿Cuántas horas invierte diariamente en la fabricación de estas sillas si se demora lo mismo que antes en cada silla?
5. ¿Cuántas horas trabajaría en un mes? ¿Cuánto tiempo ahorraría?

Para el año 2018, se desarrolla el Módulo de “Cooperativismo”, el cual se nutrió de contenidos disciplinares de historia y lenguaje. En este caso, en el módulo se buscó reconocer las características del trabajo capitalista y sus relaciones a partir de las propias vivencias del estudiantado, junto con desarrollar experiencias de trabajo cooperativista, que en este caso consistió en la organización conjunta de un conversatorio sobre el cooperativismo en el Barrio Franklin y luego en el trabajo cooperativo en comisiones entre estudiantes y educadores para organizar la Ceremonia de Graduación de Fin de año.

Durante las clases se abordaron contenidos relacionados a la asignatura de historia, con énfasis en las condiciones y relaciones laborales, junto con elementos de la asignatura de lenguaje y comunicación, vinculados a la convivencia, la comunicación en la toma de decisiones y la resolución de conflictos en el trabajo cooperativo mediante comisiones. De esta manera, el cooperativismo se plantea como una forma de relación social que va más allá de las relaciones productivas o de trabajo asalariado. De hecho, a partir del 2018, el

Módulo de Cooperativismo se ha seguido realizando al final de cada año y en él se abordan los principios de cooperativismo y autogestión comunitaria de la Escuela Pública Comunitaria para, a partir de esos principios, organizar colectivamente el Acto de fin de año.

En 2021, en pleno período de pandemia, las estudiantes señalaron que les interesaba abordar el tema del trabajo por lo que se desarrolló el Módulo y Cuadernillo titulado “¡Trabajo, Trabajo, Trabajo!” En líneas generales, se inició el módulo indagando sobre si los estudiantes se consideraban como trabajadores y las razones de ello, para luego abordar los derechos laborales, discriminaciones y formas de organización de la clase trabajadora. Sobre este último punto, se vinculó a contenidos de historia de Chile, específicamente al desarrollo del movimiento obrero, las causas de su desarrollo, sus hitos y sus cambios, con especial énfasis en la situación actual del sindicalismo en Chile a partir de las propias experiencias, así como también los roles de género en las organizaciones obreras de inicios del siglo XX.

Un elemento que destaca en este módulo y sus actividades, es que se reconocen como trabajos el arte callejero y las labores de cuidado (todas aquellas actividades no remuneradas que se realizan para mantener la vida; preparar comida, cuidar personas enfermas, mantener limpio, entre muchas otras). Además, este material invita constantemente a reflexionar sobre cómo influye ser hombre, mujer u otra identidad de género en las situaciones y condiciones que se establecen socialmente en torno al trabajo.

Tema: Género y sexualidades

El año 2015 en el Área de “Matemáticas populares” en el Primer Ciclo se trató la Sexualidad como situación problemática. Según los documentos, el tema se abordó junto al contenido matemático de las “Estadística y probabilidades”. En este caso, en la guía utilizada en clases se puede entender mejor la forma en que se estaba abordando la temática del VIH, con la intención de visibilizar la existencia de este virus así como abrir la reflexión en torno a la responsabilidad personal y prevención del contagio.

II. Las probabilidades con un sentido en nuestra vida...

- a. ¿Qué sabes acerca del VIH?, ¿cómo se puede prevenir?

- b. "Creemos que en Chile unas 40 mil personas tienen VIH y de esos hemos logrado individualizar unos 21 mil. Por lo tanto, dentro de nuestra sociedad hay unas 19 mil personas que teniendo y siendo portadoras del VIH, no saben que lo tienen y lamentablemente ese es el grupo de mayor riesgo", indicó el subsecretario (Jorge) Díaz (subsecretario de Salud Pública y Redes Asistenciales).
Fuente: Emol.com, 9 de Diciembre de 2013
 - i. ¿Cuántas personas son las posibles infectadas con VIH en Chile?

 - ii. Si consideramos la información del último Censo, somos 16.572.475 chilenos, ¿cuál es la probabilidad de contagiarme al tener relaciones sexuales al azar y sin utilizar preservativo?

 - iii. ¿Qué piensas al respecto?, ¿cómo puedes hacer que esa probabilidad dependa de ti más que de un número?

El 2018, en el Módulo “Visibilizando el patriarcado”, se abordaron las problemáticas relativas al género en su dimensión práctica y cotidiana, reflexionando en torno a tres temáticas: las relaciones amorosas (distinguiendo amor romántico/amor sano), las tareas domésticas y el acoso callejero. En este módulo se enfatizó en la representación y análisis de ejemplos de la vida diaria de las propias estudiantes a partir de sus experiencias. Por otro lado, destaca que en cada clase se realiza una mística ligada a reconocer la vida de mujeres destacadas en Chile y Latinoamérica, como Gabriela Mistral, Violeta Parra, Macarena Valdés, Berta Cáceres y Gladys Marín.

Por último, el Módulo cierra dando a conocer el concepto de “Agitación y Propaganda”, para participar colectivamente en una jornada de creación y difusión de material gráfico en la Calle Placer:

“Estudiantes y educadorxs construyen carteles y/o afiches que evidencien reflexiones y/o conclusiones vinculadas a discursos y prácticas del patriarcado, abordadas en las sesiones del Módulo para generar una jornada de AGP en calle Placer, dejando evidencia a través de un video para extender AGP en RRSS de la EPC” (Módulo Visibilizando el Patriarcado, 2018, página 11)

Durante el año 2020, durante la pandemia se desarrolló una sesión asincrónica que se titulaba “Vivienda, Feminismo y Buen Vivir”, en la cual se abordaba la *situación problemática* asociada a la crisis del Covid-19, las cuarentenas y la violencia intrafamiliar. La sesión comenzaba por distinguir los tipos de vivienda y condiciones de vida dentro de la sociedad chilena, como factores de desigualdad a la hora de sobrellevar la pandemia. En esa línea se invitaba a las estudiantes a reflexionar sobre las causas de tales desigualdades, así como a distinguir las características sociales de las comunas de la región metropolitana y vincularlas a las políticas de salud que se estaban aplicando de forma diferenciada, consistentes en cuarentenas obligatorias en las comunas de mayores ingresos, mientras que las otras comunas seguían trabajando fuera de sus casas).

Luego de ese análisis a nivel más general, se pasaba a la reflexión sobre las condiciones materiales y dinámicas sociales dentro del propio hogar, identificando la diferencia de tareas domésticas según los roles de género en las familias. Por último, se presentaban números de emergencia en caso de presenciar o ser víctima de algún tipo de violencia: “Orientación por violencia de género” del Servicio Nacional de la Mujer, la Policía de Investigaciones, el Fono Familia y Carabineros.

Durante el 2022, se realizó el Módulo “¿Qué tiene que ver mi vida con el patriarcado y los feminismos?”. Se plantean como *Búsquedas principales del Módulo*: (1) Visibilizar y cuestionar nuestras conductas aprendidas en la sociedad patriarcal, para buscar nuevas formas de ser y relacionarnos y (2) Comprender conceptos clave de los feminismos como herramientas para mirar y comprender la sociedad en que vivimos. Las cuales fueron nutridas a partir de *búsquedas disciplinares* asociadas a las áreas de Lenguaje y Comunicación e Historia y Ciencias Sociales.

En este módulo, se desarrolló un diálogo problematizador sobre la idea de Género haciendo hincapié en su construcción social y dando cuenta de la diversidad de identidades sexuales y de género que existen más allá del binomio hombre/mujer. Así también, se abordó la historia de los feminismos en Chile y el mundo, dando cuenta de su vínculo con el contexto histórico y otros movimientos sociales. Por su parte, la actividad final consistió en la confección de afiches personales sobre temáticas relacionadas al curso, para lue-

go pasar a construir un lienzo colectivo que se dispuso en la calle Placer, a las afueras de la EPC, para la conmemoración del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia hacia la Mujer (25 de noviembre).

El elemento distintivo de este Módulo es que mientras reconoce y trabaja con la experiencia general de que lo masculino está socialmente definido por sobre lo femenino, propone tiempos para detenerse a cuestionar la idea misma del Género. Esto queda plasmado en el siguiente extracto del material de apoyo de la sesión 4:

El patriarcado se reproduce y se refuerza cotidianamente en muchísimos aspectos de nuestras vidas, aspectos sociales, políticos, culturales y económicos que vamos repitiendo día a día en pequeñas y grandes acciones, individuales y colectivas. Sus ejes principales son:

1. La distinción binaria HOMBRE-MUJER como categorías fundamentales de nuestra sociedad (no habría otros cuerpos ni géneros posibles).
2. La relación y reproducción obligatoria entre HOMBRE y MUJER.
3. La posición SUPERIOR del hombre y todas sus características asociadas, por sobre la mujer y todas sus características asociadas.

La complejidad que se forma entre estos tres ejes, ha llevado a que algunas autoras y autores hablen del CIS-HETERO-PATRIARCADO, pues el patriarcado no se podría entender por completo sin considerar (1)el mandato de ser una persona cisgénero, (2)ser heterosexual y (3)mantener lo masculino por sobre lo femenino.

Aspectos comunes y horizontes

Luego de este recorrido por las temáticas tratadas con mayor recurrencia y los modos en que estas fueron trabajadas cada año, podríamos señalar ciertos elementos comunes en relación a la planificación de los procesos educativos de EPJA en la EPC, y responder a la pregunta que dio inicio a este texto.

Un aspecto común que aparece en todos los documentos estudiados tiene que ver con un reconocimiento de que existen estructuras sociales, económicas y culturales de dominación. Es decir, cuando se abordan temas como Salud, Trabajo o Educación, las

actividades planificadas permiten que se haga visible que todas estas temáticas son configuradas y atravesadas por relaciones de poder y otros fenómenos de carácter histórico y social. Esto es importante porque la comprensión colectiva de la realidad que vivimos día a día, sin esconder o camuflar las desigualdades, nos permite tener una posición frente a distintos problemas comunitarios y sociales, desarrollar nuestras propias opiniones, dialogar con otras personas y reconocer distintos puntos de vista, y reconocernos como personas capaces de opinar y de transformar nuestra realidad.

Al mismo tiempo, se destaca que las actividades son planificadas poniendo en el centro de su desarrollo las vivencias colectivas y la vida personal o familiar de les estudiantes. De este modo, muchas de las clases consideran preguntas que buscan profundizar en sus biografías y conectar los grandes temas de nuestra sociedad con esas memorias propias. El acto de re-conocernos. Es decir, volver a conocer nuestras propias experiencias de vida, pero a partir del conocimiento de distintas asignaturas o de los saberes de vida de otras personas, nos permite una comprensión distinta de lo que hemos vivido, y comprender que nuestras vidas personales, también suelen ser colectivas y que se encuentran condicionadas por temas relacionales, políticos y sociales.

El abordaje de todos los temas revisados, tiene como elemento común la idea de lo comunitario y lo relacional, es decir, las temáticas se recogen para pensar la práctica social de la comunidad educativa: si se habla de Salud, se invita a problematizar las formas de afectividad y cuidado dentro de la EPC, si se habla de Trabajo, se orienta el tema a las formas de organizar el trabajo dentro de la escuela y así con cada temática. Hay un marcado énfasis en llevar los temas a la dimensión práctica y a problematizar con ellos la vida cotidiana, mucho más que en la profundización o discusión teórica respecto a los mismos. Con esto se robustece la idea del quehacer de la Escuela Pública Comunitaria como una práctica político-pedagógica, en tanto el espacio educativo es entendido como escenario de acción y reflexión (*praxis*) orientada a la transformación real y concreta de la realidad.

Como horizontes en el ámbito curricular, queda por delante seguir profundizando en las otras temáticas abordadas durante esta década de práctica educativa y enriquecer ese análisis con el estudio

de otras dimensiones no-explicitas del currículum. No por producir y acumular conocimiento sin más, sino porque en la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria ya se pueden entrever formas otras de ser, estar, comprender, significar y practicar en y con el mundo social, cuestión que es semilla y esperanza para otros mundos posibles.

Así también, nos queda profundizar en la participación comunitaria dentro del diálogo curricular, pudiendo articular los procesos educativos que se desarrollan dentro de la EPC con los de las organizaciones que conforman la Coordinadora BDI y con otras organizaciones territoriales.

Por último, en cuanto la propuesta curricular de la EPC pretende aportar a un proyecto de emancipación social desde el ámbito educativo, es fundamental un avance hacia la creación de una nueva legalidad en la educación pública que permita una democratización en el ámbito curricular, incluyendo la participación de la comunidad educativa en los asuntos fundamentales de las escuelas, mayor flexibilidad curricular y una gran reducción de la importancia de las pruebas estandarizadas.

¿Cómo queremos ser? ¿Qué vida queremos vivir? Generar encuentros para reflexionar sobre estas preguntas y generar acuerdos es uno de los principales desafíos que tenemos para fortalecer nuestras comunidades en el ámbito educativo. No sólo porque estas son un espacio muy importante para la formación de las personas que conformarán nuestra comunidad el día de mañana. Sino también, porque no sólo aprendemos en las escuelas, también nos formamos con nuestras experiencias de vida con las amistades del barrio, con la familia, en el club de fútbol y en las organizaciones. Encontrarnos a pensar el proyecto de personas, de vida y de comunidad que queremos construir nos plantearía la posibilidad de que en la calle, en la familia y la organización podamos unir esfuerzos para el desarrollo educativo de nuestra comunidad.

Terminar cuarto medio en la Escuela Pública Comunitaria: La experiencia escolar de sus ex-estudiantes



Primer Encuentro de estudiantes y ex – estudiantes de la EPC, mayo 2023.

El texto que se presenta a continuación, es parte de una investigación aún en desarrollo²⁴. La investigación corresponde a un proyecto de Memoria de Título para optar al grado de Antropóloga social en la Universidad de Chile, enmarcado en el proyecto “Fortaleciendo saberes comunitarios en la construcción de un Barrio Digno Intercultural”.

24 La mayoría de este apartado hace uso textual de extractos de los capítulos de Resultados y de Análisis de la Memoria de la Tesis mencionada, a cargo de la estudiante Alconda Opaso González. La referencia completa estará disponible en el repositorio de la Universidad de Chile en cuanto sea aprobada y publicada..

La pregunta que dio origen a esta investigación tiene que ver con la *experiencia escolar*. La experiencia escolar, en este caso, no es entendida sólo como una vivencia personal, sino, fundamentalmente, como un fenómeno que encuentra sus orígenes en lo social. Es decir, el recuerdo que las personas tienen de su paso por la escolaridad se entiende como el resultado de procesos sociales que van generando ciertas experiencias y relatos comunes. Estudiar la experiencia desde la antropología, se trata de visibilizar y prestar atención a la vida de cada persona, con la intención de identificar elementos sociales y culturales que le han dado forma a sus biografías.

Ahora bien, dentro de la experiencia escolar, esta investigación busca profundizar en una cosa en particular: el paso por la Escuela Pública Comunitaria. La idea que está detrás de esta búsqueda es que el relato que las personas elaboran sobre su paso por la EPC, constituye una parte de la Escuela misma. Es como si para conocer a una persona, hiciéramos el ejercicio de preguntar a todos sus seres queridos cómo ha sido su vínculo con ella. El resultado final, sería una información muy densa que nos entregaría datos tanto de la persona a la que queremos conocer, como de los seres queridos a quienes hemos realizado las preguntas. Ese es justamente el ejercicio que se hizo en esta investigación. Nos propusimos que, para conocer lo que ha sido la Escuela Pública Comunitaria, íbamos a conocer lo que sus ex-estudiantes recuerdan de ella.

Luego de un largo proceso de búsqueda y recuperación de contactos, pudimos entrevistar a siete personas que terminaron su enseñanza media en la EPC. Las entrevistas se hicieron durante julio y agosto del año 2023, se realizaron a cada persona por separado y tuvieron una duración de aproximadamente una hora y media, donde se utilizaba una pauta de preguntas abiertas y flexibles para orientar la conversación.

En el grupo de personas entrevistadas, seis de ellas son mujeres y uno hombre. Este último hace parte de las dos personas que tienen menos de 35 años: Cristóbal y Alejandra. Las otras cinco participantes tienen más de 60 años: Sonia, Ester, Irma, Doris y Beatriz²⁵.

Cuando se analizaron los resultados de las entrevistas, se hizo

25 Nombres anonimizados.

evidente que para entender el relato sobre la Escuela Pública Comunitaria había que considerar las experiencias escolares que les estudiantes habían tenido antes, pues estas eran un punto de referencia clave para experimentar, sentir, evaluar y opinar sobre la EPC. Por esa razón, una parte de los resultados es la experiencia escolar en la escuela formal.

Experiencia escolar antes de la EPC

En este punto, la diferencia de edad entre las personas entrevistadas se vuelve un antecedente importante pues las ubica en uno u otro marco legal sobre la asistencia a la escuela. El grupo de las cinco mujeres mayores de 60 años, vivió su etapa escolar bajo la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, donde era obligatorio cursar 8 años de escolaridad. Las otras dos personas entrevistadas, en cambio, cursaron su escolaridad bajo la obligatoriedad de terminar la enseñanza secundaria, lo que significa 12 años obligatorios en total.

Ahora bien, todo el grupo vivió su reingreso definitivo a la enseñanza media después del año 2013, experimentando esta etapa bajo las políticas públicas que, mediante diferentes iniciativas y programas, han promovido su finalización completa. Esto ha significado que “tener el cuarto medio” tenga una relevancia diferente a la que tenía hace algunas décadas atrás.

Una vez hecha esta salvedad, podemos decir que los relatos sobre la escuela antes de entrar a la EPC se desarrollan principalmente en dos términos: uno que gira en torno a experiencias de maltrato, castigo y temor y otro que alude a experiencias de vínculos afectivos y situaciones alegres dentro de la escuela. En la mayoría de los casos, cada persona integra un poco de los dos en su relato.

Ante la pregunta ¿Cómo fue su experiencia en el colegio, antes de la EPC? Hay un grupo de respuestas que comienza destacando una sensación de bienestar dentro de la escuela, dado principalmente por las relaciones de cariño y cuidado desarrolladas con sus profesoras o con el hecho de que la escuela venía a ser un lugar con menos responsabilidades que la casa y la familia. Este es el caso de Ester, quien destaca que de primero a sexto básico fue “muy feliz” en la escuela, que sus profesoras la conocían, la protegían y la que-

rían mucho. Al igual que Beatriz, Ester recuerda conmovida el gesto de sentarse junto a sus profesoras dentro de la sala: “siempre me tenían así como la niña buena y siempre me sentaban en un lugar muy cercano a ella para que nadie me hiciera daño” (Beatriz, ex estudiante, +60 años). Doris, recuerda la escuela como el lugar exento de tareas y obligaciones religiosas y familiares, donde podía jugar, divertirse, conversar y conocer amigos: “Porque en el colegio, ¿sabes lo que es?, no es tu segunda casa, es como tu *rebelación*”.

Ester, Beatriz y Doris quienes refieren con más entusiasmo a la escuela básica como un espacio alegre, donde disfrutaban estar y donde experimentaron lazos de cariño muy significativos, también fueron testigos de otras expresiones de la escuela donde destaca el disciplinamiento, el castigo y los maltratos. Ester recuerda cómo “la miss Nena” golpeaba a los estudiantes, “les pegaba y delante de todos” o castigaba a quienes encontraba masticando chicle pegando la goma de mascar sobre sus cabellos: “pobre de que nos pillara mascando un chicle porque nos levantaba el pelo así y lo pegaba ahí, después había que cortarse el pelo ahí cortito”. Doris, por su parte, recuerda al “profe Marambio”, rememora sus rasgos y la vez en que le lanzó una patada a uno de sus estudiantes, del mismo modo, recuerda las formas en que otros profesores y profesoras agredían a niños y niñas:

“te tiraban el pelo, las orejas, las patillas, a los que no se bañaban les lavaban las patas con una escobilla (...) a mí me daban reglazos en las manos, eran así unas reglas, todavía me acuerdo, “ponga las manos” y yo las escondía y ¡¡pam!” (Doris, ex estudiante, +60 años).

Estos maltratos venían acompañados de una forma de relación que las ex-estudiantes describen como “protocolar” o “jodida”, caracterizada por formas de agresión y autoritarismo por parte de las figuras adultas dentro de la escuela. Doris recuerda: “cuando iba al colegio quería ir al baño, no podía, tenía que aguantarte, no podía pararte, no podía comer”. De forma muy similar Beatriz describe: “todo es siéntate bien, siéntate derecha, atiende, no hay comunicación entre el profesor y el alumno”. En estos relatos, el clima relacional de la escuela podría sintetizarse en la asimetría y anulación del

sujeto estudiante descrita por Ester: “Ellos tenían siempre la razón, los profesores, uno siempre estaba equivocada”.

En el relato de Alejandra e Irma, el recuerdo de la escuela básica se presenta de inmediato entrecruzado con situaciones de tensión dadas, en su caso, con otros niños y niñas. Alejandra describe haber sufrido bullying de parte de un compañero durante muchos años, él insistía en llamarle *negra* de forma despectiva. Con una mezcla entre orgullo y autocrítica, comenta que haberlo golpeado fue la solución más efectiva para acabar con esa situación: “tuve que aprender a defenderme solita (...) fue tanto lo que me molestó que me acuerdo que un día le pegué un combo y te juro que nunca más”. Irma también menciona haber sido hostigada por sus compañeras, en su caso fue en razón de su peso y, al igual que Alejandra, golpear a sus compañeras parecía ser la mejor forma de defenderse: “yo era gordita y me hacían burla, yo les pegaba, yo les pegaba”. Lo interesante de estos relatos es que ambas entrevistadas enfatizan en que la enseñanza básica, donde ocurrieron estas situaciones, era un lugar al que disfrutaban ir y donde tienen “buenos recuerdos”.

En el caso de Irma el enfrentamiento con sus compañeras le significaba un castigo por parte de su profesor, figura adulta que, tal como en los relatos de Beatriz y Ester, es recordada nítidamente: “yo me acuerdo que mi profesor se llamaba profesor Soto (...) me acusaban al profesor y el profesor me castigaba, me tiraba de la patilla”. Esto reabre la dimensión del malestar dentro de la escuela y el relato de Irma se conecta con el de Sonia, quien también recuerda que sus profesores castigaban físicamente a los estudiantes: “le tenía miedo porque había uno, antiguamente si usted no está atenta, el reglazo, la oreja, el pelo, entonces yo de ahí no, no me gustaba, le tomé miedo”.

Cristóbal, el más joven del grupo de entrevistadas, define la escuela formal como “un matadero”, donde los estudiantes serían tratados como ganado: “los cabros son como unos chanchos con números”. Sin embargo, como en los casos anteriores, Cristóbal recuerda, al mismo tiempo, a la profesora que lo humilló delante de todos sus compañeros, la profesora en la que encontró cariño material y la profesora que durante la enseñanza media vio en él inteligencia y potencial creativo, configurándose un entramado de situaciones afectivas disonantes.

La interrupción y sus ecos

Los motivos por los que les estudiantes dejaron de asistir a la escuela son también diversos y en general se plantean como problemas propios con los que la escuela dejó de ser compatible. En los casos de Alejandra, Irma, Cristóbal y Sonia, quienes plantean haber sido vulnerados más directamente por adultos y compañeros dentro de la escuela, no ubican estas situaciones como la razón directa de su abandono, sino que refieren, más bien, a situaciones familiares y “personales” que los llevaron a abandonar la escuela.

Alejandra afirma que fue ella quien se puso “rebelde” durante su adolescencia y ubica el haber comenzado a trabajar, ganar dinero y luego haber quedado embarazada, como situaciones que la alejaron y le impidieron reingresar a la escuela formal. Irma señala que fueron las necesidades económicas de su familia nuclear lo que hizo necesario que ella abandonara la escuela para comenzar a trabajar junto a su madre y añade que su embarazo también pudo haber afectado en su decisión de no continuar la enseñanza media. Cristóbal enfatiza en el “no poder adaptarse” nunca a la escuela, a los profesores y a sus compañeros y sitúa sus crisis de pánico como razón última del abandono de la enseñanza media. Sonia, por su parte, no pone el miedo a sus profesores como la razón para dejar de asistir a la escuela sino motivos familiares que la llevaron a “andar como los gitanos” y no continuar con sus estudios en la escuela espacial a la que asistía en razón de su dislexia.

Los casos de Beatriz y Doris coinciden en una situación económica entrelazada a la visión radical de sus madres respecto a lo innecesario de que continuasen su escolaridad, como motivos para haber abandonado la escuela. Ester, por su parte, contaba con la motivación y apoyo de su padre para que continuara sus estudios, pero como ella señala “En mi caso fue porque yo veía que no podía po”: luego de su accidente los problemas de memoria afectaron profundamente su desempeño escolar y la frustración de no aprender como antes sería el motivo de dejar de asistir a la escuela.

A excepción de Cristóbal que menciona el no tener ningún tipo de orientación por parte de los adultos que estaban a su alrededor y donde podría entenderse una crítica también a sus profesores, nin-

gún relato se orienta a la institucionalidad misma de la escuela, sus dinámicas, las posibilidades que ofrecía -o no- o las experiencias dentro de la misma, como motivos directos de la interrupción de su escolaridad.

Luego, atravesando las diversas trayectorias de quehaceres, acontecimientos, trabajos y experiencias vitales, aparece en la biografía de las personas entrevistadas la marca de no haber terminado la enseñanza media, como un peso, una falta, una vergüenza, un secreto o un juicio externo con el que cargan y con el que aprenden, incómodamente, a vivir: “pa todo te piden cuarto medio y tú no teni, no rindes eso, entonces como que lo escondís” (Doris, ex estudiante, +60 años).

Sobre ese “esconder”, Ester también relata haber ocultado, durante muchos años, el hecho de que no había terminado el colegio y haber declarado, en situaciones formales, que sí lo había rendido: “cuando hacía algún trámite, los niños al colegio, siempre le preguntan los datos a uno, siempre dije cuarto medio (...) yo decía estoy mintiendo po si yo no tengo cuarto medio”. Ester plantea que hacía eso por “vergüenza”, imaginando que quienes supieran que no había terminado su escolaridad podían hacer juicios negativos sobre ella: “yo decía la gente qué pensará, “la echaron”, no sé, tanta tontera que se le pasa por la mente a uno”.

Esto se transforma, a su vez, en el material principal para la decisión de ingresar a la Escuela Pública Comunitaria donde, por sobre el desarrollo profesional o de posibilidades de trabajo, aparece con fuerza la idea de la “satisfacción personal” y el “cierre de ciclos”. Esto coincide con las trayectorias laborales de los estudiantes, quienes habían comenzado a trabajar y desarrollar sus rubros por fuera del circuito formal o en espacios de trabajo donde era prescindible el certificado de enseñanza media.

La Escuela Pública Comunitaria

Con estos precedentes, los estudiantes, que son también vecinos o trabajadoras del barrio, dicen haberse encontrado con la Escuela Pública Comunitaria de forma casual, en la mayoría de los casos mediante las campañas que realizan educadores y educadoras

a principios de cada año, pegando afiches y recorriendo las ferias libres para mostrar el proyecto y promover el ingreso a la EPC. Algunas de ellas habían escuchado hablar de la escuela, la habían visto desde fuera y otros no sabían de ella en absoluto. En todos los casos no había mayor conocimiento acerca del proyecto político-pedagógico y la única referencia que tenía una de las ex-estudiantes era la de una escuela de comunistas: “pero la Escuela” me dijo “te digo altiro Ale, es una Escuela comunista” (Alejandra, ex estudiante, -35 años).

Les estudiantes traían consigo la experiencia en la escuela formal y el deseo de “cerrar una etapa”. Esa experiencia previa les hacía esperar una sala de clases como las de su infancia, con las mismas exigencias, modalidades y materiales. En varios de sus relatos aparece la idea de “los cuadernos” como expresión de ese contraste entre lo que esperaban y lo que se encontraron: “yo cuando me vine para acá, venía preparada, oh, voy a tener que comprar cuaderno de esto, de esto y de esto” (Doris, ex estudiante, +60 años).

Frente a la experiencia escolar anterior, la Escuela Pública Comunitaria se relata como una novedad permanente, donde destacan principalmente los modos de relación que se ponen en práctica dentro del espacio educativo, particularmente en el vínculo educador-educando. Junto a ello, les estudiantes destacan los contenidos y las metodologías de las clases dentro de la escuela y los aprendizajes que se habilitan en ese cruce. En algunos casos, la sorpresa y el asombro -prevalcientes en la experiencia como estudiantes de la EPC- también se convierten en roces e incomodidades con el espacio.

“Era como llegar a tu casa”

Beatriz recuerda nítidamente su primer día en la Escuela Pública Comunitaria. Era un día lluvioso del mes de mayo, le habían avisado que durante la clase se compartía una once así que llevaba un tarro de café para compartir. Al entrar a la escuela le pareció que era como llegar a una casa, pues sobre la mesa se compartían sopaipillas y estaban “todos hablando juntos”. Fue tanto lo que le impresionó ese alboroto de voces, que al contarle a su hijo sobre la escuela nueva dijo: “mira, hablan todos”. Pero eso no fue lo único.

Beatriz recuerda la amabilidad con que la recibieron los educadores mientras le señalaban que podía ubicarse donde ella quisiera. El vínculo con educadores y educadoras para Beatriz fue fundamental: “Se sentía como el apoyo, porque de repente igual te cansas y los años no pasan en vano, entonces eso fue muy importante, la amistad. Buena amistad”.

Beatriz distingue que dicho apoyo no era solo una preocupación porque los estudiantes no faltaran a clases, sino un interés genuino de parte de los educadores por saber qué pasaba cuando ella o sus compañeros no asistían a la escuela para, de ese modo, buscar la manera de que retomaran su participación. Esto se materializaba en acciones muy concretas, como llamar por teléfono a los estudiantes o ir directamente hasta sus casas para saber por qué estaban faltando a clases: “completamente diferente, más compañía, más apoyo y siempre preocupado [...] por lo menos a mi alguna vez me fueron a ver y siempre el teléfono, “qué pasó que no viniste””. De este modo, cuando se le pregunta por la diferencia entre otros colegios y la Escuela Pública Comunitaria, su respuesta es rápida y precisa: “El clima humano, completamente”.

Sonia también recuerda la “unión” que sentía dentro de la EPC cada vez que sus educadores se preocupaban de saber cómo estaba, cómo habían sido sus vacaciones o de darle una palabra de calma y aliento cuando atravesaba alguna dificultad. Esa sensación la sintetiza señalando que “fue todo así como muy unido, muy familiar”. Alejandra, se suma a este énfasis en los vínculos humanos que brindaban ayuda y apoyo dentro de la EPC. Recuerda su paso por otras escuelas para jóvenes y adultos que eran “terrible fomes, como ir a la escuela pero en la noche”, la EPC, en cambio, fue un espacio donde creó lazos: “era algo muy cercano, entonces yo cree lazos, yo cree lazos de amistad y que mantengo hasta el día de hoy. Esa es una gran diferencia”.

Para Alejandra, así como para Beatriz y Sonia, la Escuela Pública Comunitaria fue principalmente un espacio de relaciones personales significativas. En su relato se van rememorando anécdotas y con ellas aparecen nombres de educadores, compañeros y amigas, quienes aparecen como la expresión o el rostro de la EPC. Su llegada a la Escuela se produjo en medio de un proceso personal muy difícil y dice haber encontrado en la EPC “una red de apoyo” que su

familia no le estaba otorgando en esos momentos. Reaparece de ese modo la alusión a lo familiar, vinculado a lo emocional y afectivo:

“necesitaba esa, tener una red de apoyo porque en mi familia no me la brindaba [...] llegué a la EPC y como que conocí a toda esta gente y dije woo, fue como un arcoíris después de la tormenta, como que salió el Sol” (Alejandra, ex estudiante, -35 años).

Esa memoria afectiva, marcada por el agradecimiento hacia educadores y educadoras, se reitera en los recuerdos de Irma y Sonia: “era muy acogedor, los profesores muy buenos, yo estoy muy agradecida, muy agradecida del colegio, de acá, porque ellos se preocupan de ti, se preocupan que aprendas, te ayudan” (Irma, ex estudiante, +60 años). Para ambas, anteriormente el colegio había sido un lugar de profesores indiferentes o agresivos, donde no había mayor implicación con el proceso de aprendizaje. En la Escuela Pública Comunitaria, en cambio, recuerdan haber recibido la “preocupación” de sus educadores, quienes se encargaban de que cada estudiante pudiera participar y aprender en las clases, adecuando materiales, teniendo paciencia y prestando atención a sus necesidades: “si yo le decía “profe no veo el pizarrón” el profe me decía ya, me mandaban fichas pero me hacían las letras grandes” (Sonia, ex estudiante, +60 años).

Doris también tenía muchos problemas a la vista cuando entró a la EPC y recuerda con mucho remordimiento haber expresado su frustración contra los educadores, enojándose con ellos cada vez que había que trabajar con una guía que ella no alcanzaba a leer. Como en el caso de Sonia, Doris recuerda que los educadores comenzaron a imprimir material con un tamaño de letra especial para ella.

De esta manera, el recuerdo de la Escuela Pública Comunitaria se elabora, con mucha fuerza, a partir de los vínculos y las formas de relación que se daban dentro del espacio escolar: “hay un espacio donde nos podemos relacionar mejor, más que nada, a conocernos, a cuidarnos” (Doris, ex estudiante, +60 años). Ester también sintetiza que, frente al autoritarismo y disciplina que marca su recuerdo de la enseñanza básica, en la EPC “había paz, entre todos, paz” y lo

que sería más importante, había paz “aunque a uno le pareciera mal algo”, es decir, no era una forma de relación simplemente “pacífica”, sino que era resultado de una voluntad compartida. Parte de eso podría también vincularse en lo que decía Beatriz respecto a otras escuelas y la EPC, pues esta última “es como más amistad, conocerse, es como otra cosa” (Beatriz, ex estudiante, +60 años)

Cristóbal también plantea que lo que diferencia a la EPC de otros colegios tiene que ver con formas de trato, de relación, de comunicación y de prácticas dentro de la escuela. En su relato, vuelve a insistir la idea de “familia”, pero esta vez no indica las afectividades entre personas, sino los roles y compromiso colectivo con un mismo espacio: “acá todos limpiamos, acá todos ayudamos en algo, es como una casa, esto es una familia y si no es una familia es espacio de respeto en el que tú teni que aportar de alguna manera”.

Se configura entonces un planteamiento generalizado en torno a la Escuela Pública Comunitaria como lugar de prácticas y relaciones. Si bien gran parte de los relatos apunta a una valoración positiva de estas relaciones, destacando principalmente el buen trato por parte de educadores y educadoras hacia les estudiantes (ya no como excepción sino como situación general), las memorias de les ex-estudiantes también dejan entrever tensiones e incomodidades dadas en ese mismo espacio que en un primer momento se plantea como cálido y acogedor. La idea de la “casa”, como señalaba Blanca o “refugio” en palabras de Doris, distingue a la EPC de la experiencia escolar previa pero no la deja, por ello, exenta de impasses.

Una escuela desconcertante

Es la misma Beatriz quien reconoce que en ese asombro del primer día, cuando se impresionó de que en la sala todos estuvieran hablando, estaba expresándose una “regla” aprendida desde antes: “cuando uno viene de un... se maneja con una regla, de repente igual uno dice, pero cómo, aquí no pueden hablar todos juntos”. Varias de las situaciones de tensión o sorpresa de les estudiantes en la Escuela Pública Comunitaria tienen que ver, justamente, con expectativas respecto a lo que debe suceder dentro de una escuela.

Tal es el caso de Ester, quien rememora su paso por la escue-

la enfatizando principalmente en la serie de sorpresas que le iba mostrando este espacio. Algunas de ellas generaban incluso cierta molestia e incomodidad dentro del aula. Respecto a sus primeras impresiones, señala: “Al principio yo encontré que eran muy, como que no había ese respeto de profesor a alumno”. Luego, en el desarrollo de su relato aparecen otras situaciones de asombro que se configuran como tal en función de lo que ella consideraba era adecuado o propio de un espacio escolar.

Sumado a esta desavenencia entre lo que se suponía debía ser una escuela y lo que ocurría en la Escuela Pública Comunitaria, la llegada a este espacio traía consigo otras sorpresas. En el Primer Encuentro de ex estudiantes de la EPC, Beatriz señalaba con carisma que con otra compañera coincidían en que al llegar el primer día a la Escuela habían pensado: “qué raro todos comiendo, son todos muy hippie, yo soy como distinta”. Luego continuaban otros desconciertos, como el hecho de que en las actividades escolares no se pudiese hacer un asado porque educadores y educadoras eran veganos o vegetarianos. Ester, por ejemplo, no sabía lo que era “ser vegano” y, menos aún, que en la escuela había personas veganas.

Además del novedoso acuerdo de no consumir carne, las y los educadores de la Escuela Pública Comunitaria tenían una particular forma de hablar: “más encima me extrañaba tanto cuando decían “todes” y yo, se reían mis hijas porque yo le decía, “oye Romina, yo no sé si se equivocan” le dije yo “o ellos dirán así” (Ester, ex estudiante, +60 años). Con el paso del tiempo Ester dice haber entendido que sustituir la letra *o* por la letra *e* era una decisión para que las palabras dieran cuenta de que se estaba nombrando a hombres, mujeres y otras expresiones de género y que, de hecho, las conversaciones acerca del lenguaje inclusivo le sirvieron para cambiar su perspectiva respecto a la diversidad sexual: “y después, ya fue siendo como algo natural para mí po”. Doris, por su parte, coincide en el desconcierto que le generaba el uso de la letra *e* por parte de educadores y educadoras pero, en su caso, este recurso sigue sin hacerle sentido:

Para mi es “las” o “los” [enfatisa golpeando la mesa], y no porque sea hombre-mujer, el que sea hombre y quiera vestirse de mujer es “la” para mi, ¿me entiende?, o viceversa,

pero no tenemos para qué poner “les” porque dividimos, dividimos (Doris, ex estudiante, +60 años).

Esta diferencia entre la mirada de Doris con la de quienes fueran sus educadores y educadoras, no significó una capitulación. Según ella misma señala, esta diferencia se expresaba como una discusión abierta dentro de las mismas clases donde ella planteaba y defendía su desacuerdo. De manera similar, Alejandra recuerda la sorpresa que le generaba el modo en que la educadora de Historia se refería a la figura de Augusto Pinochet y la posibilidad que tuvo de cuestionar y discutir con ella acerca de eso: “de repente teníamos diferencias yo le decía que por qué ella me hablaba todo el tiempo así como mal de Pinochet po”. Para Alejandra fueron justamente esas posibilidades de extrañeza, desacuerdo y escucha las que le permitieron tener nuevos puntos de vista y desarrollar una opinión propia respecto a la dictadura y otras temáticas.

Por otro lado, se encuentran las situaciones de desencuentro entre los mismos estudiantes. Para Cristóbal, estas situaciones se generaban principalmente debido a las diferencias de edad entre los estudiantes, quienes mostraban distintos niveles de interés y “respeto” por la clase y los educadores. De modo similar, distingue entre quienes estaban en la Escuela “solo por el papel” (el certificado de cuarto medio) y quienes estaban realmente interesados en aprender y hacerse parte del espacio: “era un lugar en el que la armonía a veces se quebraba y se quebraba y había enfrentamientos, de los más jóvenes obviamente con los más grandes”. En esa línea, relata situaciones donde entre los mismos estudiantes se hacían callar o se llamaban la atención dentro del aula.

Beatriz, también vivió diferencias con sus compañeros dentro del aula. Aunque dice que aprendió a dejar que los demás hablaran y no entrar en discusiones donde la otra persona no estaba dispuesta a escuchar, dentro de las clases también tomaba la palabra cuando le parecía necesario. Una de esas veces fue cuando escuchó la manera en que sus compañeros y compañeras se referían a los inmigrantes y personas negras, a propósito de un educador originario de Haití. Beatriz recuerda haber planteado que Chile seguía siendo un país clasista y racista, como cuando ella llegó a Santiago y escuchaba la manera despectiva en que se referían a la gente que venía del sur del

país porque “eran todos indios”. Esta intervención, según relata, le hizo sentido a algunos de sus compañeros y dio pie para que se abriera una conversación al respecto: “había que poner la pauta para que alguien empezara a hablar y eso era como importante, escucharse también”. Sin embargo, estas diferencias de perspectivas y puntos de vista eran recurrentes y fueron marcando una distancia con sus compañeros y compañeras.

En relación a estas dificultades, Doris trae un elemento interesante acerca de las confianzas y la tendencia a cerrarse y resguardar las situaciones personales más íntimas: “Yo creo que los profes hacen el puente de confianzas. Pero en el fondo todo este grupo nunca fue lo suficientemente transparente para contar su vida, sus dificultades”. En su interpretación, Doris plantea que el abrirse demasiado implica el riesgo de quedar expuesto, de “traspasar un límite” y otorgar la posibilidad de que los demás hagan un juicio de la vida y las decisiones personales.

Parte de estas situaciones de desencuentro entre compañeras y compañeros de curso, así como los límites y resguardos planteados por Doris, podrían explicar que de las siete personas entrevistadas sólo dos dicen mantener relaciones cercanas con algún compañero o compañera de la EPC.

Ahora bien, al relato sobre la Escuela Pública Comunitaria lo atraviesa, al mismo tiempo, un marcado énfasis en la posibilidad de crear lazos, de vincularse con otros, de expresar opiniones sin miedo, de abrirse y conocer nuevos puntos de vista, de hablar sobre situaciones personales y escuchar las del resto. De esa manera, la experiencia en la EPC alberga al mismo tiempo el conflicto y el aprendizaje que implica el encuentro con otras y otros.

“Florecer en un desierto”: los aprendizajes.

Más allá de los contenidos y la propuesta curricular de la Escuela, les estudiantes elaboran su propio relato acerca de lo aprendido en la EPC. Durante el primer encuentro de estudiantes y ex estudiantes de la Escuela Pública Comunitaria realizado en mayo del 2023, Carolina, que había ingresado hace apenas unos meses a terminar su enseñanza media tomaba la palabra para plantear que

su tiempo en la Escuela le había ayudado a perder el miedo de hablar y dar su opinión: “antes era como súper callada, como que no opinaba nada, no decía nada y ahora no, ahora puedo expresarme, aunque me equivoque pero igual” (Carolina, estudiante, -35 años). Esta impresión contingente de alguien que todavía hace parte del proceso educativo de la EPC, reaparece en quienes ya dejaron de asistir a clases hace años.

En el caso de les ex-estudiantes, la reflexión acerca de “lo que aprendieron en la EPC” va un poco más allá del “poder expresarse” de Carolina, aunque requiere, necesariamente de esa primera experiencia: mostrarse ante otros; permitirse cambiar de opinión; escuchar y aprender de las vidas de otros y de la propia diferencia entre estas y las propias. Los aprendizajes reconocidos en su paso por la Escuela Pública Comunitaria dicen relación con nuevas formas de ser-y-estar-con-otros.

Doris plantea que antes de ingresar a la Escuela, le costaba reconocer que hubiese algo más que ella pudiera aprender y dice que, en realidad, ingresó más bien para motivar a sus compañeros y compañeras de trabajo. Sin embargo, cuando empezó a asistir a clases dice haberse encontrado con una gran sorpresa que la hizo “amar este lugar”: “No quería faltar, porque me daba la oportunidad de escuchar la vida de los demás, de escuchar razones de los demás para ser diferente, para pensar diferente a mi po”. Fue de ese modo que “se dio cuenta” de que todavía podía conocer muchas otras vidas y que había algo que aprender de todas ellas. En ese conocer las vidas de otros, se habría la posibilidad, además, de ver otras perspectivas, formas de mirar, interpretar y opinar. Este último ejercicio promovido dentro de la Escuela, le hizo ver -según relata- lo “cerrada” que había estado durante mucho tiempo: “me ayudó bastante, porque así como que se encierra como que lo que uno sabe es la verdad y como uno la expone esa es la única forma de exponerlo y no po”.

De modo similar, Ester plantea que en la Escuela se encontró con gente que pensaba diferente a ella y que eso fue también un aprendizaje: “eso lo aprendí también, no todos pensamos igual y por eso no nos vamos a dejar de respetar”. Destaca, incluso, que es justamente a partir de esas diferencias desde donde se aprende: “al contrario, de ahí uno saca un aprendizaje”. Beatriz también habla de “respeto” y de otredad para referirse a sus aprendizajes en la Escue-

la: “Siempre supe lo que era el respeto, pero acá se me marcó más, por qué motivo: porque conocí otro tipo de gente”.

Beatriz, añade que lo que la Escuela le entregó fueron “valores” y al desarrollar qué entiende por esos valores, realiza una autorreflexión donde identifica que haber conocido la vida y dificultades de otras personas a través de la EPC, hoy le hacen pensar en el ensimismamiento que habitaba antes de pasar por la Escuela y cómo la vida rutinaria influía en esa sensación: “uno vive pensando en esto de, está tan cuadrada, que se levanta pensando que tiene que ir un baño, la ducha, (...), salir a tomar la micro, llegar a tu trabajo, trabajar, después de eso de vuelta, es como, siempre lo mismo”.

En esa línea, Alejandra comparte ciertos elementos de las experiencias de Doris, Ester y Beatriz y añade otro énfasis. Ya no es solo enfrentarse a la diferencia para respetarla y-o aprender de ella, sino también realizar un ejercicio de “empatía”. Según su relato la Escuela Pública Comunitaria le enseñó “a ver la vida con otros ojos”, cuando se le plantea la pregunta acerca de cómo son esos ojos nuevos, señala: “con esos ojos, de empatía diría yo, de ponerme en el lugar del otro”.

Cristóbal, por su parte, se describe a sí mismo después de egresar de la EPC “como una flor en un desierto que tomó raíces y floreció de manera impresionante”. Parte de ese “florecimiento” sería el haber desarrollado un “pensamiento crítico” en torno al mundo que lo rodeaba y el haberse dado cuenta de que “lo que yo pensaba que estaba bien a veces estaba mal y lo que pensaba que estaba mal, a veces podía estar bien”, un relato similar al de Doris respecto a la posibilidad de poner en cuestión sus propias opiniones y certezas.

Ahora bien, estos aprendizajes se vinculan, al mismo tiempo, con lo que planteaba Carolina: les ex estudiantes reconocen procesos no solo de apertura hacia la diferencia, sino también de la apertura a compartir sus propias experiencias de vida, opiniones y relatos personales. “Sacarse de adentro” lo que no se expone en otros espacios, en palabras de Doris, no sería solo decir por decir, sino, fundamentalmente “tirar un poco pa afuera lo que a uno le ha dañado la vida en el fondo”, un acto de “libertad”. Beatriz también señala que mientras en otros espacios “se reprime”, ajustando lo que se dice y lo que no según el contexto, en la Escuela “es llegar y soltar, decir las cosas”.

Irma, por ejemplo, sin una pregunta que estuviese orientada a ese tema en particular, relata como anécdota significativa de su paso por la Escuela el momento en que durante las clases se abordó el Golpe Militar. De esas clases, recuerda que la actividad consistió en recordar y escribir su experiencia durante el 11 de septiembre de 1973 y los años posteriores bajo la dictadura cívico-militar. Entre sus recuerdos estaba haberse escondido de los militares que pasaban por fuera de su casa, acompañar a su papá a quemar libros y la desaparición política de uno de sus tíos. Irma nunca había contado estas historias a otras personas que no fueran parte de su familia. A partir de esto enarbola una reflexión acerca de los espacios habilitados por la escuela: “en otros lados uno no habla mucho de eso, porque son cosas que uno como que las bloquea, no sé, como que uno quiere olvidar, pero también es bueno recordar”.

Estos elementos identificados en relación a “lo aprendido” en la Escuela Pública Comunitaria, traen de la mano, como ecos, relatos de otras situaciones de sus vidas personales ocurridas por fuera de la Escuela donde resuenan estos aprendizajes. Es el caso de Beatriz, quien menciona que no fue sino hasta que en una clase de historia de la EPC se explicó lo que era el inquilinaje en la historia de Chile, que ella pudo hacer uso de esa palabra para nombrar una parte de su propia historia de vida: “Mi padre trabajaba como inquilino en un tiempo y conocí lo que era el inquilinaje acá en la escuela, porque no tenía idea, era una palabra nada más”. Alejandra, por su parte, señala que fueron los educadores y educadoras de la Escuela Pública Comunitaria quienes le enseñaron lo que era la autogestión, principio que, según señala, “le encendió la ampolleta” y la impulsó a abrir su propio negocio.

Irma, en un tono de confesión, dice que el hecho de entrar a la Escuela fue un desacato a las preferencias de su marido: “Era diferente, como que me rebelé [...] porque antes él quería como que ahí, estar conmigo ahí siempre”. Ese “rebelarse”, según señala, ocurrió cuando llegó a la EPC y tuvo que ver con lo que educadores y educadoras le enseñaban: “así lo sentimos acá nosotros, empoderadas, sí. Y también los profes nos enseñaron a ser así, por eso me gustaba venir”.

Otras resonancias de lo aprendido en la EPC aparecen en el relato de Ester, quien señala que una de las transformaciones más

importantes que vio en sí misma después de egresar de cuarto medio fue su forma de entender, entre otras cosas, la diversidad sexual. En relación a esto, Ester cuenta que no solo ha sido portavoz de la necesidad de “abrirse de mente” entre sus compañeras en los talleres para adultos mayores, sino que ha expresado esta nueva forma de ver las cosas en sus relaciones más íntimas, como lo es el vínculo con su nieto: “tú me teni que decir nomás, le digo yo, si a ti no te gustan las niñas y te gusta algún amigo tuyo tú me teni que contar a mí, porque yo no te voy a rechazar por eso, le digo yo, yo te voy a entender”. A partir de esto, Beatriz asegura que la Escuela Pública Comunitaria “ha influido mucho po, porque ha cambiado el parecer de una persona que ya se supone que tiene la cabeza más dura (...) aprendí a entender”.

Una escuela de la posibilidad

Estos relatos nos hablan de varias cosas. En ellos podemos encontrar elementos para describir parte de lo que es el sistema escolar chileno, las relaciones entre personas adultas y niños/as, las divisiones de clase dentro de la sociedad, las diferencias de género en nuestra cultura, etcétera. Para cerrar este capítulo, quisiéramos detenernos solo en una de las reflexiones surgidas del análisis de las entrevistas. Esta tiene que ver con las diferentes marcas o rastros que dejan las escuelas en sus estudiantes o la “marca” principal que, creemos, deja la Escuela Pública Comunitaria.

Para elaborar esta reflexión, quisimos pensar en algo más amplio que la EPC, aunque la inspiración para escribir viene directamente de los relatos de les estudiantes sobre esta escuela. Al escribir, hablamos de una “escuela de la posibilidad”, que es una mezcla entre lo que les estudiantes dicen sobre la EPC (pasado y presente), lo que experimentamos -como educadoras y como investigadoras- en la EPC (pasado y presente) y el deseo radical de lo que imaginamos (presente y futuro). La “escuela de la posibilidad” es, al mismo tiempo, un retrato de lo que ha sido y de lo que podría ser una escuela pública comunitaria y popular.

La “escuela de la posibilidad” deja entre sus ex-estudiantes, el rastro de la implicación. Esa implicación se hace visible cuando ellas

y ellos señalan haber sido “transformados”. Lo más importante aquí es que esa transformación no es el paso a algo nuevo y cerrado, sino el paso a un modo de ser cuya mayor cualidad es la disposición a afectar y ser afectado desde y por la diferencia (la diferencia con el mundo en el que viven, con otras personas, con ideas, con prácticas, etc). Se produce un *estar* en el mundo que ya no es solo *estar en*, sino *estar con*.

La forma de relación principal en este tipo de escuela es el *encuentro*, donde se produce, tensiona y pone en práctica la *implicación*. Este *encuentro* no es algo así como el lugar idílico del consenso. El encuentro es, primero que todo, un impasse, una incomodidad. Un suceso marcado por lo incierto. Podemos *encontrarnos* y hallar similitudes como podemos *encontrarnos* y hallar algo completamente inesperado. Lo distintivo del *encuentro* no es que signifique necesariamente un acuerdo (pues este puede desarrollarse, de hecho, como un conflicto), lo que lo distingue son las condiciones que lo hacen posible: asumir una situación de incertidumbre, dejarse atravesar por ella y disponerse, de este modo, a afectar y dejarse ser afectada. Son estas mismas condiciones las que permiten que si el encuentro se torna conflicto, pueda gestionarse de maneras cuidadosas a través del diálogo.

En los relatos de los estudiantes, el *encuentro* en la Escuela Pública Comunitaria, por ejemplo, se presenta varias veces como una situación de incomodidad. ¿Qué es lo que permite que el *encuentro*, que comienza como incomodidad, se transforme en una *implicación*? Creemos que son los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en los diversos espacios educativos dentro de la escuela, dígame clases, asambleas y otras actividades comunitarias.

En los relatos se señalan dos elementos centrales, por un lado, el hecho de que la escuela -en este caso la Escuela Pública Comunitaria- aborde en sus clases temáticas que son de interés para los estudiantes, particularmente, temas “actuales”, “de contingencia” que, según nos cuentan, les permite sentir que saben cosas “útiles” con las que formar sus propias opiniones y participar de conversaciones y discusiones con sus pares, familiares y otras figuras por fuera de la escuela. Esta valoración viene acompañada, en varios casos, por el temor que les producía, en un primer momento, regresar al espacio escolar y encontrarse con temas y materias “como las del colegio”,

difíciles de entender e “innecesarias” para su edad o para los caminos que querían tomar.

Sin embargo, abordar temas contingentes no significa, por sí solo, un proceso de características distintas a otros tipos de escuela, donde se “depositan” contenidos a los estudiantes. De ahí la importancia de la segunda centralidad que se plantea en los relatos: la visibilización, reconocimiento y puesta en valor de las historias personales y los saberes que traen consigo los estudiantes, puestos en común para la escucha y el aprendizaje colectivo. Estos elementos pasan a movilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desbordando el espacio de lo individual, permeando y dando forma a una situación colectiva de afectaciones múltiples.

De ser visibles, las vidas de cada quien pasan a ser comunes; como en una fogata, la “escuela de la posibilidad” cuenta con que cada persona traiga consigo alguna rama (sus biografías) y su cualidad es permitir que esas ramas hagan parte de un fuego común que alumbrará y temperará a cada quien según su singularidad, donde cada rama se le une también a ritmos que le son propios y se quema del mismo modo, haciendo de la fogata (el *encuentro*) un momento que es compartido pero que no exige idénticos. Dicho de otro modo, que el proceso de enseñanza-aprendizaje permita la puesta en común de las biografías, no habilita solo identificarse con lo que el otro nos relata, sino, fundamentalmente, ver en el otro una *otredad* cuya diferencia radical es el motivo para el *encuentro* y la *implicación*.

Esto, a su vez, activa procesos de apertura y exposición de vulnerabilidades, que presentan sus propias potencias y desafíos. De algún modo, la “escuela de la posibilidad” desestabiliza el lugar de lo íntimo-privado que se reproduce cotidianamente en otros espacios de encuentro social. Ese tambaleo se expresa en las memorias de los estudiantes que distinguen la forma de mostrarse a otros dentro y fuera de la escuela, donde esta última opera como un espacio de excepcionalidad frente a los otros espacios donde temas se “guardan, “esconden” o “reprimen”.

Estas dos cosas, tratar temas contingentes y dar espacio para hablar de las experiencias personales, dan pie a procesos donde los estudiantes comienzan a reconocer sus vidas como experiencias situadas social e históricamente. Esto permite que las vulneraciones que han marcado sus biografías, comiencen a interpretarse lejos de

la culpa o responsabilidad individual, así como de la posición inmovilizante que puede significar reconocerse como víctima de una realidad inmutable. Comprender episodios de sus vidas anclados a la complejidad que implican los procesos históricos y sociales, traza una línea de implicación con el mundo que abre ventanas que amplían el campo de visión y los rangos de movimiento: el mundo tiene que ver conmigo y yo tengo que ver con él; la realidad social afecta mi existencia y mi existencia afecta la realidad social; la historia no está dada sino que es siempre una posibilidad. De este modo, los procesos de la “escuela de la posibilidad” habilitan condiciones para la configuración de sujetos *inacabados*, es decir, con presentes y futuros históricamente situados y abiertos; y *actuales*, es decir, con posibilidad de movimientos para la acción.

Todo lo anterior nos hace pensar que no hay algo así como un sujeto antes y un sujeto después de la “escuela de la posibilidad”, sino que son sus aperturas, sus propuestas y sus espacios los que habilitan posibilidades para un sujeto que está siempre en conflicto y en cuyas vidas atraviesan e intervienen líneas diversas y muchas veces contradictorias. Aún así, parece ser que los movimientos o remezones provocados por esta escuela, echan a andar formas de relacionarse con el mundo y con los *otros* que pueden ir en contra o al menos más allá (o más acá) de lo impuesto, de lo hegemónico, de aquello que ha hecho de muchas existencias un im-posible. Valdría la pena, entonces, seguir deteniéndose en esos remezones y amplificarlos, seguir dando vida a escuelas de la posibilidad.

Capítulo 3

Sistematización de los talleres de formación

Impulsos para seguir tejiendo

Vivienda y Educación. El barrio y la escuela como espacios comunes

En la actualidad, es común que entre las personas en un barrio no se conozcan y cada quien viva su vida sin saber mucho de los demás.

Esto se hace importante cuando en el barrio tenemos problemas que afectan a todas las personas, pero la comunidad no se conoce o no se organiza para tratar temas como la inseguridad de caminar en la noche o la violencia de género. O incluso problemas como el acceso al agua, a una vivienda o una salud digna, o a la falta de espacios públicos de recreación y áreas verdes.

Así también, muchas veces nuestros barrios no tienen actividades deportivas o culturales como campeonatos, talleres o carnavales en los cuales la comunidad se pueda encontrar a disfrutar y compartir con actividades que mejoren sus condiciones de vida.

Si consideramos que el barrio donde crecemos y nos criamos es importante para nuestras vidas, ya que ahí dormimos, caminamos de noche, compramos, compartimos y jugamos, podríamos preguntarnos... ¿Cuáles son las causas de que no nos conozcamos con nuestros vecinos? ¿Cuáles son nuestros problemas comunitarios? ¿Cómo podríamos mejorar nuestro barrio?

Por otro lado, las escuelas no suelen tener una relación importante con los barrios y la comunidad en la que se encuentran. En general, las escuelas se enfocan únicamente en los estudiantes como individuos, no en sus relaciones comunitarias y menos en el contexto barrial que es donde sucede la vida de las y los estudiantes. Por lo mismo, no necesariamente aportan a que la comunidad barrial se reconozca y comprenda la realidad cotidiana que vive día a día, su historia y sus capacidades transformadoras. De esta forma,

podríamos preguntarnos... ¿Qué relación tienen las escuelas con sus barrios?, ¿lo que se aprende en las escuelas permite a sus comunidades trabajar en conjunto por mejorar sus vidas?

En el proyecto desarrollado para el fortalecimiento de las capacidades y proyección de la Coordinadora BDI en su proceso de construcción de un Barrio Digno Intercultural, se desarrollaron dos talleres de formación con la intención de generar conocimientos que permitan enfrentar algunas de las problemáticas que se observan y se viven en el Barrio Franklin, y en relación con sus roles dentro de los espacios organizativos.

Para ello, el equipo coordinador propuso dos líneas de Talleres, en base a necesidades identificadas en las organizaciones hacia la configuración de un barrio organizado con una Escuela Pública Comunitaria. Así, se trabajó en dos ciclos formativos. El Taller de “Liderazgo Territorial” y el Taller de Formación Político Pedagógica “Hacia una Educación Pública Comunitaria”.

Cada taller contempló 3 sesiones de 120 minutos de duración, que se realizaron una vez por semana en la Escuela Pública Comunitaria (EPC). Se definió como horario los días sábado a las 19.00 horas, de modo que pudiera asistir la mayor cantidad de participantes posible, evitando interferir con actividades laborales remuneradas y no remuneradas. Asimismo, se consideró la concurrencia a los talleres con sus hijos o niñas a cargo. Además, se dispuso comida durante las sesiones, buscando ofrecer un espacio acogedor y amable para la participación de quienes asistieron.

Tanto las convocatorias como registros de las actividades realizadas fueron difundidas a través de las redes sociales del Proyecto y de las organizaciones beneficiarias del proyecto, con la intención de llegar a una gran cantidad de participantes, sin embargo, a cada sesión asistieron entre 5 y 10 personas aproximadamente, por lo que identificamos como necesidad de difusión incorporar también el formato de afiches físicos pegados en el Barrio, además del “boca a boca” que se puede realizar con y entre pobladores del mismo.

A continuación se describen las experiencias, aprendizajes y reflexiones que emergieron de cada ciclo formativo realizado.

El Taller de *Liderazgo Territorial*

Durante los días 20, 21 y 28 de octubre del 2023, se realizaron las sesiones del Taller de “Liderazgo Territorial”. La finalidad del taller era que entre las asistentes se desarrollaran capacidades de liderazgo territorial, atendiendo especialmente a las habilidades de comunicación oral y el manejo de conceptos clave en torno al Movimiento Poblador, Perspectiva de género e Interculturalidad. Junto con esto, se buscaba que durante las sesiones se desarrollaran habilidades y conceptos que permitieran a las personas asistentes experimentar la vida comunitaria en un Barrio Digno Intercultural.

¿Qué entendemos por liderazgo territorial?

Para imaginar cómo iba a ser este taller, pensamos en el título de “Liderazgo Territorial” pues era corto, llamativo y hacía referencia a palabras que suelen escucharse en el barrio. Sin embargo, justamente por ser palabras usadas para muchas cosas, es importante aclarar qué contenido quisimos darle nosotras.

¿Queremos líderes?

Generalmente nos han dicho “por naturaleza” un grupo no funciona si no hay alguien que mande, que dirija al resto. No creemos en eso. Lo que sí creemos es que nos han enseñado a tener una actitud pasiva frente a muchas cosas, delegando la solución de problemas colectivos a autoridades o líderes que “saben más” y esa enseñanza ha calado hondo. Por lo tanto, efectivamente, muchas veces es difícil lograr que un grupo realice tareas colectivamente, que todos participen y tengan iniciativa. Lo importante es saber que esta no es la “naturaleza humana”, sino un modo que hemos aprendido a través de la historia y que puede ser diferente.

Ahora bien, en esta realidad, es cierto que en los grupos apa-

recen ciertas personas que, por distintos motivos, logran llevar adelante ciertas tareas, resolver cosas y motivar al resto. Usualmente a esas personas les llamamos “líderes”. El problema es que muchas veces estas personas se vuelven demasiado importantes y cuando no están, todo se viene abajo. El resto del grupo no sabe organizarse.

Entonces, ¿queremos o no queremos líderes? Queremos comunidades donde haya varias personas con iniciativa, que con sus herramientas y energía puedan motivar al resto y desarrollar, en conjunto, procesos para desaprender esa pasividad que nos enseñaron. Los “líderes” que imaginamos, no son superhéroes, no trabajan solos ni están por sobre el resto. El gran objetivo de quien ocupe el lugar de líder debiese ser que, apenas se pueda, el grupo ya no lo necesite ni dependa de él. Para eso, el rol de liderazgo debe ser educativo.

¿Se han dado cuenta de la cantidad de “líderes” que después de algunos años no permiten que otras u otros ocupen su lugar? El liderazgo no debiese ser propiedad de nadie. Tampoco nos aportan los liderazgos autoritarios que no permiten que otras personas crezcan, den su opinión y asuman responsabilidades.

¿Se han dado cuenta todas las “líderes” que terminan por renunciar por el desgaste y agotamiento que significa trabajar sola? El liderazgo individual es insostenible en el tiempo, sobre todo cuando somos mujeres y tenemos que cumplir roles de cuidado.

Proponemos entender el liderazgo como un rol temporal cuya tarea principal sea incentivar a otras y otros a involucrarse, asumir responsabilidades y compromisos en tareas, actividades y trabajos colectivos. Creemos que ese proceso impulsa el desarrollo de aprendizajes personales y, sobre todo, comunitarios, que hacen posible que luego sean cada vez más personas quienes tomen la iniciativa.

En definitiva, confiamos en que personas que tienen ganas e iniciativa hoy, pueden desarrollar procesos que hagan posible que la comunidad, de forma colectiva y horizontal, resuelva sus propios problemas y se proyecte en el futuro sin depender ni cargar la responsabilidad en una persona o un grupo pequeño.

Podemos quedarnos con tres ideas clave: Personas con **iniciativa**, **comunidad** activa, **territorio** organizado.

¿Cómo se desarrolló el taller?

Entendiendo que el “liderazgo” no está siendo imaginado con énfasis en un individuo, sino en una comunidad, en su territorio y en los saberes necesarios para vivir en colectivo; el taller se realizó con una convocatoria abierta, orientada a pobladores, pobladoras, vecinos, vecinas y dirigentes sociales, sin importar su cargo o rol. La idea era trabajar, especialmente, con socias y socios de los comités de vivienda que hacen parte de la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural (Coordinadora BDI).

A las sesiones acudió un grupo constituido por vecinas y vecinos del Barrio Franklin, educadoras y apoderadas de la Escuela Pública Comunitaria (EPC), e integrantes del Comité para la Vivienda Barrio Matadero Franklin (Comité BMF) y el Comité Latinoamérica Unida (LAU), de la Coordinadora BDI y el Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna (MPVD).

Como decíamos anteriormente, el taller buscaba que las personas asistentes desarrollaran habilidades de comunicación oral y que las sesiones pudiesen nutrir la reflexión y la imaginación hacia la materialización de un Barrio Digno Intercultural. La idea fue que ambas cosas no se trabajaran en el aire, sino en torno a tres temáticas que, en instancias anteriores, habíamos identificado eran relevantes, de interés o habían significado una problemática para los comités. De este modo, cada sesión abordó uno de los tres temas, buscando alcanzar los mismos objetivos generales.

Respecto al foco transversal de desarrollo de habilidades de expresión oral, se consideró que en cada una de las sesiones las y los participantes pudieran vivir la experiencia de sintetizar lo ocurrido en el taller a través de una grabación de audio entregando claramente un mensaje que diera cuenta de la sesión. Práctica que además podría aportar para la generación de reportes de trabajo de una comisión a la asamblea. Ante ello, el equipo del Proyecto realizó retroalimentaciones a cada una/o de los participantes en torno al contenido, forma y síntesis de lo expresado en dicho registro. Como actividad final de este eje, en la última sesión se avanzó a realizar presentaciones orales frente al resto de los participantes, intencionando un mayor orden en la exposición del contenido de la comunicación a realizar y siendo grabados para explorar, no solo la voz al

comunicarse, sino que también el uso de lenguaje no verbal.

Sesión 1:

El patriarcado en la vida cotidiana

En la primera sesión titulada “El patriarcado en la vida cotidiana”, se contó con la participación de Elisa Franco, profesora de filosofía y vocera de la Coordinadora 8M, quien fuera educadora de la EPC hace algunos años. Las participantes del taller pudieron analizar y reflexionar cómo se ha expresado el patriarcado en su historia de vida, así como también, situaciones de violencia machista a las que se han visto expuestas o que viven en su día a día. Finalmente, el grupo seleccionó una situación de violencia de género que podrían enfrentar en el territorio, frente a la cual elaboraron posibles acciones para abordar la problemática y propiciar la construcción de un Barrio Digno Intercultural. Posterior a la sesión, una de las asistentes opina que: “(...) es una charla super super importante, me encantó y quisiera que puedan seguir promoviendo o haciendo más charlas de este tipo porque nos sirven mucho”.

Reconociendo nuestras dificultades y fortalezas comunicativas

Con el ánimo de mejorar las habilidades comunicativas dentro de las organizaciones de la Coordinadora BDI, comenzamos esta primera sesión del taller de liderazgo territorial, reconociendo las dificultades y fortalezas comunicativas en relación al trabajo de las organizaciones.

Entre las fortalezas que reconocieron las vecinas, se destacó la importancia de tener iniciativa y la capacidad de aprender para ir mejorando cada día. La capacidad de ser empática y de incluir a las personas que aún no se sienten con confianza en la organización, para lo cual, es muy importante el hábito de escuchar a las personas y valorar sus opiniones. Así también, se comprendieron como facilitadores de la comunicación algunas habilidades como saber pro-

yectar la voz para que puedan escuchar muchas personas, conocer varias palabras y sinónimos, y tener claras las ideas que se quieren comunicar. Un último elemento tiene que ver con la superación de la vergüenza para hablar frente a harta gente y que a una le guste dar su opinión y sentirse escuchada.

Por su parte, los nervios, la vergüenza y el miedo a hablar en público se reconocen como las principales debilidades y como algo que juega en contra al momento de comunicarse en la organización. Relacionado a esto, se encuentran inseguridades asociadas a la creencia de que “a nadie le va a interesar o estará de acuerdo con lo que diga”, a la dificultad de decir “verdades incómodas” o de plantear desacuerdos, o a “no lograr decir lo que querías decir” puesto que te podrían juzgar. Por último, se plantean problemas de habilidades comunicativas como decir muchas muletillas (como decir eeee entre las palabras), sobre-explicar las cosas y hablar mucho, no encontrar las palabras adecuadas, o hablar con un tono de voz muy bajo.

A partir de estas debilidades y fortalezas, en las siguientes sesiones se integraron actividades que tenían un énfasis en desarrollar la confianza y las habilidades comunicativas de las vecinas participantes.

¿Qué situaciones de machismo hemos vivido?

Más allá de lo que entendamos por patriarcado o por machismo, es común que la mayoría de las mujeres hayan vivido alguna situación de acoso, de abuso, o al menos una situación incómoda de discriminación. Es por esto que partimos reconociendo aquellas situaciones de machismo que hemos vivido.

Sólo entre las participantes se plantearon las siguientes situaciones:

- En el colegio me llaman a mí y no a su papá, aunque ya hemos conversado que es a él a quien tienen que llamar porque está más disponible.
- Cuando ando en auto en la calle y digo que no me limpien el vidrio, me lo limpian igual, y eso es porque soy mujer.

- En el trabajo me tratan de “niña”. Me infantilizan.
- Siento una presión social cuando dejo a los niños con el papá
- No puedo sacar a los hijos del país sin el permiso del papá. Pero una los cuidó, los crió y se preocupó por ellos.
- Que decidan por mí. Que me digan “esto puedes hacer y esto no porque eres mujer”.
- Que me encarguen las labores de limpieza o cuidados en las reuniones familiares, mientras los hombres toman chela y ven el partido.
- Siento que no he tenido situaciones de machismo por mi personalidad, mi seguridad. Por mi mamá, yo aprendí a no pasar lo mismo que ella. Ser independiente, trabajar, me da seguridad.

A partir de cada una de estas situaciones se fue generando una ronda de palabras con reflexiones sobre el tema abordado. En este sentido se destacó que existen situaciones de discriminación o de violencia que una normaliza. Hábitos y prácticas que siempre vimos en nuestras familias, que no nos parecen injustas hasta que otra compañera nos llama la atención sobre eso.

Por ejemplo, con las situaciones de acoso:

“Antes una no decía que vivía situaciones de acoso o de abuso, sino que sólo se decía que tal persona era un viejo verde. Hasta que algunas chiquillas más jóvenes empezaron a decir que eso era abuso o acoso”.

O con las responsabilidades en los cuidados:

“Lo mismo con los cuidados. Al hospital o a las reuniones de apoderados vamos puras mujeres. Las mujeres nos hemos dado cuenta de que estas situaciones tienen que parar, para que se compartan las responsabilidades”

En última instancia se evidencia que todas las compañeras habían vivido situaciones de machismo, y que aquellas que no creía haberlas vivido, en la misma conversación se dieron cuenta que a ellas también les habían pasado cosas, pero que habían asumido que eso era normal.

En este sentido, se comentó la importancia de que las compañeras puedan conversar sobre las situaciones problemáticas que viven por ser mujeres, puesto que así se pueden acompañar y reconocer situaciones de machismo que antes habían naturalizado.

Y tú, que estás leyendo esto... ¿Qué situaciones de machismo has vivido?

El Patriarcado en la vida cotidiana

A continuación, Elisa nos compartió una presentación donde aprendimos sobre el patriarcado, los roles de género y la violencia de género.

El Patriarcado

En términos sencillos, podemos comprender el patriarcado como un sistema de organización de la sociedad, basado en la dominación del hombre sobre la mujer.

En términos más complejos, la palabra viene del griego, donde *Patria*, se relaciona al padre, *Arc* se relaciona al poder, y *Ado* a una acción. Por lo que Patriarcado sería como “el poder del padre”.

Con esta palabra de Patriarcado se entiende que toda la sociedad se ha organizado de tal forma que el hombre es el centro de la organización social y de la toma de decisiones.

¿Pero qué significa que el patriarcado sea un sistema? Asumamos que la sociedad es como una casa. Tiene personas, espacios y ciertas dinámicas. Pero esta casa se distingue porque es el hombre el que manda y el que decide. Algo similar ocurre en la sociedad patriarcal, donde los hombres tienen más poder que las mujeres. Pero esto no ocurre solamente en una dimensión habitacional, sino que el patriarcado afecta en otras dimensiones de la vida.

¿Se te ocurren algunas?

Veamos algunos ejemplos que dijeron las compañeras participantes del taller:

Dimensión Económica:

- En Chile todavía se les paga más a los hombres que a las mujeres por hacer el mismo trabajo. De esta forma, los hombres tienen más poder que las mujeres, porque ganan más dinero.
- También ascienden más rápido en los puestos de trabajo.
- Hay empresas no contratan a mujeres porque se pueden embarazar
- En el sistema de salud a las mujeres les cobran más.

Dimensión Política:

- Hay más hombres que mujeres en el congreso.
- A veces en nuestras organizaciones se cree más, o se confía más, en la palabra de los hombres que de las de las mujeres.
- Hasta hace poco se decía que habían “crímenes pasionales”, no se hablaba de feminicidio.

Dimensión Religiosa:

- La idea de que Dios es hombre.
- No hay una Papa mujer.

Dimensión Escolar:

- Los hombres usan toda la cancha y las mujeres juegan en un rinconcito.
- Se incentiva a las niñas en las clases de lenguaje, pero no en matemáticas.
- Las niñas hacen los completos en las convivencias mientras los niños juegan a la pelota.
- En el consejo de curso la mujer suele ser la secretaria.
- En el almuerzo, los niños se ponen a jugar y molestarse mientras las niñas colaboran para servir el almuerzo.

Al reconocer todas estas formas en que el patriarcado nos afecta en la vida cotidiana, se dialogó y se compartieron algunas reflexiones.

“Estas son cosas que se naturalizan. Que asumimos que son normales y que las tenemos internalizadas. Son cosas que siguen pasando, incluso entre familias que lo intentamos hacer distinto”.

“A veces creemos que existe un tema de naturaleza o de instinto de ser hombre y de ser mujer y no tiene que ver con eso. Porque todas las películas, los comerciales, toda la información que recibimos día a día es machista, y eso nos va educando. Y educa a niños que pueden estar con la mamá y el papá diciéndoles otra cosa, pero todo el resto de la información es machista. Más ahora que están tanto en el celular.”

En el marco del taller de liderazgo territorial se plantea que es probable que las situaciones que se han presentado les pasen a todas las mujeres, pero que sí ocurre a nivel de sociedad. Por lo que es importante que como lideresas territoriales o como comunidad que quiere mejorar su vida, apoyemos las luchas de las compañeras que son discriminadas.

Los Roles de Género

¿Has notado que en nuestra sociedad y nuestras familias se espera que las mujeres sean de una forma, y los hombres de otra?

Roles de género se les llama al rol que se espera que actuemos según nuestro género. Es decir, son características que en la tele, en el colegio, las familias o la religión se espera que actuemos, hablemos, nos vistamos, nos arreglemos y nos comportemos según el sexo que se nos asignó al nacer.

¿Qué se espera de los niños y los hombres?

- Que se vista de azul.
- Que juegue a la pelota.
- Que sea un pequeño monstruito desordenado.
- Que sea duro, fuerte, seguro, serio, solvente, racional.

- A los hombres no los obligan a poner la mesa, pero si en los trabajos como arreglar cosas, hacer un radier, cortar ramas, etc. Esto nos dá más confianza para hacer y arreglar cosas, aunque no sepamos hacerlas

¿Qué se espera de las niñas y las mujeres?

- Que se vista de rosado.
- Que juegue con la cocinita y las muñecas.
- Que sea atenta.
- Bien educadita, que se siente con las piernas juntitas. Recatada.
- Ser bonita y señorita. Que te maquilles, te pintes y te arregles las uñas.
- Que sean madres. Que se casen.

Pero esto no siempre ha sido así. Por ejemplo, este dibujo tiene casi 100 años y fue realizado por la artista alemana Charlotte Becker... ¿tiene algo extraño no?



Imagen recuperada de etsy.com

Antiguamente, en algunos lugares el azul estaba asociado a la virginidad. Por eso el azul es el color de la Virgen María. El azul era el color de la mujer. A los hombres se les vestía de rojo, rosado o amarillo.

Asociar un color a cierto sexo no es algo natural, sino que es algo cultural, por lo que es algo que ha sido construido y que ha ido cambiando con el tiempo.

Otro ejemplo de cómo la cultura influye en los roles de género y la sexualidad lo podemos ver en la antigua Grecia, donde la mayoría de los hombres eran homosexuales, porque se consideraba que las mujeres eran parecidas a los animales. La mujer era la bruta, la que tenía la fuerza. Porque para ellos, la mujer solamente estaba para la reproducción. En cambio, el amor y la sensibilidad se daba entre los hombres.

Conocer estos ejemplos nos permite ver que esto no es algo natural, es algo cultural, como las palabras que utilizamos o las modas, por lo que es posible de cambiar.

Violencia de Género

Se le llama violencia de género a las agresiones que sufren las mujeres sólo por el hecho de ser mujeres.

Imaginemos que una persona vuelve a su casa caminando a las 3 de la mañana. Es distinto si esta persona fuera un hombre o una mujer. Los hombres podrían tener miedo a que los asalten. Nosotras tenemos miedo a que nos asalten y nos violen.

Cuando hay conflictos, a los hombres los matan por peleas de dinero o por ajustes de cuentas, pero no por ser hombres. Esto es distinto a las mujeres, que nos matan, nos abusan y nos violan solamente porque somos mujeres.

Pero la violencia de género no sólo se da en casos tan visibles como una golpiza o un feminicidio, sino también en situaciones más sutiles de la vida cotidiana.

En la siguiente imagen, la organización Amnistía Internacional presenta “El Iceberg de la violencia de género”, donde lo más visible corresponde al abuso sexual o al feminicidio, pero debajo del nivel del agua se presentan variadas *violencias invisibles*.

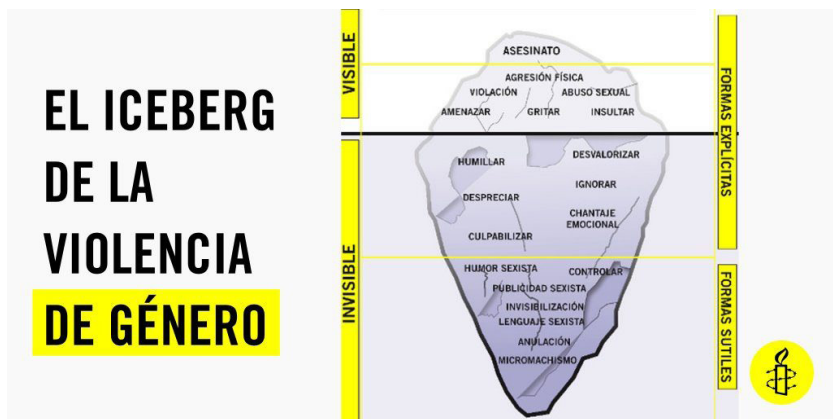


Imagen recuperada de amnistia.org.ar

A partir de este “Iceberg” plantea que las violencias de género que llegan a un abuso o a un feminicidio suelen ser parte de un proceso más largo en el cual se van normalizando violencias que se comienzan a hacer cada vez más fuertes.

Así también, se destacó que existen violencias que parecen invisibles:

“Hay cosas que una ni siquiera lo identifica o lo ve. No tiene nombre para decirlo. Pero cuando otra compañera nos lo cuenta, nos damos cuenta. Por eso es importante la comunidad”.

Así también, se señala que muchas veces esta violencia de género es ocultada:

“Cuando muestran en las noticias que matan a mujeres pareciera que siempre hay otras justificaciones. Y los varones tienen otras justificaciones... y dicen: “noo es que estaba con el vecino” (engañándolo). Pero siempre hay una capa que oculta esta realidad, que es que nacimos mujeres y los hombres creen que pueden decidir sobre nuestras vidas y matarnos. Siempre pareciera que hay justificaciones, como cuando violan a una mujer en la calle, se dice que “estaba con ropa muy apretada”, “que estaba muy tarde en la calle”. Entonces tenemos que estar atentas porque hay comentarios que parecen muy

lógicos pero que esconden algo más profundo.”

Así como en el Iceberg se pueden reconocer intensidades de violencia o su nivel de visibilidad. Se plantea que la violencia de género se puede desarrollar en distintos ámbitos, como por ejemplo:

- Violencia Económica:
- Violencia Psicológica:
- Violencia Física:
- Violencia Sexual:
- Violencia Digital (Redes Sociales):

¿Qué ejemplos de la violencia de género se te ocurren en estos ámbitos?

Perspectiva de Género

A partir del reconocimiento del patriarcado como un sistema en el cual se existen violencias de género y se promueven ciertos roles de género que afectan y oprimen se plantea la importancia de que en nuestras organizaciones y en nuestra vida cotidiana podamos tener una perspectiva de género.

Tener esta perspectiva es similar a ponernos unos lentes con los cuales mirar las distintas situaciones de nuestra realidad y preguntarnos:

¿Esto me lo están diciendo porque soy mujer?

¿En esta situación se está perpetuando el poder del hombre por sobre la mujer?

Situaciones problemáticas de violencia de género... ¿cómo responder?

Para finalizar esta sesión, se realizó un taller en el que abordamos en conjunto una situación problemática asociada a la violencia

de género. Vale destacar que la problemática fue decidida por las vecinas que estaban participando, puesto que se consideró que esta es una problemática compleja y que es muy posible que la vivamos en nuestros barrios y en el Barrio Digno Intercultural por el que han estado trabajando las organizaciones de la Coordinadora.

Situación Problemática: En el departamento/casa de al lado, se escucha que están maltratando a una vecina.

¿Cómo se relaciona esta situación con el patriarcado, los roles de género y la violencia de género?

Frente a esta pregunta en la que se busca analizar y comprender la situación desde una perspectiva de género, en el diálogo se identifica el patriarcado se expresa en que el hombre tiene el control y ejerce violencia contra la mujer. También se dice que en ocasiones se asumen roles de género en estas situaciones, donde la mujer tiene que asumir que eso va a pasar y que está bien porque esa es su realidad, y el hombre se permite golpear a la mujer.

Algunas compañeras plantearon también que existen violencias que se van naturalizando, *“a veces cuando escuchamos que están golpeando a una mujer, siendo una mujer piensa... por algo será. Quizás el marido la pilló en algo. Una no se mete y dice... bueno, después se arreglarán”*. En este sentido, otra vecina decía que *“es clave el control sobre la otra persona. Eso de que cuando una está en pareja, pasa a ser propiedad del hombre. E incluso al revés, después de una golpiza una espera que te cuide. Así como me cuida también me puede golpear”*.

En la conversación también se planteó que a veces pasa que es la mujer quien le pega al hombre, pero que estadísticamente estos son casos mucho menos comunes²⁶. *“Existen casos donde algunas esposas que han asesinado a sus maridos, pero esto no se equipara a la cantidad de femicidios en el contexto de un sistema de dominación patriarcal”*.

En todo caso, hubo acuerdo en que es complejo saber como

26 El 30 de enero de 2024, el subsecretario de Prevención del Delito, Eduardo Vergara comunicó a comisiones de Diputadas/os que en el año 2023, hubo 335 femicidios frustrados y 101 consumados.

actuar en estas situaciones de violencia de género o intrafamiliar. “*al principio uno sólo escucha, cuesta reaccionar, saber si me meto o no me meto*”. Además, sucede que la gente no se mete porque son parejas que siempre tienen situaciones de violencia, y “*porque hay gente que aguanta ese tipo de violencia, entonces para que se va a meter una si después igual están juntos*”. “*También pasa que hay mujeres defienden al agresor. O minimizan la situación y le quitan culpabilidad*”. Esta aceptación de la violencia muchas veces ocurre porque hay mujeres que dependen económica y familiarmente de sus parejas.

Ante la complejidad de una situación como esta se plantea que, “*generalmente los golpes llegan después de una serie de violencias donde a una la hacen creer que una se merece esos golpes. Está muy estudiado que hay un ciclo de la violencia. Primero la tensión, luego la agresión y después una fase de reconciliación. Por esto mismo, es probable que veamos a nuestras vecinas por este ciclo. Pero eso no implica que nos desentendamos del problema y asumir que no podemos hacer nada. Sino que hay que activar las redes comunitarias que se definan para poder acompañar esto*”.



Imagen recuperada de insumisas.com

Por último, se plantea lo importante que sería “*sería importante considerar que los liderazgos comunitarios vengan con una perspectiva feminista y que nos atrevamos a entrar en las casas que no son nuestras. A irrumpir en la propiedad privada y comprender que vivir en comunidad implica que si vamos a*

escuchar golpes no podemos ser personas pasivas sobre eso. Y que vivir en esta comunidad implica que si mis vecinas me dicen que está mal lo que está pasando... pensar que quizás estoy siendo violentada. Quizás tengo que ser acompañada y dejarme llevar por lo que me recomienden. Yo creo que hay que entregarse a una confianza en lo comunitario. No dejar de insistir en apoyar a la vecina, llevársela para la casa o de ir a tocar la puerta. Todo tipo de insistencia es preventiva, acompaña y es importante tenerlo como una prioridad sobre la forma en que queremos vivir”

¿Que se podría hacer para responder a este problema?

“No le veo solución”

“Yo no le veo solución a la violencia. Cómo sacas a una mamá o un papá violento de un lugar. Tendría que ir a terapia. Es complicado. Sobre todo si hay mujeres que violentan a los niños.”

Sobre esto, se comentó, que *“es importante considerar que la herramienta para cambiar esta situación no es necesariamente que yo o nosotras tengamos la solución, pero sí podemos tener las herramientas de la información sobre cómo derivar un caso a un centro especializado, tener esa información para derivar”*. Aún así, queda una sensación de complejidad en tanto *“es difícil porque una no se mueve para denunciar o derivar por miedo. Porque le pueden quitar los hijos. Pero tampoco se ayuda excluyendo a alguien porque tampoco te haces cargo del problema.*

Diferenciar lo inmediato de lo estructural

“En lo inmediato habría que tener un acuerdo de que hay que intervenir en ese momento, y ojalá no sólo una persona, sino todas. Y que luego se aborde el tema en una asamblea, que sea un tema público, lo que exige tener redes activas o una organización barrial capaz de tomar decisiones para resolver este tipo de problemas.

En lo estructural habría que pensar la misma configuración del barrio. Como que tenga espacios productivos para que las compañeras que sean violentadas puedan tener independencia económica. O que las calles estén iluminadas o con puntos de seguridad para caminar en la noche.”

Apoyarse en la Justicia

Frente a un caso de violencia habría que activar respuestas en todos los niveles. *“Pueden haber respuestas comunitarias, pero eso debiera estar dentro de una respuesta más grande. Como que venga carabineros, saber a quien llamar o el número de ayuda del centro de atención a la mujer.”*

Prevenir

Sería importante no esperar a que se llegue a la violencia física, sino identificar a la vecina con sus comentarios. *“Ojalá que no nos demos cuenta cuando ya está siendo golpeada porque en general esto es un proceso. Muchas veces una no habla por vergüenza y se queda callada hasta que ya se llega a los golpes”.*

Espacios de encuentro y redes de apoyo

“Fortalecer espacios de encuentro entre mujeres. A mi me llena mucho eso de que una se reconoce en lo que le pasó a la otra, entonces una se siente menos rara y menos avergonzada. A veces una no se atreve a decir algo, pero otra lo dice y es bacán, porque una se da cuenta de que no me pasaba sólo a mí”.

También “es importante generar redes de apoyo. Porque si una se pelea con el marido la pueden echar de la casa, porque él es el proveedor. Además de que una no tiene adonde ir, tampoco tiene plata, una se queda con el niño y no puede salir a trabajar, entonces una dice mejor lo dejo pasar y aguanto no más.”

Así también, *“no sólo hay que responder a cosas tan prácticas, como el tema del dinero o de tener que cuidar a los hijos. Como hay una violencia psicológica antes de la violencia física. El hecho de que haya gente que te quiere y que te valora como persona. Que consideran que eres fuerte, que eres inteligente y que eres linda es muy importante. Porque ahí ya no sólo importa lo que te dice tu marido o tu pololo, sino que hay gente que está viendo cosas bellas en tí. Por eso yo creo que esos espacios de cariño, son súper importantes para la prevención.”*

Colectivizar

“Sobre la violencia intrafamiliar, y la dificultad de meterse a intervenir en ella. Pasa que hay muchas cosas que pareciera que son de la vida privada, y que sólo tiene que ver con mi pololo, mi marido o mi hijo, y que nadie más se tiene que meter. Yo creo que sería bacán que en el barrio esas cosas sean

más colectivas. Que cuidemos a las niñas entre más gente, entonces así no hay que depender del marido.”

¿Con qué nos quedamos de este taller?

Al finalizar la sesión, se les pidió a las vecinas que pudieran grabar un audio de WhatsApp en el cual pudieran resumir los aprendizajes desarrollados durante la sesión. Compartimos fragmentos de dos de estos audios.

“Para interpretar la situación problemática. Primero debemos identificar el problema, ver en qué nos afecta, cómo y cuál es la dimensión en que nos afecta. Después ver la fortaleza que tenemos, tanto individual o como equipo para proponer una posible solución a la problemática.”

“En el taller vimos lo de los roles de género y la violencia de género. Hicimos actividades asociadas a las temáticas. Una de ellas fue identificar el machismo en nuestra vida cotidiana. También vimos una situación sobre la violencia física a una vecina. La pregunta que se hacía es cómo se podría abordar este problema desde la organización y como persona autónoma. El problema de la violencia física es complejo. Uno tiene que insistir en querer ver lo que está pasando en esa situación. Interceder, y no dejar que se oculte en el silencio. También es importante saber qué hacer para que esas situaciones no vuelvan a ocurrir.”



Sesión 2:

Reconocernos migrantes

La segunda sesión del taller buscó que las participantes reconocieran lo intercultural en sus propias historias de vida y que pudiesen imaginar una vida barrial entre personas diferentes. Para eso, se invitó a Nuriluz Hermosilla, comprometida arqueóloga del presente y activista social, quien además se desempeña como docente en la Universidad de Chile.

La sesión se organizó en cuatro momentos. Un primer momento de bienvenida, introducción a la sesión y presentación de la invitada. Luego, un bloque expositivo dirigido por Nuriluz, que daba paso al tercer momento donde se desarrolló una actividad práctica entre les participantes. Finalmente, el cierre de la sesión fue escuchar una canción que relata la experiencia de un migrante contemporáneo. Tal como en la primera sesión, se invitó a les participantes a compartir vía whatsapp un resumen de la sesión junto a reflexiones e impresiones personales, intentando poner en práctica los *tips* de comunicación oral trabajados en el taller.

Una tradición de migraciones...



Hay una larga tradición de migraciones en el continente americano. Las personas que llegaron por primera vez a este lugar del

planeta son descendientes de los humanos formados en el “Viejo Mundo” donde se convivía con otros *homínidos* que no eran *homo sapiens sapiens*. Sin embargo, todos quienes llegaron al continente americano pertenecían a la misma especie, el *homo sapiens sapiens*, que es exactamente la misma del ser humano moderno. Por lo tanto, no hay algo así como humanos primitivos o menos desarrollados en América, los primeros habitantes y nosotros pertenecemos a una misma especie, igual de “desarrollada” en términos genéticos.

La llegada de los primeros habitantes a América se produce desde el norte, por el Estrecho de Bering, hace unos 40.000 años atrás, en una época de glaciación donde el hielo produjo que el continente asiático y el continente americano quedaran unidos por una especie de “puente” que era en realidad una enorme planicie. Desde allí, se va produciendo el poblamiento hacia el sur, en un proceso que demora miles de años. En la zona de la Patagonia, por ejemplo, los restos que dan cuenta de poblamientos humanos son de hace unos 11.000 años atrás, es decir, fueron alrededor de 30.000 años de los que la especie se demoró en llegar hasta acá.

El poblamiento, entonces, no se produce por un mismo grupo que camina permanentemente llegando a todos los territorios. Durante el proceso, grandes grupos se instalan, habitan y se quedan en ciertos lugares mientras otros avanzan o recorren cercanías en períodos de varias generaciones. En un mismo momento histórico conviven grupos sedentarios y otros nómades o trashumantes. Los circuitos trashumantes, de hecho, existían hasta hace poco tiempo.

Entre los grupos que decidieron quedarse en estas tierras, están los Picunches. Antes que ellos hubo varios otros, pero durante los últimos dos mil años fueron los Picunches quienes habitaron el Valle Central, donde hoy se encuentra la ciudad de Santiago. Picunche hace parte de la cultura mapuche, sería algo así como los mapuche del norte y su lengua era también el mapudungun, es por eso que hasta hoy encontramos nombres de sectores, cerros y ríos que tienen esa raíz. Entonces, podemos pensar que todos nosotros somos migrantes en territorio picunche.

En 1514 llegan los europeos al continente. No venían de visita, sino directamente a conquistar territorios para extraer recursos y obtener riquezas. Para poder explotar la minería, los colonizadores europeos ocupan como esclavos a la mano de obra indígena, pero

es tal el nivel de explotación que la población indígena comienza a reducirse significativamente, las personas mueren a causa del trabajo forzado. Frente a eso, la solución fue comenzar a traer personas de otro lugar. Entonces, se secuestraba a personas del continente africano, se compraban y vendían como esclavos y se les hacía llegar hasta acá para realizar trabajos forzados. Un proceso de crueldad y deshumanización escalofriante. Así se hizo posible el gran proyecto empresarial extractivista de “conquistar América”.

Contrario a lo que generalmente se nos ha enseñado, las personas traídas desde África no desaparecieron ni murieron de frío en América. Ellas, junto a indígenas y europeos, son parte del mestizaje que nos compone hoy a todes nosotres, chilenos y chilenas. Este territorio ha sido habitado por personas de otros lugares del mundo, desde siempre.

Durante la década del 40’ o 50’, luego de la llamada “Pacificación de la Araucanía” que había despojado a las comunidades mapuche de sus territorios y otras condiciones básicas para la vida, comienza una importante ola migratoria de personas mapuche hacia Santiago y otras capitales regionales como Temuco o Concepción. Hay diferentes formas de decidirlo, pero uno busca siempre la vida digna, entonces, madres, padres e hijos comenzaron a migrar hacia la ciudad en busca de trabajo para sostener materialmente sus vidas y las de sus familias. Esto permite entender cómo para la década del 20’ Santiago tenía 400.000 habitantes y ahora hemos pasado a ser más de 6.000.000.

Todes somos migrantes

Tal como señaló un vecino durante esta sesión: *“los seres humanos somos como los pumas, que son de la cordillera pero bajan a la ciudad en búsqueda de comida para luego poder volver”*.

Ahí hay un aspecto fundamental para el movimiento: la búsqueda de la vida. Entonces uno dice *“mi abuela venía de la zona de Cauquenes, mi abuelo trabajaba en La Serena para arriba en Andacollo”*, uno mira un par de generaciones para atrás y se da cuenta que todos somos migrantes. Todos se movieron en su momento. Siempre en la búsqueda de la vida. Somos buscavidas. Hay una memoria de mo-

vimiento migrante, un plan de vida digna que muchas veces implica esa búsqueda, ese traslado. De algún modo somos todas portadoras de una historia de lucha por la vida y es esa lucha la que produce cambios y decisiones en nuestras vidas y las de nuestras familias y comunidades. Y por eso queremos preguntarnos en esta sesión ¿Y nosotros?, hacer un ejercicio de orígenes y memoria, ¿De dónde vienen las personas que nos acompañaron a crecer?

Nuestros mapas buscavidas

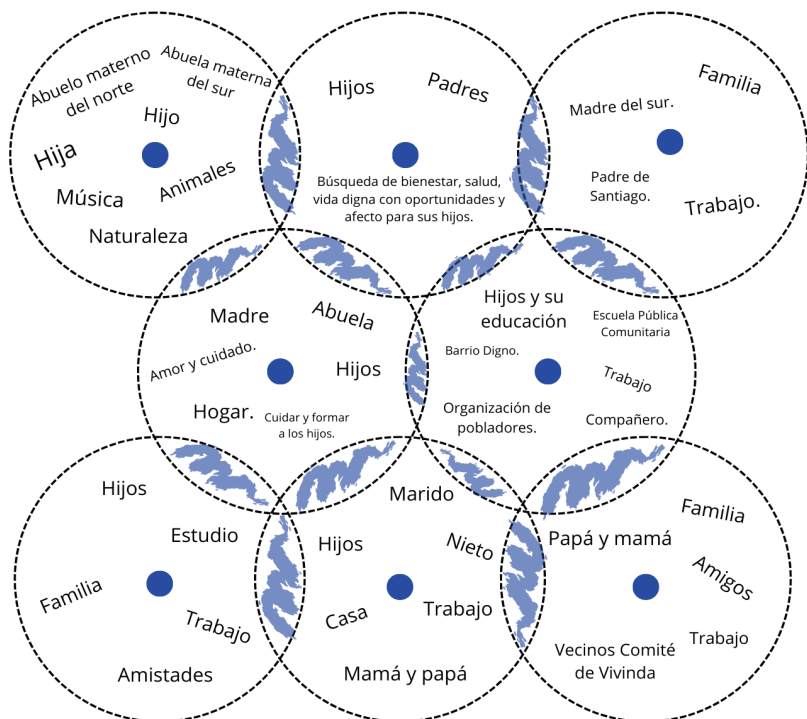
Una vez que conocimos esta historia larga de las migraciones y reconocimos en ellas una búsqueda por la vida, la invitación fue a mirar nuestras propias historias. Para ello se entregó a cada uno de los participantes una hoja blanca con un gran círculo dibujado en el centro.

Así planteaba Nuriluz la introducción para esta actividad:

Aquí tenemos un ejercicio en el que se le va a pasar a cada uno una hojita, suponiendo que es un kultrún, que lleva un círculo y un puntito al medio, ese punto al medio es cada uno de nosotros. Entonces en el centro estoy yo y mis afectos, mis gentes, mis cosas, lo importante para mi y a medida que escribo dentro del círculo, voy dibujando mi mundo, hago mi propio mapa. Hago visibles mis herramientas y mis triunfos, mi relación con la naturaleza y mis seres queridos. La idea aquí es reflexionar la propia vida siendo conscientes de nuestro propio valor y las batallas que hemos librado. Reconocernos héroes y heroínas de la vida que nos ha tocado porque estamos de pie, estamos criando, estamos avanzando y es necesario recuperar estos mapas emotivos y poder vivir el presente desde allí.

Cada círculo, entonces, va a ser un mapa del universo personal de cada uno. Nunca nosotros vamos a poder estar en el cuerpo ni en la conciencia de los otros, todos somos seres aparte y diversos. Sin embargo, nuestro círculo de afecto y de territorio, se intersecta con otros, entonces hay espacios que son espacios de intersección y estos son nuestros sentidos comunes. Y son los sentidos comunes los que se traslapan y permiten construir colectivo. Un colectivo donde uno se siente ligado por el corazón y donde comenzamos a reconocernos y querernos también. Entonces, cada uno de nosotros

es un universo, pero es un universo que va intersectándose con otros y así vamos creciendo. No es una cuestión fija, somos proyectos en construcción y la memoria de cada uno es clave para irnos construyendo.



La intersección entre estos mapas-universos que son nuestras vidas personales, es lo que quisimos mostrar como Interculturalidad. Un fenómeno que no ocurre sólo con personas de otras nacionalidades o países, sino que es un encuentro cotidiano entre historias de vida, orígenes y memorias diversas que, al permitirse ser afectadas unas por otras, producen lugares comunes (ese cruce entre los círculos). Esos lugares comunes pueden habilitar el diálogo y la construcción de proyectos colectivos.

¿Con qué nos quedamos?

Para dar cierre a la sesión, escuchamos la canción *Poblador del mundo*, escrita e interpretada por Portavoz. La invitación era a poner atención en la letra de la canción y el mensaje que el artista buscaba transmitir, para luego compartir las impresiones vía Whatsapp.

Siguiendo el ejercicio de la primera sesión, durante los días siguientes les participantes enviaron sus notas de voz donde realizaban un resumen de lo tratado en la sesión junto con su opinión personal respecto a la canción y lo que les había producido escucharla.

“Me gusta mucho esa canción porque te hace despertar un poco de la individualidad que tenemos como seres humanos y que finalmente a todos nos mueve el mismo principio que es el bien común, proteger y abastecer a nuestras familias y que en realidad uno no tiene que ver a las personas trabajadoras como nuestros enemigos sino que como personas que están buscando oportunidades en diferentes lugares y que a cualquiera le puede tocar el día de mañana.”

“En relación a la canción, me gusta mucho esa canción porque creo que nos permite reconocer y reconocernos. A veces, es un comentario que sale harto en Chile, como antimigrante, de por qué vienen acá, pero la canción te cuenta la historia de un chileno en Europa y de cómo alguien con quien nos sentiríamos identificados también vive esa discriminación por distintos motivos, por su color de piel, por su forma de hablar, por su forma de vestir. Y ahí la invitación a conocernos, a respetar y a construir en comunidad”

“[...]situándonos en el presente, siendo conscientes de que todos somos migrantes, como la llegada de los habitantes a América, como son los asiáticos y las personas que llegaron esclavizadas, como son los africanos. Las personas seguimos moviéndonos de un lugar a otro porque allá hay algo que aquí no lo encontramos. Creo yo que los primeros europeos son migrantes. Como dice la canción Poblador del mundo, la letra trata de un migrante en un país extranjero, la misma historia que pasa cualquier migrante fuera de su país, todos se fijan en las apariencias y temen a las diferencias, pero la humanidad sigue

migrando y es algo que va a seguir sucediendo de aquí en adelante.”

“Referente a lo de la canción, la letra de la canción cuenta la experiencia de un inmigrante chileno en un país extranjero, describe los desafíos y la discriminación que enfrenta debido a su origen, la dificultad que tiene para encontrar trabajo, de sentirse que no es bienvenido y que se le discrimina por su color de piel, rasgos faciales, por su manera de vestir y esto hace más difícil soportar ya la tristeza de haber dejado el país, de haber dejado a su familia en busca de mejoras laborales. A mí esta canción me da mucha pena porque de alguna forma yo pasé por eso, entonces como reflexión, la percepción errónea que tienen algunos sobre los migrantes. Me gustó mucho la frase que dice “aquí todos somos hermanos, todos latinoamericanos””.

Los comentarios siguen la línea propuesta en la actividad de los “mapas buscavidas” y hacen de la canción otro “círculo” a través del cual conectan la vida propia con una vida común. Y es que, ¿de qué hablamos cuando hablamos de migrar? Las participantes nos enseñan que podemos plantear la cuestión de la migración sin recurrir a los lugares comunes de la delincuencia o la inseguridad. En cambio, nos proponen poner atención a toda esa complejidad vital, material, anímica que fuerza a los sujetos a tener que desplazarse. Y, en este sentido, a identificar las marcas coloniales y de clase de los procesos de migración. Como si cada comentario fuera un recordatorio de que debemos mantener viva aquella inteligencia colectiva y popular que reconoce —“reconocer y reconocernos”, dirá otro participante- que “uno no tiene que ver a las personas trabajadoras como nuestros enemigos”, porque aquí “somos hermanos, todos latinoamericanos”.

Sesión 3:

Mística e historia del movimiento poblador

La tercera sesión sobre la “Mística e historia del Movimiento Poblador” contó con la presencia de Pablo Toro F., periodista y parte del equipo político del Movimiento de Pobladoras y Pobladores Vivienda Digna (MPVD), quien nos compartió una presentación

con la historia del movimiento poblador enfatizando en las tácticas de lucha que ha tenido históricamente en el territorio chileno. Junto con ello nos presentó experiencias actuales de organización de Comités de Vivienda pertenecientes al Movimiento del que es parte, compartiendo el giro que ha habido en los últimos años en torno a superar la exclusiva demanda de vivienda, pasando a la lucha por los barrios y por el Derecho a la Ciudad.

La sesión comenzó con una actividad que consistía en elaborar una declaración pública sencilla vinculada a la lucha pobladora. Luego continuamos con la presentación antes mencionada sobre la historia del movimiento poblador y de algunas experiencias del MPVD. En un tercer momento, se realizó un taller asociado a la planificación de una respuesta comunitaria a un problema institucional. Por último, se presentaron los trabajos realizados y se dieron palabras de cierre de esta sesión y del taller de Liderazgo Territorial.

Alzando la voz pobladora

En la primera actividad, se buscó generar una experiencia de declaración pública a viva voz, similar las instancias en que debemos hablar a nuestras vecinas o a los medios durante una movilización, Para esto, se presentó un video donde la vocera nacional del MPVD realizaba una declaración pública en medio de una movilización. A partir de este video se reconocieron cuatro momentos clave asociados a:

- Presentación personal y de la organización.
- Contexto, problema o motivo de la movilización.
- Demanda de la movilización.
- Objetivo o sueño que se busca lograr.

Para facilitar el ejercicio de realizar una “declaración pública”, en esta actividad se le entregó una hoja a cada participante con la siguiente estructura base que debía ser completada con alguna situación que se haya vivido o que se podría vivir en su comité:

Hola, soy:
 Estamos en:
 Para denunciar:
 Queremos vivir en un Barrio Digno donde podamos:

A continuación, presentamos un ejemplo de la actividad realizada:

Hola, soy Juliana²⁷ del Comité de Vivienda

Estamos manifestando nuestro descontento en el Ministerio de Vivienda

Para denunciar la poca voluntad de gestionar recursos para la compra del terreno para nuestro proyecto

Queremos vivir en un Barrio Digno donde podamos sentirnos seguras, donde la vivienda sea digna, donde la compra sea directa, con DS49 y con un ahorro mínimo que sea accesible para nuestras familias.

Luego se invitó a cada participante a que leyera en voz alta lo que habían escrito. Una vez realizado este ejercicio, pasamos a conocer la historia del movimiento poblador.

Apuntes sobre la historia de la lucha por una vivienda digna

“Sólo la lucha da lo que los ricos niegan”
 Movimiento de Pobladoras/es Vivienda Digna

En esta ocasión Pablo Toro nos compartió una presentación sobre la historia del movimiento poblador desde 1900 hasta la actualidad, elaborada por los equipos del MPVD. A continuación, presentamos lo que fue compartido en esta instancia.

²⁷ Nombre anonimizado.



El movimiento social arrendatario

Un primer momento del movimiento poblador se puede reconocer en el año 1914, con la emergencia de un *movimiento social arrendatario*, constituido por las primeras ligas de arrendatarios en las ciudades de Santiago y Valparaíso, que serían la primera respuesta colectiva de los sectores populares al problema de la vivienda, haciendo visible este problema social y abriendo el conflicto en torno a este.

Para 1922, este *movimiento social arrendatario* ha logrado masificarse en las ciudades de Santiago, Valparaíso, Valdivia y Osorno, generando una gran expansión organizacional pudiendo conquistar algunos triunfos menores, pero muy significativos. Por estos años se desarrolla la primera huelga de arrendatarios en Santiago, se crea la unión femenina y comité pro abaratamiento e higienización.

“A este comité, pueden pertenecer todos los ciudadanos que estén interesados en cambiar la vida de los conventillos asquerosos donde se explota a los trabajadores, por una vivienda digna de ser ocupada por seres humanos.”

Valparaíso. Comité de acción social.
 “Ecos de la huelga de arrendatarios y sus resultados”,
 La Federación Obrera, 23/11/1922.

Ya para el año 1925, este movimiento social arrendatario obtiene grandes victorias a partir de su organización y del desarrollo de una gran huelga de arrendatarios con un paro comunal en Valparaíso y una masiva marcha en Santiago. A partir de estas movilizaciones, se dictará la Ley de Vivienda (Decreto de Ley, 261), que sería la primera respuesta seria del estado respecto al problema de la vivienda popular, y se crearán los tribunales de vivienda.

“no hay recuerdo de una situación semejante a la producida en Valparaíso el viernes 13 del presente, pues ni la gran huelga de 1903, ni siquiera el terremoto de 1906, produjeron una paralización tan completa de actividades como la que impusieron los arrendatarios porteños, para presionar al gobierno a fin de que dictara la ley de alquileres.”

El Mercurio de Valparaíso, 1925.

Agudización del problema habitacional e inicios de la rearticulación de los sin casa (1930 -1945)

Luego de un período de repliegue y desarticulación de este movimiento por la represión de la dictadura de Carlos Ibañez del Campo, entre 1930 y 1945 se agudizan los problemas de vivienda y se comienza a rearticular el movimiento de los sin casa en un contexto de grandes migraciones hacia las ciudades que verá surgir las primeras *poblaciones callampa*. Entre 1931 y 1932 unas 125.000 personas migran a Santiago producto de la crisis económica. De esta forma, en 1931 se crea el *comité pro aplicación de la ley 33*, integrado por mejoreros y compradores a plazo, cooperativas, arrendatarios y otras organizaciones. Así también en 1934 se crea el Frente Nacional de la Vivienda.

Vale destacar que es en este período de crisis económica a nivel internacional y nacional en que muchas familias del Barrio Franklin, y de las poblaciones aledañas comienzan a vender sus productos en las calles aledañas al Matadero, inaugurando así, la tradición del Mercado Pensa.

La invención de las tomas

En los años 1946 y 1947 el movimiento poblador comienza a desarrollar una acción de nuevo, estos son los años de “la invención de las tomas”, como acción organizada por un colectivo de pobladores que ocupan y construyen en terrenos abandonados para poder lograr una solución habitacional. En estos años se desarrollan las primeras tomas organizadas y masivas de terrenos fiscales y privados, varias de ellas lideradas por el partido comunista y el frente nacional de la vivienda. Entre estas podemos reconocer la Toma de Barrancas, reubicada luego en la Población Los Nogales; la toma de Lo Zañartu en la comuna de Ñuñoa, más tarde trasladada a la Población La Legua; y la toma Luis Emilio Recabarren en la comuna de Renca. Es importante destacar que estas tomas se dieron en un contexto político institucional favorable para el movimiento poblador, en cuanto el Partido Comunista hacía parte del gobierno con tres ministros y el intendente de Santiago, René Frías Ojeda, quien apoyó a las tomas suspendiendo y obstaculizando los desalojos de las tomas y de arrendatarios²⁸.

Las poblaciones callampa

A partir de estos años, en Santiago se comienzan a levantar muchas “poblaciones callampa”. Para hacernos una idea, presentamos una tabla con las comunas y cantidad aproximada de habitantes en el año 1949.

28 Fuente: *La invención de la toma, o cómo se transformaron las ocupaciones de terrenos en Santiago de Chile entre 1945 y 1957* de Giannotti y Cofre-Schmeisser en 2021, Revista Historia (Santiago), volumen, 54, número 1, páginas 107 a 150.

Comuna	Poblaciones	Nº Habitantes (aprox)
Santiago	El Pino Mapocho Sur Colo Colo Pedro Aguirre Cerda Cerro blanco San Eugenio	6 mil
Quinta Normal	Nueva Matucana Los Sauces	2.800
San Miguel	Zanjón de la Aguada Ochagavía Maule San Miguel	10 mil
Maipú	Lota El Sauce Camino a Melipilla	1.200
Otras poblaciones en las comunas de: Conchalí, Barrancas, Las Condes, Ñuñoa, San Bernardo		9.000

Las tomas clásicas

En el período que va entre 1957 y 1970 se van a seguir levantando tomas de terreno, pero aumentando la cantidad de familias que levantaban sus casas. En este período ya son tomas masivas, con muchas familias obreras y populares organizadas para la toma del terreno y la construcción de sus hogares. Son las tomas clásicas que conocemos.

La toma que marca un antes y un después por su masividad y organización, es la Toma de La Victoria, justamente, al lado de los terrenos que estamos luchando para la construcción del Barrio Digno Intercultural. En el llamado Zanjón de la Aguada vivían alrededor de 35 mil personas, en un terreno de cinco kilómetros y 125 mts de ancho a las orillas de este río, entre las calles que hoy conocemos como Vicuña Mackenna y General Velásquez.

Las condiciones de vida en este lugar eran muy precarias, habían problemas de hacinamiento, de salubridad y de riesgo frente a los incendios, es por eso que en octubre de 1957, 1200 familias se toman los terrenos abandonados de la chacra La Feria, acción que implicó una gran capacidad de organización y resistencia popular, y que además contó con el apoyo de ciertos sectores de la Iglesia y de parlamentarios comunistas. En el disco de Víctor Jara llamado *La población*, es posible reconocer momentos de la toma y la construcción que dan cuenta de la gran organización, la crudeza y el coraje de las y los pobladores que llevaron a cabo esta toma. En este álbum también se puede apreciar la importancia y el protagonismo que tuvieron las mujeres en esta toma. A continuación presentamos los relatos de algunas pobladoras de la Toma de La Victoria.

“Mi marido nunca me quiso comprar un sitio y eso era verdad. Entonces yo me vine con otros vecinos de noche, bien tarde, porque a él le tocaba trabajar de noche. Yo me venía con una frazada no más, era bien valiente. Aquí, al lado, llegó la hija escondida del padre porque era militar. Así se vinieron varias familias, a escondidas de sus esposos como yo.” (Zulema Huenún, nacida en 1915 en Osorno, pobladora de La Victoria)

“Yo vivía de allegada con mi suegra en una pieza al fondo del patio. Me gustó la idea de llegar a tener mi casa propia, aunque fuera así, en una toma de terrenos, y me fui sola con mi hija que tenía 7 meses, ya que mi marido no me acompañó, porque era un curado. recuerdo que se quedó acostado...” (Luisa Lizana López, nació en 1939 en La Legua)

“Calladitos fuimos llegando a nuestra meta, algunos por departamental, otros por la feria. con los reflectores del aeropuerto los cerrillos y la noche oscura y sin luna, nos sentíamos como los judíos arrancando de los nazis: la oscuridad nos hacía avanzar a porrazo y porrazo. con las primeras luces del alba, cada cual empezó a limpiar su pedazo de yuyo, a hacer su ruca e izar la bandera.” (Guillermina Farías, pobladora de La Victoria)

“Los pacos llegaron arrasando y golpeando. Hombres, mujeres y niños; ancianos, rucas y banderas; nadie se salvó del tropel. Adentro, el cura del corro y el pastor palma intentaban en vano parlamentar. Los yuyos eran cómplices de los pobladores, pues permitían, con su metro de altura, esconderse. La desigual batalla duró como hasta las cuatro de la tarde. La noticia se había esparcido por la radio y llegaron refuerzos de allegados, de los conventillos, los arrendatarios y los con orden de desalojo, que se fueron sumando...” (Guillermina Farías, pobladora de La Victoria)

Masificación de las Tomas

Entre los años 1970 y 1973, con las aperturas y el respaldo del gobierno de la Unidad Popular, se produce una masificación de las tomas del movimiento poblador. Si en 1967 se realizaron 13 tomas en Santiago, para el año 1970 se realizaron 103. Con los avances en la política habitacional de los mil días del gobierno de Allende, en este período había en Santiago casi 300 campamentos, lo que significaba el 10% del área urbana, 83 mil familias, 456 mil personas. Es decir, una de cada seis personas que vivían en Santiago, vivían en una toma. En este período se comienza a profundizar en la comprensión de las tomas como espacios de construcción de poder popular, en este caso, no asociado a una fábrica o a cordones industriales, sino un poder local comunitario.

La Dictadura Cívico Militar

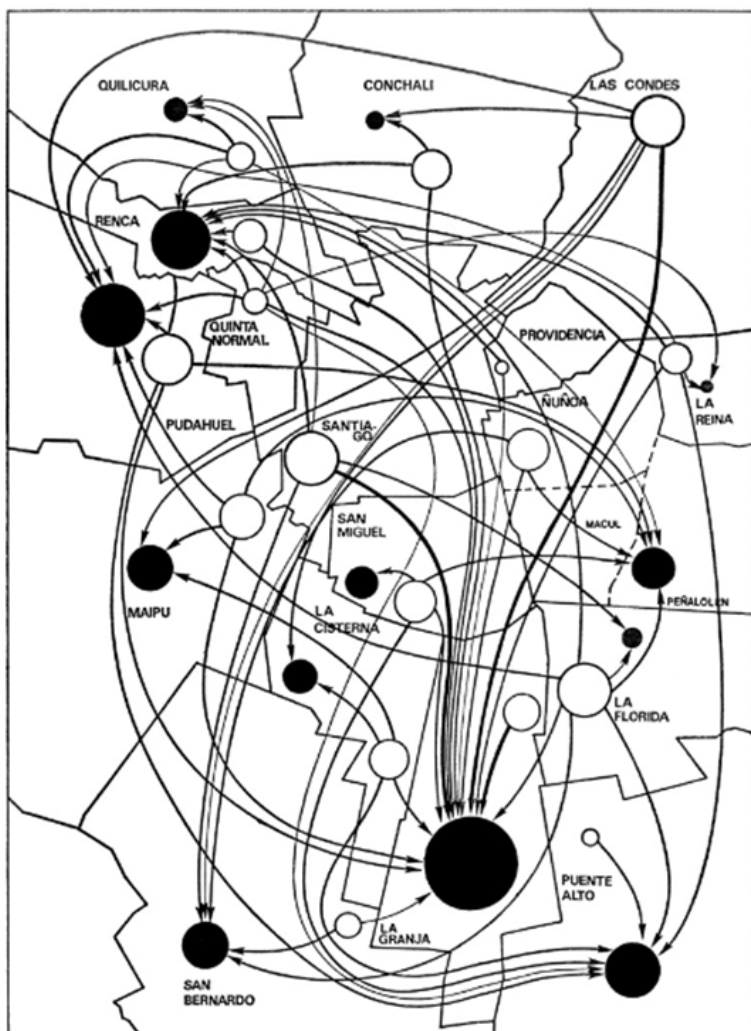
Con el golpe de estado promovido por las burguesías en Chile el 11 de Septiembre de 1973, se inicia la dictadura cívico militar hasta 1989, período en que realizan persecuciones, torturas y ejecuciones políticas por parte de los organismos de seguridad e inteligencia del Estado. Junto al movimiento obrero, el movimiento pedagógico y los partidos de izquierda, el movimiento poblador fue arduamente asediado y hostigado en este período, contando un sin fin de pobladores y pobladoras torturadas y asesinadas por luchar por una vida digna.

La dictadura clausura los espacios de interlocución con el estado, terrorismo de estado y se produce una desconexión entre las ba-

ses poblacionales organizadas y los partidos políticos de izquierda, ambos perseguidos y pasados a la clandestinidad. En este contexto, la dictadura impulsó una política estatal segregacionista y subsidiaria, lo que significó una expulsión masiva de las tomas de Santiago a las periferias, el abandono de responsabilidades estatales en la construcción de viviendas sociales acotando su acción a la entrega de recursos a empresas privadas, y una profundización radical de mercantilización de los suelos.

Aún así, bajo estas condiciones adversas, las necesidades habitacionales y la pobreza agudizada por la crisis económica, siguieron impulsando la organización pobladora y la toma de terrenos. El 22 de julio de 1980 se produce la primera gran toma masiva organizada durante el período de la dictadura y se logra resistir a la represión y a los intentos de desalojo. En este mismo sentido, los campamentos y la organización poblacional serán un lugar importante para la resistencia, la reconfiguración del movimiento popular y la lucha contra la dictadura.

**ERRADICACION DE POBLADORES DE CAMPAMENTOS
DEL AREA METROPOLITANA.
POR COMUNA DE ORIGEN Y DESTINO. 1979-1985**



Fuente: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-618466.html>

La transición a la democracia

En el período de los gobiernos de transición, la continuidad de las políticas neoliberales privatizadoras que promueven mercados de suelo y de venta de viviendas sin regulación han favorecido la ganancia de los grandes empresarios al mismo tiempo que ha aumentado la desigualdad y la ausencia de los derechos sociales. Efectos que han dejado a los sectores populares unas muy malas condiciones para tener cierta estabilidad habitacional frente a un problema grave de salud familiar, a una crisis social o un desastre natural. En la actualidad, el mismo Estado ha reconocido que estamos viviendo una emergencia habitacional en que se necesitan construir 600 mil nuevas viviendas para dar solución a miles de familias que viven allegadas, hacinadas, en malas condiciones o en campamentos.

Algunas conclusiones del recorrido histórico del movimiento poblador

Del recorrido histórico del movimiento poblador, desde el trabajo organizativo y político del Movimiento de Pobladores Vivienda Digna han desarrollado algunas conclusiones.

El estado chileno no dio una respuesta seria al problema de la vivienda hasta que el pueblo, organizado y articulado, pudo obligarlo mediante el despliegue de movilizaciones masivas entre los años 1914 y 1925.

En períodos de desarticulación social, las soluciones estatales escasean, y la existencia de los sectores populares se precariza mucho más, como se puede ver en los períodos comprendidos entre 1927 - 1938 y entre 1973-1980.

No da lo mismo el carácter del Estado. Es importante evaluar y aprovechar las oportunidades políticas abiertas (1964-1973). Es importante evaluar a cada gobierno, su carácter y su proyecto, para ver cuáles son las posibilidades del campo popular y de los pobladores para responder a las necesidades de su vida. No da lo mismo quien esté en el gobierno, pero tampoco podemos confiarnos ni dejar de organizarnos y luchar.

En el período actual, como movimiento de pobladores tenemos la necesidad de generar procesos de articulación mayores, para poder convertirnos en interlocutores válidos, tal como en los períodos comprendidos entre 1914 a 1925 y 1970 a 1973.

Es importante generar alianzas con otros actores sociales como sindicatos de trabajadores, escuelas de educación popular, trabajadores de la educación y de la salud, etc.

La lucha por la radicación de un Barrio y el Derecho a la Ciudad. Aprendizajes desde la experiencia del Macrocampamento Los Arenales del MPVD

Luego de haber reconocido los grandes procesos históricos asociados a la lucha del movimiento poblador, Pablo Toro nos compartió la experiencia del Macrocampamento Los Arenales de Antofagasta, experiencia de organización y de lucha del propio Movimiento de Pobladoras/es Vivienda Digna que ha logrado una gran organización para responder a las necesidades básicas de la vida, buscar una solución habitacional, lograr la radicación de su proyecto de barrio y luchar por una ciudad autogestionaria y solidaria, y por el derecho a la ciudad.

El Macrocampamento Los Arenales de Antofagasta

En el Macrocampamento Los Arenales de Antofagasta viven más de dos mil familias trabajadoras chilenas y migrantes que por los bajos salarios, el mercado inmobiliario y las difíciles condiciones de vida han decidido resolver su problema habitacional participando de la toma.

La toma tuvo sus inicios en el año 2012 y se comenzó a masificar en 2015. En su recorrido ha tenido que ir resolviendo por su propia cuenta y exigiendo al Estado que se regularice el tema de los servicios básicos como el agua o la luz. Debido a la toma, este campamento comenzó a ser una prioridad para los organismos del Estado. Antes de la toma ya se sabía que existía un gran problema

habitacional en Antofagasta, pero nunca se planteó una solución a estas miles de familia sin casa.

Vale destacar la gran organización de este campamento, para resolver sus situaciones barriales, para exigir soluciones al estado, e incluso para resolver un tema básico para la vida como es la alimentación. Durante la pandemia se levantaron varias ollas comunes que lograron alimentar a 3 mil personas del campamento, generando prácticas solidarias entre pobladoras para poder vivir.

En la actualidad, Los Arenales está luchando por la radicación de la toma, esto significa que se busca que la solución habitacional sea en el mismo lugar donde está la toma, sin ser reubicados en otro lugar de la ciudad. Así también, junto con luchar por la casa, se apuesta por un proyecto y un sueño de barrio y de ciudad más grandes que la casa, para poder vivir una vida digna.

Soñando nuestra ciudad ideal desde “Los Arenales”

*“En nuestra ciudad, tenemos buena comunicación con lxs vecinos.
Hay paz, no se ven peleas.
Vivimos en tranquilidad, se pasa bien, nos respetamos mutuamente.
En esta ciudad, nos conocemos todxs. Algunxs se caen bien, otrxs
mal, pero siempre predomina el respeto mutuo.
Podemos encontrar espacios de recreación, llenos de alegría, ideales
para que podamos reconocernos como vecinos.
Nuestra ciudad es ordenada, limpia, digna.
Esta ciudad aún no existe, pero queremos que se haga realidad”*
(Antofagasta, 2017)

Durante la presentación, se fueron realizando consultas y comentarios. A continuación presentamos los aspectos centrales del diálogo que se dió en relación a la experiencia y el proyecto del Macrocampamento Los Arenales del MPVD.

Compañeras

En este campamento, es muy importante el protagonismo de las compañeras en la organización. Esto no es algo de los últimos años, en que el movimiento feminista ha posicionado el rol de las

mujeres en la sociedad y las organizaciones, sino que, históricamente son las compañeras las que han organizado los comités de vivienda y siempre han tenido un rol protagónico en el movimiento de pobladoras.

Chilenas y Migrantes en la Toma

El Campamento Los Arenales nace de una toma. De la necesidad por tener un lugar digno donde vivir, una solución de vivienda y de barrio. Desde su origen se han sumado muchas personas de Chile y migrantes que comparten el problema de que no pueden tener casa. Aún cuando se suponía que en Chile estábamos muy bien económicamente, los niveles de endeudamiento, los salarios bajos, los altos costos y las condiciones para los créditos que nunca se van a poder pagar o el alto costo de los arriendos, hacen que la toma sea una buena opción para la gente que no consigue tener una vivienda.

El Estado y el Gobierno

En el Estado no se han generado medidas estructurales para que se pueda garantizar el derecho a la vivienda, incluyendo medidas muy concretas para abaratar los costos de la compra de suelos o de la construcción, o para que se puedan construir más rápido las viviendas. Es por esto que en algunas negociaciones el gobierno da excusas sobre la subida de precios de los materiales de construcción o el problema de los tiempos, pero sabemos que estos problemas más chicos ocurren porque no se hacen cargo de los problemas grandes.

Ley Antitomas

La ley antitomas es un golpe muy fuerte para el movimiento poblador porque es una de las formas que hemos tenido los sectores populares a lo largo de la historia para tener casa en forma colectiva y organizada. No como un acto individual, sino como una acción organizada. Como la toma de La Victoria y otras tantas poblaciones en Chile que se levantaron con tomas, donde gente que no tenía donde vivir, se organizó y se movilizó para tomarse un terreno abandonado o en desuso.

El Movimiento de Pobladores

Actualmente, en el movimiento poblador no nos encontramos tan articulados. Cada comité y cada movimiento está resolviendo sus propias problemáticas, lo que está bien porque tenemos que avanzar en nuestras propias luchas, pero también tenemos desafíos mucho mayores a los cuales no estamos pudiendo responder. Sabemos cuáles son los problemas que tenemos y que compartimos, pero no nos hemos logrado poner de acuerdo para poder instalar nuestras grandes demandas y enfrentar la situación actual de los pobladores.

La lucha por la vivienda y la lucha por un Barrio

Existen comités que luchan por la casa. Cuando esta se construye, se acaba la organización y no nos vemos más con los vecinos. En los comités del MPVD, y del movimiento poblador en general, nos movilizamos por la casa, pero también tenemos otro proyecto, que es el barrio, la comunidad, una visión integral de la ciudad, que no es solamente donde dormimos, sino donde vivimos y trabajamos, donde puedo recrearme, tener salud, etc.

Vivienda Digna

Desde el MPVD apostamos porque los comités podamos planificar el barrio en el que queremos vivir, así como también, lo que queremos como movimiento. No es solamente que nos entreguen una vivienda, sino ver como participan los pobladores en el diseño de su propio barrio, con escuela, salud, áreas verdes, comercio, etc. El movimiento poblador ha ido comprendiendo que la lucha por la casa se queda corta porque cuando se construye y nos encerramos, seguimos teniendo otros problemas, por lo que es importante la lucha por construir barrios y por el derecho a la ciudad.

Apoyos técnicos

Para el trabajo de nuestros comités a veces se necesitan apoyos técnicos con profesionales de arquitectura, leyes, administración pública, entre otros. Pero el apoyo técnico es un apoyo técnico. No es que los profesionales lleguen y digan lo que hay que hacer. Se entiende que hay herramientas que tienen estos profesionales que

no tienen los pobladores, y que es importante que nos ayuden a construir nuestros sueños, pero el proyecto, las decisiones políticas y trabajo técnico debe ser dirigido por los propios pobladores.

Derecho a la ciudad

Uno de los grandes desafíos del movimiento poblador tiene relación con el Derecho a la Ciudad. Esto implica que las personas que habitamos, que vivimos y construimos la ciudad podamos participar de las decisiones sobre esta, para que responda a nuestros sueños y necesidades vinculado a todas las dimensiones de la vida, incluyendo la vivienda, áreas verdes, recreación, trabajo cercano, movilización digna, cultura y educación pertinentes. No como ocurre actualmente en que la ciudad se construye para la ganancia de los grandes empresarios, donde el mercado inmobiliario regula el uso y el precio de los suelos y de los arriendos, o deciden las modificaciones en los planos reguladores.

Un plan de acción frente a un problema comunitario

A partir de la historia del movimiento poblador y del reconocimiento del trabajo y la lucha del Macrocampamento Los Arenales del MPVD en Antofagasta, la sesión cerraba con una última actividad práctica. En esta se buscó integrar aquellos saberes de lucha del movimiento poblador mediante un ejercicio de planificación de un “plan de acción ascendente” para responder a una problemática que se podría vivir en el proceso de construcción del Barrio Digno Intercultural o incluso cuando este ya esté construido.

La instrucción era elaborar el “plan de acción ascendente” para luego presentarlo frente a todo el grupo. Para la presentación, los vecinos y vecinas debían imaginar que estaban realizando una declaración pública en el momento de mayor agudización del conflicto, por lo que debían dar cuenta del problema inicial, de la demanda de su organización y de todas las acciones previas que los habían llevado hasta ese momento.

Con esta actividad se buscó reconocer las intensidades, posibilidades y condiciones necesarias para abordar problemáticas comu-

nitarias frente a las cuales la institucionalidad no ha dado respuesta o simplemente genera el problema. A continuación, se presentan las planificaciones que fueron realizadas por las vecinas.

<p>Grupo 1.</p>
<p>Problemática: Fallas estructurales en las viviendas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filtraciones por lluvias - Filtraciones de las cañerías - Deficiencias para acceso universal (rampas malas)
<p>Plan de acción ascendente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicarse mediante correo con la entidad patrocinante para solicitar reunión. 2. Llamar para avisar que enviamos el correo. 3. Fijar una fecha límite de respuesta. 4. Dar alerta al Minvu, Serviu, etc... de que no hemos tenido respuesta a nuestro problema, por lo que tomaremos otras acciones como: <ol style="list-style-type: none"> a. Comunicaciones en TV, RRSS, Radio, etc... b. Manifestación/funa a la constructora y la Entidad Patrocinante, c. Acciones legales: Demanda, querrela, etc... d. Manifestación local (barrio, comuna) 5. Si no hay respuesta, pasamos a tomarnos edificios <ol style="list-style-type: none"> a. De la Entidad patrocinante y/o de la Constructora. b. De Serviu o Minvu. 6. Movilización masiva que cause ruido a las autoridades <ol style="list-style-type: none"> a. En la Alameda o fuera del Congreso b. Funar evento masivo televisado (panamericanos, festival de viña, etc)

Grupo 2

Problemáticas:

- Áreas verdes en mal estado
- Falta de luminarias públicas

Plan de acción ascendente:

1. Identificar el problema y su relevancia colectivamente.
2. Diseñar propuestas.
3. Enviar carta al área encargada (planteamos plazo de un mes).
4. Acercarse personalmente. Sólo las “dirigencias”, llevar la carta (plazo de 2 semanas).
5. Convocar a vecin@s a manifestarse pacíficamente fuera del municipio.
6. Convocar a más organizaciones a una movilización que genere “más problemas”

Luego de que los grupos presentaron su plan de acción, se abrió un diálogo para cerrar esta sesión, y de paso, dar cierre al Taller de Liderazgo Territorial. En este momento hubo palabras de agradecimiento por la participación y porque la planificación de los talleres hubiera estado dirigida hacia las características y problemáticas de los comités que participaron.



El Taller Avanzando hacia una Educación Pública Comunitaria

¿Una escuela vinculada al barrio?

¿Puede una escuela aportar en la construcción de una comunidad y un barrio organizado?

Esta es una de las preguntas que orienta el trabajo realizado en el taller de formación “Hacia una Educación Pública Comunitaria”, así como también, el trabajo que ha venido desarrollando la Escuela Pública Comunitaria (EPC) desde el año 2012.²⁹

El proyecto de la Educación Pública Comunitaria apuesta porque las comunidades locales puedan decidir sobre los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas del sistema de Educación Pública, siendo reconocidas y financiadas por el Estado. En palabras más simples, que la comunidad pueda reflexionar y decidir qué es lo que quiere o necesita aprender para tener una vida digna y que la escuela pueda aportar en eso.

Así como el Estado financia y reconoce a las escuelas particulares subvencionadas cuyas decisiones las toma el dueño de la empresa escolar, el “sostenedor”. El proyecto de la Educación Pública Comunitaria busca democratizar la educación, siendo la comunidad quien decide sobre la educación que se quiere dar a sí misma.

En este sentido, es fundamental para una Educación Pública Comunitaria la relación que establece la escuela con su comunidad educativa y con el barrio, para conocer su historia, su identidad y sus

29 Más información en: *Las luchas por la educación: Entre el mercado, la nostalgia y nuestras resistencias del Colectivo Diatriba en 2011; Educación Pública y Comunitaria. Propuesta contra-bebémónica para la transformación social del Colectivo Diatriba en 2012 en la Revista Paulo Freire; Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos*, de las educadoras Grob, Guerrero, Cabezas y Olivares en 2019, en libro de Editorial El Colectivo.

problemáticas, y para aportar en su fortalecimiento. Ya que no sólo aprendemos y nos educamos en las escuelas, sino en el contexto y con las personas que vivimos día a día. La EPC entiende la importancia de desarrollar procesos educativos, no sólo con la comunidad escolar que conforman profesores, trabajadores, estudiantes y familias de una escuela. Sino también con la comunidad educativa, que incluye a vecinas, juntas vecinales, clubes deportivos, comités, bibliotecas y asociaciones culturales, entre otros agentes comunitarios que conforman el barrio en el que vive y se educa la comunidad.

Con esta perspectiva, la EPC ha venido trabajando por un poco más de una década, desarrollando actividades comunitarias, trabajando educativamente con las problemáticas del barrio y vinculándose con organizaciones del mismo barrio, llegando a ser parte de la creación de la Coordinadora para la construcción de un Barrio Digno Intercultural que, junto con viviendas sociales, áreas verdes, espacios productivos y culturales, incluya la construcción de un Establecimiento Escolar Público Comunitario, reconocido y financiado por el Estado, para poder aportar a la comunidad y a la construcción de un barrio organizado.

¿Qué hicimos en el taller “Hacia una Educación Pública Comunitaria”?

Las sesiones del Taller

Considerando el trabajo que ha venido desarrollando la EPC durante una década, el taller de formación que llevó por nombre “*Hacia una Educación Pública Comunitaria*” tuvo la intención de generar reflexiones y saberes que aportaran hacia el avance del proyecto de la Educación Pública Comunitaria. Lo que en el caso particular de la EPC del Barrio Franklin se proyecta en la construcción del Barrio Digno Intercultural.

De esta forma, el taller se desarrolló en tres sesiones en las que se abordó: la historia del movimiento pedagógico en Chile junto al contexto educacional de la actualidad; la propuesta curricular de los Temas Generadores; y los posibles caminos para el avance del proyecto. Vale destacar que en las temáticas mencionadas se abordaron temas y necesidades planteadas por la Asamblea de Educadores de la EPC.

El taller comenzó con la sesión de “Historia y acciones del movimiento pedagógico construyendo su propio proyecto educativo” con la participación de Cristian Olivares, Coordinador del Grupo de Estudios de Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias del Peda (UMCE) y educador de la EPC. En esta sesión, Cristian nos presentó una síntesis del recorrido del Movimiento Pedagógico en Chile y sus acciones para desarrollar un proyecto educativo emancipador desde, con y para los sectores populares, abarcando también el proceso de comunitarización de la educación en el que se encuentra actualmente. En un segundo momento se desarrolló un trabajo en grupos en el que se reconocieron las problemáticas y capacidades de las organizaciones de educación popular y de las escuelas del sistema de educación pública.

En la segunda sesión, llamada “Propuesta Curricular: Temas Generadores de la comunidad”, los educadores, Cristian Trujillo y Sebastián Guerrero, presentaron la propuesta curricular que ha venido desarrollando la EPC del Barrio Franklin, basada en la propuesta de los Temas Generadores de Paulo Freire, mediante la cual se abordan educativamente problemas comunitarios y territoriales. Luego se desarrolló un trabajo grupal en el que se analizó una problemática, para luego planificar un proceso educativo que promoviera la transformación de esta.

La última sesión trató sobre “Cómo avanzar hacia una Educación Pública Comunitaria”. Esta sesión se inició reconociendo la comprensión colectiva sobre lo que entendemos por: lo público, lo comunitario y lo público comunitario. En un segundo momento, se presentó el proyecto de la Educación Pública Comunitaria junto con la sistematización de la primera sesión relacionada a las problemáticas y capacidades de las organizaciones de educación popular y de escuelas del sistema de educación pública. Luego se realizó un trabajo grupal en que cada grupo analizó un problema importante para varias organizaciones o escuelas, como el problema de la pertinencia y la autonomía sobre el tema curricular, o como la falta de espacio propio, para luego generar una propuesta de plan de acción para su transformación.

A continuación, presentaremos la sistematización de los trabajos grupales, presentaciones y reflexiones desarrolladas durante las sesiones del taller “Hacia una Educación Pública Comunitaria”.

Para facilitar la lectura, en vez de presentar una descripción detallada sobre lo dicho en los talleres, hemos preferido presentar las ideas y reflexiones de un modo más amable de leer, intentando dar ejemplos, tomando como referencia las ideas y puntos destacados en los diálogos que se dieron en los talleres.

Por esto mismo, es importante considerar que en esta sistematización, no necesariamente se expresan acuerdos, sino la amplitud de posiciones y opiniones que las personas expresaron en el taller. Mencionar también que procuraremos dejar notas al pie con referencias a otros documentos para quienes quieran profundizar en algún tema.

El Movimiento Pedagógico en Chile

Al igual que en nuestra infancia adquirimos el idioma de nuestra familia y nuestro pueblo, lo que nos permite entendernos con las personas con las que vivimos, la lucha de la Escuela Pública Comunitaria por desarrollar una educación que aporte a los procesos de emancipación del pueblo se nutre de un largo recorrido en Chile, en Latinoamérica y el mundo.

El profesorado en Chile ha conformado un Movimiento Pedagógico que desde hace 160 años ha venido desarrollado un trabajo político y pedagógico orientado hacia el desarrollo de un proyecto educativo de emancipación social junto a organizaciones obreras y pobladoras. En este largo tiempo, se han desarrollado variadas experiencias que han articulado propuestas de educación popular con espacios escolares, al mismo tiempo que han luchado por la transformación del sistema de educación pública.

¿Qué experiencias como estas conocemos? ¿Qué podemos aprender de estas experiencias?

Profes que trabajaron en escuelas y universidades populares de artesanos del movimiento mutualista durante las décadas de 1860 a 1890 en Santiago.

Profes que trabajaron en la veintena de Escuelas Racionalistas levantadas por sindicatos obreros de la Federación Obrera de Chile en 1920.

Profes que se organizaron en la Asociación General de Profesores de Chile, que participaron de la Asamblea Popular Constituyente de Asalariados e Intelectuales en 1925, que escribieron e impulsaron propuestas legales como el Decreto 7500 (1928) y la Ley de Escuelas Experimentales en 1929.

Profes que entre 1940 y 1973 desarrollaron el movimiento por la consolidación de la educación pública, articulando las clases de la escuela con la vida de la comunidad.

Profes que aportaron al fortalecimiento del movimiento poblador levantando escuelas pobladoras entre 1957 y 1973.

Profes que desde 1944 se organizaron en la Federación de Educadores de Chile (FEDECH) y que en 1970 fundan el SUTE, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación que promovió el proyecto de la Escuela Nacional Unificada durante el gobierno de la Unidad Popular hasta 1973.

Experiencias donde, de a poquito, se fue creando un proyecto educativo propio del Movimiento Pedagógico junto con la clase obrera y los sectores populares que reconocía la importancia de transformar la educación pública.

Experiencias que aprendieron a gestionar escuelas con la participación de la comunidad, aportando al desarrollo de personas críticas, capaces de pensar y trabajar por un proyecto de transformación de la sociedad para una vida digna de las personas y del pueblo.

Experiencias en las que el profesorado tuvo un rol importante, tanto en el desarrollo de experiencias pedagógicas locales, como en la discusión sobre el proyecto educativo, el sistema escolar y los rumbos del país, pasando de un trabajo de autogestión local y gremial, a uno con todo el pueblo y el país.

La privatización de la educación pública en la actualidad chilena

Con el golpe de estado de 1973 se prohibió la continuidad de experiencias y movimientos como los que hemos mencionado, a riesgo de muerte y tortura. Con la dictadura se instaló el sistema neoliberal, lo que implicó una privatización del sistema de educación pública.

Que la educación se haya privatizado, significa que son los grupos privados quienes deciden el rumbo de la educación pública y de las escuelas. En este caso, los privados no se refiera a cualquier persona que tiene una vida privada, ni tampoco a quienes tienen un pequeño negocio privado o que se consideran de *clase media*, sino a las fundaciones o empresas de la élite a las cuales la Dictadura les regaló escuelas para que puedan decidir la educación del pueblo y lucrar con ello, que tienen los miles de millones necesarios para construir nuevas escuelas y que ejercen una gran influencia en las políticas educativas del Estado.

La privatización también significó una pérdida de democracia en un sistema de educación pública donde el Estado ha perdido su poder frente a los empresarios, y también, una pérdida de democracia en las escuelas, donde el que manda es el dueño del establecimiento (llamado sostenedor), sea este una municipalidad o un empresario de la educación, donde la comunidad o el profesorado no tienen la posibilidad de participar en las decisiones. Es decir, los grandes empresarios son quienes tienen mayor influencia en las decisiones sobre la educación del pueblo en Chile.

En relación al profesorado, es importante saber que, después de los pobladores, los profes fueron quienes tuvieron más muertos y detenidos desaparecidos durante la dictadura. Actualmente, en la formación de profes y en sus organizaciones no se sabe mucho sobre su propia tradición emancipatoria, o su histórica vinculación con organizaciones populares para la construcción de un proyecto educativo transformador. En general, al profesorado se le niega su capacidad de creación pedagógica, para convertirlo en un profe técnico, desvinculado de la comunidad educativa y del rumbo del país. Un profe que sólo debe aplicar fórmulas educativas creadas en Finlandia, Estados Unidos, Singapur o en otro lado del hemisferio norte. Un profe que no puede participar en las decisiones de las escuelas.

Actualmente, el 50% de las escuelas en Chile son particulares subvencionadas. Esto quiere decir que el Estado le paga a un dueño para que decida la educación del pueblo. Casi 2 millones de estudiantes.

El 45% de las escuelas son públicas estatales, pero funcionan con la misma lógica empresarial de que exista un dueño, sea de la

municipalidad o de una figura nueva llamada Servicio Local de Educación Pública (SLEP).

El otro 5% corresponde a la educación particular pagada que sólo pueden costear las familias con mucha plata puesto que la mensualidad suele costar más de un sueldo mínimo.

Actualmente el Ministerio de Educación (Mineduc) no contempla una modalidad comunitaria de la educación pública. Una Educación Pública Comunitaria. Por lo que la única forma que tienen los sectores populares de levantar sus propias escuelas es siendo una escuela privada. Pero se necesita tener miles de millones de pesos para construir una escuela con la infraestructura exigida por el Mineduc, lo que lo hace imposible.

Esto significa que, en la actualidad, son principalmente los empresarios con mucha plata quienes tienen más escuelas, educan a más personas y son quienes tienen el dinero suficiente para construir escuelas de su propiedad, para sus propios intereses. Pero lo hacen con financiamiento estatal, es decir, el Estado le paga a un empresario con la plata del pueblo, para que el empresario decida la educación del pueblo.

No el profesorado. No las familias. No los estudiantes. No el pueblo. No las comunidades.

Al profesorado, las familias, los estudiantes, el pueblo, las comunidades... sólo les queda acatar las decisiones de los dueños de las escuelas.

Hoy en día el actual sistema escolar neoliberal además de tener una crisis económica y administrativa, tiene una crisis de sentido. Justamente, porque las comunidades no pueden participar en la conversación y las decisiones sobre su propia educación, y porque la educación actual responde a los intereses de los empresarios que son dueños de las escuelas y que ejercen su influencia en las políticas educativas del estado.

Es por estas razones asociadas al modelo neoliberal de educación, también llamada educación de mercado o educación de empresarios, que el movimiento estudiantil se rebeló en 2006 con la revolución pingüina y el 2011 contra el lucro en la educación y por una educación gratuita. Así como también, desde el Colegio de Profes se ha comenzado a reclamar y trabajar con más fuerza por un cambio

hacia un sistema de educación pública, estatal y comunitaria³⁰.

El Proyecto: La Educación Pública Comunitaria

Pero... ¿Qué estamos entendiendo por Educación Pública Comunitaria?

Desde la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin se ha comprendido como aquella educación que siendo parte del sistema de educación pública, la comunidad educativa es quien dialoga y decide sobre sus propios procesos educativos. Esto implica que el Estado tendría que financiar y reconocer los estudios desarrollados en escuelas administradas por la comunidad.

En este sentido, se ha comprendido que la comunidad educativa no sólo estaría compuesta por les estudiantes, profes y familias, sino también con vecinas, ex estudiantes y organizaciones territoriales como juntas vecinales, comités de vivienda, clubes deportivos o agrupaciones culturales que conforman la comunidad barrial y que también se ocupan de la educación con la comunidad.

A su vez, en la tercera sesión del taller se profundizó en lo que se comprendía por lo público, lo comunitario y la educación pública comunitaria y se reflexionaron las siguientes ideas.

Lo público está asociado a lo común y es de acceso universal. Lo creamos todes, por lo que nos pertenece a todes y es para todes. No puede estar privatizado, restringido o discriminar por razones económicas, de género, de racialización u otras.

¿Qué nos parece que lo público, finalmente, sea propiedad de un privado?

Lo comunitario en una escuela se relaciona al sentido de la educación y a la importancia de la comunidad para aprender a vivir, a decidir y trabajar de forma cooperativa. Sería una forma de construir escuela colectivamente, donde la comunidad escolar no se encierra en sí misma e incluye la participación de toda la comunidad educativa para decidir sus cuestiones fundamentales, incluyendo a las vecinas y organizaciones del barrio, considerando las capacidades

30 *Resoluciones finales del congreso nacional de educación*, del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, el 2 de noviembre de 2021.

y necesidades comunitarias y asumiendo como problema educativo las diferentes opresiones que afectan a las comunidades.

¿Por qué y para qué queremos educarnos? ¿Qué rol tiene la comunidad en la educación de las personas?

La Educación Pública Comunitaria se comprende conjugando lo público entendido como acceso universal y de propiedad común, junto a la autogestión comunitaria y a una educación que aporta en la construcción de comunidad. Lo público y lo público comunitario serían la base (y una condición) para construir comunidad con la participación de todas las personas, proceso en que dependerá de las particularidades de cada contexto, territorio y subjetividades. Así también implica la comprensión de que la educación no sólo se desarrolla en la escuela, sino en variadas relaciones y actividades que tienen intenciones educativas que se dan en la familia, un club, un sindicato o un comité.

¿Qué entendemos por lo público comunitario? ¿Cómo sería una escuela pública comunitaria?

El mundo escolar y el mundo de la educación popular

La Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin ha desarrollado un trabajo en el cual se encuentra y dialoga con el mundo del sistema de educación pública, la educación formal, las organizaciones de profes y las políticas educativas, lo que llamaremos el mundo escolar. Al mismo tiempo, trabaja con organizaciones de educación popular, culturales, socioambientales y movimientos sociales, los que hacen un trabajo educativo por fuera de la escuela, el cual nombraremos como el mundo de la educación popular.

Es de conocimiento común lo que significa el mundo escolar. Una sala, profes, estudiantes, recreo, trabajadores, las clases, las notas, las asignaturas, reuniones de apoderadas, libretas de comunicaciones, tareas etc. Pero poco se sabe sobre la lucha de las organizaciones docentes o de trabajadores de la educación y del mundo de la educación popular.³¹

31 Para profundizar sugerimos: *Educación popular y pedagogías críticas: corrientes emanci-*

Además, en nuestro contexto chileno neoliberal, a pesar de que ambos, el mundo escolar y el mundo de la educación popular desarrollan su trabajo en torno a los procesos educativos de los sectores populares y se encuentran con las mismas problemáticas, estos mundos no suelen encontrarse para reflexionar y trabajar en conjunto.

Así, en el ámbito de la educación pública, existen variados colectivos y movimientos que trabajan por la transformación del sistema neoliberal de educación de los empresarios. Sistema que se encuentra en crisis, que segrega y niega la participación democrática de las comunidades educativas. Continuando el proyecto educativo del Movimiento Pedagógico Chileno y Latinoamericano que vimos anteriormente, estos colectivos desarrollan una educación transformadora dentro de las escuelas, al mismo tiempo que luchan por transformar el sistema de educación pública en Chile hacia un proyecto educativo democrático y emancipador.

De la misma forma, el mundo de la educación popular, a pesar de tener un largo recorrido y presencia en los barrios y poblaciones en Chile, no necesariamente se conoce tanto. La educación popular podemos entenderla en un sentido amplio como la educación que desarrolla el pueblo para su liberación. Liberación de la servidumbre, de la violencia y la desigualdad que promueve una situación o un sistema social opresor. Es común en la educación popular la búsqueda por fortalecer las relaciones comunitarias, concientizar sobre la realidad social y las injusticias sociales, y construir un proyecto de vida digna. Proyecto que en las condiciones de opresión, segregación y desigualdad que vivimos actualmente, implica luchar por transformar las condiciones que oprimen al pueblo.

A diferencia de la educación escolar, cuya forma es muy similar en escuelas, institutos, colegios o liceos, la educación popular se despliega en una gran variedad de ámbitos como en talleres artísticos, deportivos o culturales, de reforzamiento escolar, preuniversitarios populares, en contextos carcelarios, grupos de autoformación, bibliotecas, organizaciones e incluso, también en escuelas o en universidades.

Comprendiendo que existen profes y trabajadores de la educa-

padoras de la educación chilena, de Beatriz Areyuna, Fabián Cabaluz y Felipe Zurita escrito en 2018. Capítulo en Libro Editado por Clacso.

ción avanzando en la construcción de una educación transformadora dentro del sistema escolar, y educadores populares que lo hacen fuera de este, parte del proyecto de la Educación Pública Comunitaria busca articular los procesos educativos que se desarrollan dentro y fuera de la escuela, que actualmente suelen encontrarse separados, pero que se podrían unir y potenciar.

Así, en vez de que la escuela, el club deportivo y un taller de oficios en la junta vecinal se desarrollen cada uno por su lado, se podrían reconocer las características y la realidad que vive la comunidad para decidir en conjunto... ¿Qué le interesa conocer a la comunidad? ¿Cuáles son sus problemáticas? ¿Cómo puede aportar la escuela y la educación popular en la vida de las personas y la vida comunitaria?

Problemas del profesorado y de educadores populares

Para generar y robustecer un trabajo unido, es importante que las escuelas y las organizaciones de educación popular puedan tener buenas condiciones para poder desarrollar su trabajo. Como vimos previamente, en nuestro contexto neoliberal de privatización de la educación, esto es complejo pero no imposible. Pero para poder transformar un problema, primero es necesario reconocerlo. Por esta razón, en la primera sesión del taller nos preguntamos...

¿Cuáles son los problemas que tienen las escuelas y las organizaciones de educación popular para llevar a cabo un trabajo educativo transformador?

Ante esta interrogante, se destacaron los siguientes problemas:

Tiempo

Entre los principales problemas reconocidos está la falta de tiempo para la preparación de las clases y otras actividades que no sean estar haciendo clases para el profesorado en las escuelas. Por su parte, ya que el trabajo de las organizaciones de educación popular no suele ser remunerado, el tiempo que pueden dedicar a la organización, es el tiempo que les queda después del trabajo con el que pueden vivir.

Financiamiento

El problema del tiempo se encontraría asociado al financiamiento. Para pagar más horas de trabajo para la preparación de clases y autoformación de profes de escuela, y para remunerar el trabajo educativo que desarrollan las organizaciones de educación popular.

Espacio

En el caso de las organizaciones de educación popular es común que no tengan un espacio propio, por lo que deben trabajar para conseguirlo, lidiar con incertidumbres o con voluntades de otras personas. Lo mismo sucede con las organizaciones de profes, o con cualquier colectivo del pueblo que quiera levantar una escuela pública comunitaria, ya que sólo las clases altas (muy muy altas) y los grandes empresarios tienen la plata suficiente para poder comprar un terreno y construir.

Cuidados Comunitarios y Trabajo Cooperativo

Con el trabajo en equipo y la toma de decisiones en colectivo a veces se generan tensiones, desacuerdos o dificultades de comunicación. También la sobrecarga de trabajo a veces lleva a un autocuidado individual dejando botada la pega, lo que afecta al cuidado de las relaciones comunitarias. También es complejo cuando hay mucho recambio entre las personas de las escuelas y organizaciones porque no se logran consolidar los equipos, generar relaciones de confianza y robustecer el proyecto.

Relación con el Territorio

Con la dictadura, se rompieron los lazos comunitarios y la confianza entre las personas, generando lo que se ha llamado como individualismo. También las escuelas se volvieron islas separadas de su comunidad y de su barrio. La relación con el territorio es un tema complejo para escuelas y organizaciones de educación popular puesto que se debe lidiar y contener las múltiples violencias y pobreza con las que vive el pueblo. Dentro de esas complejidades se destaca la poca importancia que algunas familias le dan a la educación de

les niños, el clientelismo donde las familias y estudiantes se asumen como clientes pasivos y no como personas activas y participantes, y el asistencialismo, donde las familias y estudiantes esperan y exigen que se les den soluciones sin intentar comprender los problemas, proponer o ser parte de la solución.

Relación con la Institucionalidad

En el caso de las organizaciones de educación popular, se reconocen tensiones en la relación con organismos estatales como ministerios, municipalidades, universidades y otros. Por ejemplo, la falta del reconocimiento legal y de financiamiento para una modalidad de educación pública comunitaria, o del trabajo educativo y cultural que desarrollan educadores populares. También el control sobre las propuestas educativas y curriculares, y el extractivismo de organismos que se apropian de los saberes de las comunidades y organizaciones.

Relación con el movimiento popular

Entre variadas organizaciones populares, docentes y movimientos sociales existen diagnósticos de la realidad política y propuestas bastante similares, pero no necesariamente se han puesto en diálogo. Así, se reconoce una situación de fragmentación en la cual sería importante el reconocimiento mutuo entre organizaciones, la unión de luchas para abordar problemas comunes y fortalecer las articulaciones, para lo cual se podrían generar instancias de acompañamientos entre distintas organizaciones.

Abordar un problema

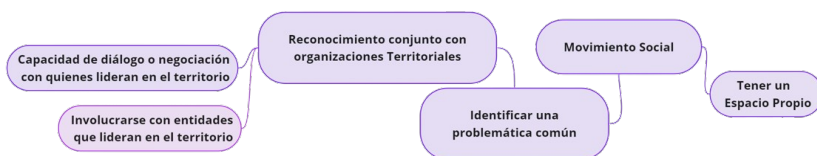
Reconocer los problemas nos permite analizar críticamente nuestra realidad para poder transformarla. En este sentido, en el Taller “Hacia una Educación Pública Comunitaria” hicimos el ejercicio grupal de profundizar en nuestra comprensión de un problema fundamental identificando bien el problema, sus causas y sus consecuencias, para luego pensar/imaginar un posible plan de acción que permitiría transformarlo.

El ejercicio se realizó en torno al problema de la falta de un espacio propio que viven variadas organizaciones de educación popular, y al problema del currículum en las escuelas del sistema de educación pública.

Un espacio propio

El grupo que abordó el problema de no contar con un espacio propio para el trabajo de las organizaciones de educación popular reconoció entre las posibles causas de este problema la falta de recursos, las dificultades del trabajo conjunto entre las organizaciones del barrio, las tensiones con algunas instituciones como la municipalidad o la junta vecinal, y la falta de una ley que reconozca la educación pública comunitaria y popular. Entre las consecuencias de este problema se destaca la incertidumbre y la inestabilidad para el trabajo y la proyección de la organización, dificultades para la construcción de una identidad colectiva y la pérdida de motivación por los problemas asociados al espacio.

Para transformar este problema, se pensó un plan de acción con variados momentos o pasos para ir avanzando. En primera instancia se considera importante conocer a la gente del barrio e involucrarse con las entidades del territorio y quienes tienen roles de liderazgo, pudiendo establecer diálogos y acuerdos para el bien comunitario. En un segundo momento se plantea que sería importante generar instancias de encuentro y reconocimiento mutuo entre las distintas organizaciones del territorio, en este sentido, sería bueno identificar una problemática común que esté viviendo el barrio y las organizaciones para poder dar una respuesta colectiva y generar un movimiento capaz de resolver problemas importantes para la comunidad, como la falta de un espacio para las actividades educativas y el trabajo comunitario.



El problema curricular

Cuando se habla de currículum en educación no es el papel con el que vamos a pedir trabajo. En educación, el currículum se relaciona a la planificación de los procesos educativos y a la experiencia que se tiene al vivir esos procesos educativos³². Tiene relación con preguntas como ¿qué queremos o deberíamos conocer?, ¿por qué y para qué es importante conocer eso y no otras cosas?. El currículum tiene varios niveles, por lo que puede existir un currículum nacional, de una escuela, o de una asignatura. En Chile es muy poca la libertad curricular que tienen las escuelas frente al currículum obligado a nivel nacional, esto significa que unas pocas personas deciden lo que se debe aprender en todo el país con mucho detalle, lo que dificulta las posibilidades de las escuelas para responder a las características y necesidades de las comunidades locales.

El grupo que abordó el problema curricular, comprendido como la incapacidad de desarrollar un currículum que cumpla con las expectativas y necesidades de la comunidad, consideró una gran variedad de raíces de este problema: el peso de la tradición escolar conservadora, autoritaria y disciplinaria que considera que la escuela y el currículum sólo pueden ser de una sola manera, y que los movimientos sociales aún no tenemos el poder para una transformación estructural del currículum en cuanto no tenemos la capacidad de legalizar mayores grados de autonomía curricular que permita superar el monopolio estatal, tampoco tenemos los recursos para comprar un espacio propio que permita mayores libertades. Por lo demás, la organización del sistema curricular en la práctica no permite mucha apertura para la experimentación.

Los efectos de este problema se relacionan a una subordinación curricular del profesorado y las comunidades a los designios estatales y una reproducción de las opresiones que implica la promoción de un profesorado técnico y reproductor y del individualismo, y por lo tanto, la no construcción o la ausencia de sujetos políticos colectivos capaces de transformar la realidad.

32 Para profundizar, revisar el apartado ¿Qué se aprende y enseña en la EPC? Una breve mirada al diseño curricular, en el capítulo 2 de este libro y las referencias al pie de página.

En cuanto al plan de acción para dar respuesta a este problema, un aspecto fundamental e inicial que se destaca tiene relación con el desarrollo de procesos de autoformación para el trabajo en los siguientes ámbitos que se consideraron necesarios para incidir en las políticas curriculares. El desarrollo y el reconocimiento de experiencias transformadoras y experimentales en el ámbito curricular; la constitución de un sujeto político transformador, una articulación o un movimiento capaz de llevar adelante este proyecto; recursos para solventar gastos técnicos, experiencias, encuentros, etc; y un trabajo en relación a los medios de comunicación, sean propios a nivel masivo, para dar a conocer la propuesta, denunciar y problematizar las políticas educativas y curriculares, para una transformación de las subjetividades conservadoras en el ámbito de la educación.

La propuesta curricular...

Los temas generadores de la comunidad

Como vimos previamente, en la discusión y las decisiones curriculares se definen aspectos fundamentales del sentido de la educación. Es por ello que es importante la pregunta sobre:

¿Quiénes pueden decidir sobre los aspectos fundamentales de la educación?

¿Quiénes deberían decidir sobre los aspectos fundamentales de la educación?

La propuesta curricular de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin comprende una democratización de las decisiones del currículum. Esto significa que asume que todas las personas de las comunidades educativas tienen la capacidad de dar su opinión y de participar en la decisión de los aspectos fundamentales de la educación. Sumado a eso, ya que en la educación se promueve el tipo de personas y relaciones que se desarrollan en una comunidad, también le corresponde a la comunidad educativa ser parte de las grandes decisiones curriculares.

Por ejemplo. Si en un barrio la comunidad educativa reconoce que con los años se ha ido perdiendo la memoria del barrio o las relaciones comunitarias, la escuela podría enfatizar en esto en sus dis-

tintas actividades comunitarias o en distintas asignaturas. De igual forma, en el caso de que en un barrio se vivan problemas en relación a la violencia de género o intrafamiliar, a la inseguridad o a la pérdida de los espacios públicos, una escuela vinculada con su comunidad educativa podría ser un aporte importante para la comprensión y la transformación de estos problemas.

En este sentido, la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin ha desarrollado un trabajo educativo en el cual, la relación entre escuela y comunidad también se expresa en su currículum a través de la propuesta de los Temas Generadores de Paulo Freire. Asumiendo que en las comunidades hay problemas que impiden una vida digna, los temas generadores de una comunidad serían, precisamente, aquellos problemas que son un obstáculo, aquellos que es necesario transformar, para mejorar la vida comunitaria.

Antes de decidir lo que se aprenderá en un curso, es importante que sepamos por qué y para qué queremos saber algo. De esta forma, el conocimiento no es sólo la memorización de datos o la investigación de temas interesantes, sino principalmente, la forma que tenemos las personas de comprender nuestra realidad, y de identificar nuestras propias capacidades para transformarla.

Como los problemas comunitarios son el eje central de esta propuesta, Freire propone el desarrollo de una investigación que permita reconocer junto a las personas y organizaciones de la comunidad cuáles son los problemas fundamentales que vive la comunidad recorriendo y conversando con vecinos en el barrio, preguntando a organizaciones y generando círculos de diálogo.

A partir de la experiencia de la EPC, en la segunda sesión del taller se profundizó en esta propuesta curricular de los temas generadores de la comunidad. En esta instancia se trabajó analizando algunas imágenes que fueron utilizados en círculos de diálogo por Paulo Freire, en el cual se reflejaban situaciones cotidianas de la vida.



Del análisis de estos dibujos se reconocieron problemáticas vigentes en la actualidad como la pobreza en que viven muchas personas de la tercera edad, la pérdida de la niñez producto de la precariedad y la violencia, las jerarquías y las relaciones de poder, la vida bajo las lógicas del sistema patriarcal neoliberal y la invisibilización del trabajo doméstico.

A partir de una imagen, se solicitó a los grupos que identificaran un problema reflejada en ella y que esta tuviera relación con algún problema que se viva en nuestros barrios. Luego se debían reconocer las raíces o las causas que generan el problema, y definir una de esas causas como el tema generador a ser abordado en una comunidad específica.

Teniendo el tema generador, se les solicitó a los grupos que pudieran planificar un proceso educativo, ya fuera una sesión o varias, con tres grandes momentos. Un primero para el reconocimiento colectivo del problema y sus aristas, un segundo para una teorización y comprensión del problema desde una perspectiva más amplia de totalidad, y un tercero en el que se pudieran pensar y desarrollar formas de transformar este problema.

Veamos un ejemplo. A un grupo le tocó la siguiente imagen.



Más allá de que ahora vivimos en otra época, el grupo reconoció que la vejez precarizada o empobrecida es una realidad que viven muchas personas mayores en Chile. Personas mayores que quedan en abandono, con pensiones miserables en que se han visto varios casos de muerte sin que la vecindad se entere hasta varios días después. El problema entonces fue: la vejez precarizada y abandonada.

Las raíces de este problema se relacionaron con: el género, ya que las mujeres suelen ganar menos en los trabajos y viven más años; la falta de relaciones comunitarias con capacidad de apoyar a las personas en situación de abandono y soledad; las condiciones materiales, ya que se entiende que este problema es mayor con personas de pocos recursos; y respecto a la salud, ya que a esta edad se requiere acompañamiento de personas para los cuidados o tratamientos costosos, que no están garantizados.

De esta forma, el tema generador seleccionado por el grupo fue: Relaciones Comunitarias “Envejecer en el Barrio Franklin”.

Pensado en una o más sesiones, la propuesta inicial para el abordaje del tema generador se pensó en los siguientes tres momentos.

El primero asociado a la pregunta sobre ¿cómo es la vejez que tenemos en nuestro barrio?

En un segundo momento se pensaron preguntas que permitieran comprender este problema en profundidad, pero reconociendo las particularidades específicas de un barrio. ¿Por qué tenemos esta forma de vivir la vejez? ¿Cómo son las relaciones comunitarias que permiten que se desarrolle esta vejez?

En tercera instancia se plantearon las preguntas: ¿Qué vejez queremos vivir? y ¿qué relaciones comunitarias promueven esa vejez?

Como se ve, en esta planificación el eje central corresponde a un problema comunitario. En la propuesta, se plantean algunas preguntas que podrían orientar el aprendizaje hacia una comprensión y una posible transformación de la realidad que genera el problema. Estas preguntas podrían ser abordadas desde distintas asignaturas o actividades, involucrando a la comunidad educativa en la reflexión y las propuestas para intentar responder al problema.

Hacia una Educación Pública Comunitaria

En el taller *Hacia una Educación Pública Comunitaria*, en variados momentos se plantearon variadas reflexiones en torno al futuro, a cómo superar obstáculos y a desarrollar experiencias y diálogos que permitan avanzar en la concreción de un proyecto educativo emancipador.

En este sentido, se destacó la relevancia de conocer y retomar el legado histórico del movimiento pedagógico en Chile y Latinoamérica. Recuperar las perspectivas, reflexiones pedagógicas, políticas y de encuentro entre la escuela y la comunidad. Entre el profesorado y los trabajadores de la educación con sectores populares del movimiento obrero y poblador para pensar en conjunto el proyecto de sociedad a construir, y el papel que la educación desarrolla en él.

También se destacó la importancia de comprender la educación vinculada a lo público, de acceso universal y como algo construido entre todes, financiado por todes y para todes. Ya que la educación pública es propiedad de todes, no puede estar privatizada para el beneficio o la decisión de unos pocos. Lo público y lo público comunitario serían una condición fundamental para la construcción de comunidades con profes, trabajadores, familias y vecinas que puedan participar y constituirse como parte de una comunidad organizada que piensa, se piensa y se proyecta.

Lo comunitario se vincula al sentido de la educación en cuanto a las relaciones, los sentidos de vida compartidos, la participación democrática y el trabajo cooperativo. Es un proceso de construcción y fortalecimiento de la comunidad en el que es importante considerar las características de cada barrio y de cada comunidad. Donde la escuela no se encierra en sí misma, sino que se abre a la participación y el involucramiento de la comunidad educativa, que también aprende a dialogar, a decidir y a proyectarse en colectivo.

De esta forma, algunos desafíos que se dejaron planteados tienen relación a la autoformación en variados ámbitos, especialmente en aquellas dimensiones que permitan mejorar las condiciones de trabajo en el sistema de educación pública y de las organizaciones de educación popular. Así también, experimentar y estrechar la relación entre las escuelas y proyectos educativos con la comunidad educativa y el territorio para generar diagnósticos y acciones comunes para el fortalecimiento de las relaciones comunitarias en el barrio. Y generar articulaciones o encuentros, para conocernos, compartir reflexiones pedagógicas, análisis de realidad, y para unir esfuerzos en tareas y luchas comunes que permitan fortalecer las condiciones y el trabajo educativo que se desarrolla en las escuelas del sistema de educación pública y de las organizaciones de educación popular.

Como grandes obstáculos se destacó el tema del financiamiento, tanto en escuelas del sistema de educación pública como para el trabajo educativo de las organizaciones de educación popular. La obtención de espacios para el desarrollo de actividades educativas extraescolares. Y la importancia de generar una nueva forma legal que reconozca lo público comunitario dentro del sistema de educación pública.

¿Qué alternativa tiene el movimiento pedagógico para el

desarrollo de un proyecto educativo emancipador?

En el contexto neoliberal, el sector privado es controlado por el empresariado escolar, que ha logrado que se le destinen recursos públicos para financiar sus establecimientos escolares. Por ello, su estrategia ha consistido en desarmar lo público, en beneficio de lo privado. Creando incluso una figura de lo público-privado.

Para desarrollar una educación que permita el desarrollo de las personas y de la comunidad, reconociendo su realidad con desigualdades y opresiones; democratizándose con la participación de la comunidad en la toma de decisiones y acciones educativas, no se puede relegar al sector privado, ya que éste niega estas condiciones. Con ello, fortalecer el espacio de lo público-privado, obligaría a seguir destinando recursos públicos a manos privadas.

Nuestra alternativa es defender y fortalecer la educación pública a través del financiamiento basal, directo y suficiente (puesto que los recursos públicos o del Estado le pertenecen a la clase trabajadora que los produce), y la gestión comunitaria de los establecimientos escolares por parte de sus comunidades educativas (trabajadores de la educación, estudiantado, sus familias, vecindad y organizaciones locales), desde una perspectiva emancipadora, es decir, que realmente contribuya a la construcción de una vida digna.

A ello se le ha nombrado “Educación Pública Comunitaria”, la cual debiera considerar todo el sistema escolar, a través de lo que hemos denominado un Sistema Plurinacional de Educación Pública Comunitaria y Popular, que paulatinamente se ha ido instalando como la propuesta educativa del Movimiento Pedagógico desde fines de la primera década del siglo XXI, sobre todo a partir del primer proceso constituyente del país, impulsado posterior a la re-vuelta popular de octubre de 2019



Registro sesión 2.



Registro sesión 3.

Sobre la educación en la escuela y en el barrio

¿Qué posición tendría que tener una escuela frente a problemas como el hacinamiento, la violencia de género o la discriminación?, ¿acaso estos problemas no afectan en los procesos educativos personales y colectivos?, ¿puede una escuela aportar a que las

comunidades comprendan su propia realidad, puedan responder a sus problemas o desarrollar sus anhelos?, ¿es posible la participación democrática de la población sin experiencias de participación real en asuntos comunes?

¿Qué posición tendría que tener un barrio si su escuela no toma en cuenta su historia, su identidad, sus problemas y sus aspiraciones?, ¿cuánto pierde un barrio que apuesta por la solidaridad y la organización si su escuela no promueve experiencias de participación activa en la toma de decisiones y la acción comunitaria?, ¿si no permite comprender los motivos históricos y políticos de la segregación?

Sin duda, el encuentro directo y orgánico entre territorios como la escuela y el barrio implica muchas complejidades. Sobre todo porque esta es una relación en la cual no tenemos muchos antecedentes cercanos, ni experiencias personales, sobre todo porque la dictadura aplicó una lógica de exterminio a gran parte del movimiento pedagógico en Chile, junto con ocultar la historia del profesorado en los espacios de formación docente.

Por otro lado, las dificultades y las nuevas complejidades que estamos viviendo en estos tiempos de crisis, de revueltas y de momentos confusos, hacen insostenible la separación de los espacios de la vida. En general, las dificultades que tienen las comunidades educativas en relación al hacinamiento, la malnutrición o los conflictos socioambientales entran en las escuelas, pero no se habla de ellas. Pocas veces se comprenden. Menos aún, se toman acciones colectivas frente al problema.

Las asignaturas escolares. Matemáticas, ciencias, lenguaje, artes, educación física, etc... pierden sentido si no nos permiten conocer nuestro contexto, nuestro mundo. Así también, es mucho más difícil para una familia o un barrio si las escuelas no aportan un sentido de responsabilidad, de participación y de solidaridad en los procesos educativos. También es más difícil para las escuelas promover la formación de personas integrales y colaborativas si en las familias o en el barrio se promueve la extrema competencia o el individualismo.

Capítulo 4

Palabras Finales

Lo que podemos con este tejido

Horizontes para un Barrio Digno Intercultural

Como hemos visto en este libro, las organizaciones unidas en la Coordinadora por el Barrio Digno Intercultural, en el contexto histórico del Barrio Franklin, han desarrollado un recorrido en el cual se han ido desarrollando saberes comunitarios para la construcción de una vida digna en los ámbitos de la educación, vivienda y en la territorialización que hacemos en comunidad.

Con este capítulo final, vamos cerrando este momento en la historia de estas organizaciones territoriales junto al Fondo Valentín Letelier de la Universidad de Chile, que entre otras cosas, hizo posible el desarrollo los talleres de formación, este libro y un documental. Para este momento, nos interesa dejar planteadas algunas ideas o puntos pendientes que podrían fortalecer saberes comunitarios para la construcción de un barrio organizado.

Cada día, la experiencia de organizarnos nos va enseñando cosas nuevas. En cada actividad, en cada asamblea, en cada marcha o reunión de comisión se conoce algo nuevo que nos permite aprender a trabajar en conjunto por nuestros sueños. Así también, este conocimiento organizativo se fortalece cuando lo vamos reflexionando en conjunto, cuando estudiamos o le preguntamos a quién tiene más experiencia.

Aún así, nos parece que generar momentos específicos para profundizar en la formación de las personas que conforman las organizaciones, es algo que puede potenciar las capacidades de comprender y generar propuestas para abordar problemas de la organización, para proyectar una lucha, el trabajo de una comisión o pensar cómo queremos que sea nuestro barrio.

Pensando en la gran variedad de desafíos que plantea la construcción de comunidad en un contexto neoliberal que no la favore-

ce, creemos que seguir investigando sobre ámbitos que no lograron ser parte de este libro sería un aporte importante. Algunos de esos ámbitos son las formas de resolver conflictos en una comisión; las diferencias entre organizaciones; la relación entre la escuela, la vecindad y las organizaciones; el papel de las artes, la música y la fiesta en relaciones comunitarias; la generación de un pensamiento estratégico para el trabajo de las organizaciones; los ideales que definen las personas y las organizaciones; la historia pobladora personal y colectiva; la identidad que se ha construido y la que se busca desarrollar, entre otras tantas experiencias germinales que se han venido desarrollando hasta ahora.

Por supuesto, levantar la mirada más allá de lo nuestro, de lo que hemos construido y lo que proyectamos, podría aportar bastante. Son muchas las experiencias de lucha y organización que se han desarrollado en Latinoamérica y en otras partes del mundo que pueden aportar una nueva idea o una perspectiva distinta. Desde las antiguas prácticas de organización comunitaria del pueblo Mapuche, los carnavales en Bolivia, la autoorganización de Los Panchos en México, las Cooperativas de Vivienda en Uruguay, las Escuelas en los asentamientos del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil, las experiencias de los Bachilleratos Populares en Argentina, entre otras tantas.

En esta misma línea, conocer experiencias que hayan intentado responder a desafíos cotidianos asociados a la construcción de comunidad. ¿Cómo resolver problemas de violencia de género o intrafamiliar?, ¿qué hacer con un vecino que nos roba?, ¿cómo abordamos los problemas de seguridad en las calles y las plazas?, ¿qué hacer frente al abandono de la niñez o de las personas mayores?, ¿cómo superar el individualismo al que estamos acostumbrados?, ¿cómo generar una economía interna que favorezca las capacidades de la comunidad?, ¿qué hacer frente a un problema común?

En general, estas preguntas relacionadas a situaciones problemáticas que nos afectan en el cotidiano no suelen ser dialogadas entre quienes las vivimos. A lo más, se queda en una conversación de un grupo pequeño sin mucha capacidad de impulsar una respuesta comunitaria, sin una comunidad que se apoye a sí misma, lo que nos genera frustración y la sensación de que no podemos hacer nada. Con lo aprendido durante el desarrollo del proyecto “Fortale-

ciendo saberes comunitarios en la construcción de un Barrio Digno Intercultural”, nuestra propia experiencia en la CBDI y el ejercicio de editar este libro, sostenemos que es cada vez más urgente seguir encontrándonos e insistir en la posibilidad de hacernos juntas estas preguntas y juntas encontrar algunas de sus respuestas.

Son los encuentros los que nos han permitido crecer y avanzar en nuestros objetivos para la construcción de un Barrio Digno Intercultural. Crecimiento que esperamos que, en un futuro cercano, pueda seguir generando instancias de organización para responder a la gran variedad de desafíos y obstáculos que tenemos para vivir una vida digna. Con viviendas, con un establecimiento escolar público comunitario, áreas verdes, espacios productivos y actividades culturales que nos permitan pensarnos, disfrutar y desarrollarnos en comunidad. Donde los problemas comunes no sean una carga imposible donde cada quien *se rasca con sus propias uñas*, sino que nos juntemos a resolverlos en colectivo.

Reunirnos para conocernos. Para saber lo que tenemos en común y lo que podemos hacer en comunidad. Encontrarnos para construir un territorio en el que nos dé gusto vivir. Reunirnos para organizarnos. Saber que cuando nos encontramos, conversamos, generamos acuerdos y los llevamos a cabo, estamos creando una semilla para mejorar nuestras vidas en colectivo. Una semilla que sólo crece junto con otras y en la medida que la sigamos regando.

Así, este encuentro y coordinación entre una Junta Vecinal, una Escuela, Comités de Vivienda, Sindicatos de Trabajadores y un Movimiento de Pobladoras es también una experiencia de organización barrial en crecimiento. El apoyo de los Sindicatos en las celebraciones de la Junta Vecinal, las asambleas del comité realizadas en la Escuela, el apoyo del Movimiento Poblador a la lucha por el barrio, el espacio que abre la Junta Vecinal a la Escuela, la gestión comunitaria de un terreno común, la Escuela que educa a pobladores de los comités o a sus familias, la organización comunitaria de un Día de la Dignidad Barrial, entre otras tantas acciones de organización y solidaridad, son algunos de los hilos que hemos estado entretejiendo.

Creemos que estos saberes y los procesos colectivos que los hacen posibles, deben ser entendidos como aprendizajes y como procesos educativos y que debemos seguir fortaleciendo los espacios que los impulsan. Aquí reaparece la importancia de una escuela

relacionada con la comunidad, de una Escuela Pública Comunitaria. Una escuela que no sólo comprenda a las estudiantes como individuos, sino también como personas con relaciones comunitarias. Una escuela que no sólo *pase materias*, sino que permita comprender y abordar la realidad, con el apoyo de los saberes disciplinares y de las propias experiencias de la comunidad educativa. Una escuela que no evada el contexto barrial sino que permita un reconocimiento colectivo del barrio y su transformación, ya que que es ahí donde sucede parte importante de la vida y donde también se forman los estudiantes, sus familias y vecinas.

Con la mirada puesta sobre el tejido que hasta ahora hemos hecho y hemos sido, esperamos que las formas de tejer y entramar que se han sintetizado en este libro resistan, se potencien y amplíen para que esta valentía de tejernos como barrio organizado, traiga consigo la construcción material de un Barrio Digno e Intercultural, con viviendas dignas, áreas verdes y Escuela Pública Comunitaria. En ese punto, nada habrá terminado, seguiremos tejiendo y haciendo posible una vida digna en todas sus dimensiones.

Pachakuti

Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana es una iniciativa de Ariadna Ediciones que busca socializar el conocimiento crítico generado en los procesos de investigación del campo pedagógico nacional y Latinoamericano. Las obras se publican preferentemente en formato digital. Todas las obras son sometidas a mecanismos de referato externo (pares ciegos, informes de editores, informes de calificación de grado y posgrado, etc.) que validan su pertinencia y calidad en términos técnicos y académicos. Su difusión es en acceso abierto en plataformas de indexación de internet. A este propósito, los/las autores/as incluidos están al tanto de la cesión de sus derechos, los que de todos modos se resguardan mediante licencia *Creative Commons By* que favorece la libre difusión del conocimiento y la creación.

La colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana se organiza a partir de dos núcleos temáticos:

1. Pensamiento pedagógico latinoamericano. Contribuciones de pedagogos/as, tradiciones y corrientes pedagógicas críticas producidas desde Latinoamérica, que entregan aportes epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos pertinentes al campo educativo y pedagógico nacional y regional. Particular interés generan las contribuciones en torno a la relación entre educación y procesos de democratización social, política y económica; las complejas articulaciones entre educación, política e ideología: los debates en torno al reconocimiento de la alteridad, la interculturalidad y la descolonización del campo educativo y pedagógico; los planteamientos en torno producción de saber pedagógico crítico y la producción de conocimientos a partir de procesos de investigación-acción participativa; la construcción de proyectos pedagógicos preocupados por incidir en

procesos emancipatorios fomentando el desarrollo de la conciencia ético crítica de los sujetos; el pensamiento crítico y su preocupación por la construcción de una universidad liberadora; entre otros.

2. Experiencias y prácticas pedagógicas transformadoras.

Contribuciones de experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por organizaciones docentes, sindicales, sociales y comunitarias de Latinoamérica, que poseen un carácter crítico y transformador. Experiencias y prácticas pedagógicas que resignifiquen la relación entre educación y trabajo superando los discursos de la meritocracia y el emprendedurismo; que formulen alternativas con respecto a la crisis ecológica a partir de una nueva vinculación entre educación y agroecología; que avancen en visibilizar la historia de los sujetos, comunidades, pueblos y naciones subalternizadas (población vulnerable, migrante y grupos indígenas y afrodescendientes) y de complejizar los debates sobre la temporalidad histórica; que desarrollen la crítica a la educación sustentada en los principios del patriarcado y el machismo avanzando en propuestas de educación no sexista y educación sexual integral; que a partir de lógicas anticipatorias o prefigurativas, avancen en la construcción de experiencias de aprendizaje democráticas, de educación constituyente y de una ciudadanía robusta, propositiva y deliberante; que vinculen los procesos educativos con los desafíos de la comunicación popular y el uso contrahegemónico de las tecnologías y comunicaciones; y que desde la especificidad del territorio local, regional y nacional, contribuyan con robustecer pedagogías críticas y liberadoras.

Finalmente, es relevante señalar que la colección está conformada por obras inéditas¹ que son productos de:

1. Proyectos de investigación: presentan resultados (concluyentes o avances) de ejercicios de investigación empírica, teórica, metodológica, histórica y/o epistémica que permiten generar nuevos conocimientos asociados a las perspectivas críticas del campo pedagógico.

1 Esto no implica que la Colección de Pedagogías Críticas Latinoamericanas no publique obras clásicas que no han sido traducidas y/o publicadas en lengua castellana.

2. Análisis y ejercicio ensayístico: presentan resultados del estudio de un tema o núcleo problemático, profundizando, ampliando, sintetizando y/o planteando nuevas perspectivas, a partir de la formulación de una tesis central y el desarrollo de razonamientos y argumentaciones para sustentarla.
3. Sistematización de prácticas y proyectos de intervención: presentan resultados de la sistematización de prácticas educativas transformadoras, así como de la práctica de implementación de un proyecto educativo de cuño emancipatorio, articulando elementos empíricos, epistemológicos, teóricos y metodológicos.

No se considerarán: informes administrativos, documentación de experiencias, ensayos de opinión, artículos periodísticos o protocolos de proyectos.

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana promueve la co-edición de las obras con Centros de Investigación, Universidades, Grupos de Estudio u otras Instituciones de Chile y Latinoamérica.

Coordinador de Pachakuti. Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana: doctor Fabian Cabaluz Ducasse, email: fabiancabaluz@gmail.com

Comité científico de la Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana

- Gaudencio Frigotto (Universidade Estadual do Río de Janeiro, Brasil)
- Lía Pinheiro (Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil)
- José Claudinei Lombardi (UNICAMP, Brasil)
- Anahí Guelman (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mercedes Palumbo (Universidad de Luján, Argentina)
- Piedad Ortega (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)
- Leonora Reyes (Universidad de Chile, Chile)
- Cristian Olivares (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
- Silvy de Alarcón (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)

Textos de la colección:

1. *“Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)”*. En co-edición con el Grupo de Estudios “Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias” (GPEM), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).
2. *“Educación, política e ideología: debates teóricos y contribuciones prácticas”*. En co-edición con el Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas, Universidad de Playa Ancha (UPLA).

Este libro fue construido con el esfuerzo colectivo de una tremenda historia de lucha que nos antecede, la lucha por una Vida Digna de la mano de una Educación Pública y Comunitaria que esté al servicio de sus barrios y comunidades. Nos sumamos a ese largo recorrido para pensar y hacer un barrio con la Escuela como espacio común, una Escuela que dialogue con el barrio, que pueda apoyar los procesos que viven los espacios y organizaciones con los que se articula y que esos espacios también le permitan crecer en todas sus dimensiones. Tener la Escuela en Nuestras Manos.

Proponemos que nos acompañen en este viaje por la historia del Barrio Franklin, de la Coordinadora Territorial por el Barrio Digno Intercultural y de las organizaciones que le dan vida. Que nos acompañen a través de los recorridos, saberes y experiencias que han emergido a propósito de esta lucha por tener nuestras viviendas y nuestra escuela como espacio fundamental de una vida organizada.

A los movimientos de pobladoras y pobladores, a las diferentes organizaciones de educadoras y educadores, a trabajadoras/es de la educación, a estudiantes de pedagogía. A todos/as quienes crean en la importancia de la Escuela vinculada a sus territorios y comunidades. A todos/as quienes les inquiete lo que la educación es y puede ser. Les invitamos a leer y propagar esta obra, a cuestionarla, abrazarla y mirarla desde sus propios lugares y desde sus propios procesos. Esperamos que allí tenga algún eco.

¡Por una Educación Pública Comunitaria y Popular al servicio de los Pueblos, sus Comunidades y sus Barrios!

¡Por el Derecho a la Ciudad, a la Vivienda Digna y a las Comunidades Organizadas!
Vaya para ustedes este humilde aporte.

Equipo coordinador

Proyecto "Fortaleciendo saberes en la construcción
de un Barrio Digno Intercultural"



UNIVERSIDAD DE CHILE
VICERRECTORÍA
DE EXTENSIÓN Y
COMUNICACIONES



Escuela Pública
Comunitaria

FONDO
Valentín
Letelier
Universidad de Chile

www.ariadnaediciones.cl

