

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**“REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL CHILE
ACTUAL: LA EXPERIENCIA DE TRABAJO ENTRE EL COMITÉ DE VIVIENDA
PEWMA RUKAN Y LA AUTOORGANIZACIÓN DE RESISTENCIA Y RECUPERACIÓN
POPULAR”.**

Alumnas: Karina Celeste Arévalo Ruíz

Díaz

Nilda Flores Lorca

Profesora Guía: Viviana Abarca

Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Trabajo Social y

Título de Asistente Social

Santiago, 2021

Índice

Índice	2
Agradecimientos	4
I. Introducción	9
II. Antecedentes	12
III. Pregunta de Investigación	19
IV. Objetivos	19
4.1. Objetivo General	19
4.2. Objetivo Especifico	19
V. Marco Teórico	20
5.1. Breve Historia de la Educación Popular en América Latina	20
5.2. Hacia la comprensión del concepto	25
5.3. Educación Popular en el nuevo siglo	28
VI. Estrategia Metodológica	34
6.1. Tipo de Estudio	34
6.2. Enfoque de la Investigación	34
6.3. Unidad de Análisis	35
6.4. Universo	35
6.5. Selección de Casos	36
6.6. Técnica de Recolección de Datos	36
6.7. Técnica para Análisis de Datos	38
VII. Análisis de datos	40
7.1. Nociones de Educación Popular	40

7.1.1. Nociones de Educación Popular ARRP	40
7.1.2. Nociones de Educación Popular Comité Pewma Rukán	43
7.2. Elementos Significativos de la Educación Popular	46
7.2.1. Elementos Significativos de la Educación Popular para ARRP	46
7.2.2. Elementos Significativos de la Educación Popular para Pewma Rukán	48
7.3. Cambios Ocurridos	50
7.3.1. Cambios Ocurridos según ARRP	51
7.3.2. Cambios Ocurridos según Comité Pewma Rukán	57
VIII. Conclusiones	60
8.1. Hallazgos	67
8.2. Aportes al Trabajo Social	68
IX. Bibliografía	72
X. Anexos	74

Agradecimientos

Primero agradecer a Dios padre/madre por el regalo de la vida, y por este sueño que tantas veces le había encomendado desde que era niña, y que hoy cada vez estoy dando pasos para lograr concretarlos, con fe puesta en su sagrada presencia en todos los aspectos de la vida, es que hallaba nuevamente fuerzas para seguir adelante, cuando ya los pasos y brazos pesaban para continuar.

A mi familia que se encuentra en Paraguay, mi madre Balvina, mi padre Alejandro, mis hermanos y hermana, quienes también creyeron siempre en mis sueños, y que, sin su apoyo, no hubiese emprendido este vuelo lejano a Chile, y que ahora se ha convertido en mi hogar, la cordillera que se transformó parte de mi paisaje diario.

A Alejandra y su familia quienes me brindaron protección y cariño en los días más oscuros de ser migrante, infinitamente agradecida por todo el apoyo y por la luz que alumbraron cuando más lo necesité.

A mi Comadre Mercedes, mi Compadre Mauricio, mi sobrino José Antonio, y mi ahijado Francisco, gracias por esos tres años compartidos, de tantas experiencias, la vida, la filosofía, el amor, el cobijo de tener una familia elegida, han sido parte importante en este camino, han presenciado, mis logros y fracasos, mis alegrías y frustraciones, mis motivaciones y cansancios en los primeros pasos de mi carrera profesional.

A mi compañero de vida Surjot, que encontramos el amor en una sala de la Universidad, desde ese momento nos hemos acompañado en amor, crecimiento, sanación, y en este sueño de ambos culminar este proceso académico.

A mis amigas Tara Manpriya y Rama Priti por acompañarme en este proceso muy de cerca, su cariño y amor ha sido crucial para sostenerme en tiempos de flaqueza.

A mi compañera, amiga, hermana, Nilda Flores, con quien hemos pasado estos cinco años conteniéndonos una a otra en los desafíos de la carrera, agradecerte por este tiempo que ha sido removedor y enrevesado, pero que valientemente hemos podido atravesar los obstáculos, y que gracias a todo ello nos encontramos aquí.

Agradezco la guía de la Docente Viviana Abarca, que pedagógicamente hizo que el proceso investigativo sea más apacible, su motivación y sonrisa fueron píldoras semanales en el taller de Seminario, gracias profesora por toda su entrega.

(Karina Arévalo Ruiz Díaz)

Primero que todo y como siempre agradezco a Dios.

A mi madre, por ser mi maestra y por esperar con paciencia a que este día llegara. Gracias por tu amor infinito, tu preocupación y apoyo eterno hacia mí. Te amo y agradezco cada día nuestra vida juntas.

A mi hermana, por haber cumplido tantas veces el rol de hermana mayor, aún sin serlo. Gracias por tu amor y por tu apoyo que jamás ha conocido de egoísmo ni de horarios. Gracias por tomarnos “de la manito” hasta el día de hoy.

A Karina, por ser parte de este proceso, de este camino, de este tiempo en que hemos compartido penas y alegrías, helados y sopas, meditaciones y risas. Gracias por ser parte de mi vida, por ser mi amiga y mi compañera.

A Geraldine, por ser más que mi amiga, por ser mi hermana. Gracias por haber sido parte de esta decisión e impulsar siempre en mí este deseo de cerrar y abrir ciclos.

A Jimena Rojas, mi amiga hermosa, mi guía, mi apoyo incondicional. Gracias por creer siempre en mí. Eres una de las mujeres más importantes de mi vida, admiro tu templanza, tu claridad y tu entrega que tampoco conoce de horarios.

A mi amiga Sonia, por llegar a mi vida y hacer que los días sean más divertidos y luminosos.

Gracias a aquellas docentes que han sido inspiración, especialmente a María Eugenia Bersezio, Viviana Abarca y Verónica Ortega. El ejemplo de ustedes es luz en este viaje.

A todas mis amigas y compañeras de ruta. A todas las mujeres de mi vida.

A mi padre, por ser mi eterno maestro, estoy segura que desde ese lugar donde estás sonrías al saber que he alcanzado este logro. He querido que estés conmigo cada día, durante estos catorce últimos años. Pero más que nunca hoy añoro tu abrazo y tu risa.

A Ariel y Horacio, por ser mi familia chiquitita. Gracias amigo por ser más que mi amigo, por ser mi hermano y apoyarme en este último esfuerzo por sacar adelante esta investigación que a ratos ha parecido agobiante.

A Hernán, por acompañar gran parte de estos años, gracias por haber apoyado mi decisión de volver a la Universidad y por sostenerme cada vez que las fuerzas se volvían escasas. Gracias por acompañar los desvelos y leer mis borradores de tesis con tanto cariño y dedicación. Gracias por traer contigo a Matilde y Violeta, ambas fueron grandes compañeras en este proceso de volver a la Universidad.

A Leonardo (Mi Chini), por acompañar mi vida los últimos meses, tiempo en que terminar este proceso se hizo realidad. Gracias por el cariño, por tu vida y nuestras risas.

Gracias a aquellos docentes que han sido parte de estos años, de forma especial agradezco a Julio Paredes y Rodrigo Ahumada, quienes han sido ejemplo e inspiración profesional.

A todos mis amigos y a todos mis compañeros de camino.

(Nilda Flores Lorca)

I. Introducción

“Una tarea fundamental de la educación popular consistirá en ser una ayuda para que el pueblo pueda pasar de esa cultura recibida en forma espontánea a una cultura unificada, crítica y conscientemente asumida. Esta labor se conecta tanto a la posibilidad de que los sectores populares se conciban colectivamente (...) como a la posibilidad de que puedan actuar en forma independiente y autónoma” (García – Huidobro y Martinic, 1983, p. 6).

Al leer la frase anterior surge como primera pregunta el pensar cómo la Educación Popular puede lograr semejante objetivo. Precisamente en un contexto como en el que el mundo, la región y nuestro país se mueven actualmente.

Sin duda es difícil, a primera vista incluso existe cierta incredulidad frente a los propósitos que plantean los autores de la cita con que hemos iniciado esta presentación. Primero que todo implica entender que se habla de un trabajo con sectores populares, quienes deben transitar, de un momento actual a otra situación donde se supone cierto grado de emancipación, y es que en un espacio-tiempo donde las personas nos cuestionamos sobre la posibilidad de la transformación, la verdad que en ese contexto conocer a un grupo de sujetos/as que trabaje desde la Educación Popular, y que reafirme con tanta consistencia su militancia, y su quehacer con el territorio de la Población La Bandera, es que quizás retornan las fuerzas y la esperanza en un porvenir con mayor justicia social y donde valores como la solidaridad puedan avanzar en un país donde se convive con el neoliberalismo más descarnado de América Latina.

La presente investigación se ha realizado en un contexto marcado por la crisis sanitaria que atraviesa al mundo entero, se ha generado desde el más absoluto encierro, sin posibilidades de aula ni bibliotecas tal como las conocíamos antes del Covid-19.

El objetivo planteado por el equipo de investigadoras consiste en conocer las representaciones sociales de las/os integrantes del Comité de Vivienda “Pewma Rukan” en torno a la experiencia de Educación Popular desarrollada con ARRP. Para ello, se ha planteado una estructura que presenta en primer lugar los antecedentes en torno a la Educación Popular, es decir, una revisión preliminar a nivel conceptual, así como lo referente a los antecedentes históricos y finalmente muestra un recorrido por la historia de la Autoorganización de Resistencia y Recuperación Popular (ARRP), esto a través de la lectura de diferentes documentos que en sus tres años de existencia el equipo ha logrado generar.

En un segundo momento se presenta la pregunta de investigación junto a los objetivos tanto general como específicos. Luego, un tercer momento permitirá una apuesta por el Marco Teórico, el cual se basa en el trabajo de diversos autores, todos latinoamericanos, incluyendo por supuesto a autores chilenos. Se trabaja desde una línea que inicia con publicaciones de los años ochenta del siglo XX, toda vez que resulta relevante conocer cuál ha sido el movimiento que en relación a la Educación Popular es posible advertir. El marco teórico presenta tres apartados; el primero de ellos hace una revisión histórica, y busca recoger los matices, las posibilidades y dificultades de la Educación Popular desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad. Un segundo apartado busca dejar de manifiesto las distintas dimensiones del concepto, la dificultad de su definición y finaliza con la revisión de la Educación Popular en el siglo XXI.

Un cuarto momento está dado por el Marco Metodológico, el cual hacia el final del capítulo presenta las categorías de investigación, las cuales darán vida al Análisis de Datos, referente a aquella información recogida por el equipo de investigadoras a través de la realización de dos grupos de discusión, por una parte a integrantes del Comité de Vivienda Pewma Rukán, como también al equipo ARRP, el principal objetivo de trabajar con ambos grupos era conocer el discurso que la Autoorganización planteaba en relación a la Educación Popular, y que aquello sirviera como una especie de base para lo que en el grupo de discusión diferente plantearían las integrantes del Comité. Toda vez que lo que se busca es conocer las representaciones sociales de las/os integrantes del Comité de Vivienda “Pewma Rukan” en torno a la experiencia de Educación Popular desarrollada con ARRP.

Para finalizar se presenta un apartado con las conclusiones de la investigación, en donde fue posible realizar cruces entre las similitudes, diferencias y aspectos que relevaban en cada categoría tanto ARRP como el Comité de Vivienda Pewma Rukán; seguidamente se presenta como principal hallazgo elementos no contenidos dentro del estudio bibliográfico proporcionados por ARRP, conceptos tales como: la importancia y el reconocimiento de los cuerpos y las emociones. Por último, para finalizar esta investigación se presenta los aportes del Trabajo Social, con el objeto de vincular el quehacer profesional a los desafíos que plantea la Educación Popular, así como también el aporte de este estudio al Trabajo Social.

II. Antecedentes

Inscrita al interior de un proyecto más amplio, la Educación Popular implica entre otras cosas, la idea de una nueva hegemonía, la cual está basada en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, donde los sujetos consigan organizarse en pos de una conciencia política y una voluntad colectiva. Desde esta perspectiva se deja de manifiesto que para la Educación Popular es indispensable que los sectores populares se conciban colectivamente, es decir, formando parte de un grupo social que comparte identidad y por tanto pueda aspirar a compartir un proyecto alternativo (García – Huidobro y Martinic, 1983).

Dicho protagonismo por parte de los sectores populares es planteado por Freire (1997) como una convicción, en la cual es preciso persistir, ya que sólo desde aquel espacio se podrá llevar a cabo un proceso auténtico de transformación, basado por cierto en la participación crítica de los sujetos. Este sentido, colectivo y comunitario, que habita los procesos educativos desarrollados con o entre los sectores populares será lo que define la esencia de la Educación Popular (ECO, Educación y Comunicaciones 2012).

Torres (2015) coincide en esta intencionalidad emancipadora de la Educación Popular la cual en tanto prácticas sociales y elaboraciones discursivas, contribuye a que las clases populares alcancen un rol decisivo en el proyecto de transformación social, el cual debe por cierto estar basado en sus intereses y perspectivas de clase.

Este sentido emancipador que contiene la Educación Popular se encuentra profundamente ligado a su raíz, a su identidad latinoamericana, pues se trata de “un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando un sentido propio, al ser de acá como una práctica que, abierta a otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia” Mejía, (2013, p.21). Los pensadores de las luchas independentistas marcarían el primer momento de la Educación Popular, sobresaliendo en dicho proceso los postulados de Simón Rodríguez, quien aboga por una educación que permita identidad americana por sobre la europea, a través de la cual los sujetos puedan aprender algún arte u oficio que les permitiese mantenerse de forma autónoma. Posteriormente los intentos de universidades populares en América Latina, específicamente durante la primera mitad del siglo XX marcarían el segundo momento en la historia de la Educación Popular a nivel regional. Un tercer momento estaría dado por las experiencias de Ayllú en Bolivia. Un cuarto momento estaría dado por el movimiento Fe y Alegría con José María Veléz (Mejía, 2013).

Hacia 1960 se ubicaría un quinto momento en que Paulo Freire irrumpe en la escena latinoamericana, convirtiéndose en el máximo exponente de la Educación Popular, consagrándose entonces en esta década el resurgimiento de dichas prácticas, las cuales tienen como antecedentes a una serie de acontecimientos, cuyos objetivos principales radicaban en una clara intención de modificar las relaciones desiguales entre los sujetos. Dentro de dichos antecedentes destacan: la Revolución Cubana, la Teoría de la Dependencia, la Teología de la liberación y, por cierto, los aportes de Paulo Freire (Mejía, 2013).

Jara (2018) plantea que los últimos veinte años del siglo pasado significaron el periodo de mayor expansión de la Educación Popular, “siempre vinculada a los procesos y movimientos sociales y políticos del continente, así como a los debates y propuestas teóricas e ideológicas que les animan” (p.1). No obstante, hacia fines de la década del ochenta se advertirá acerca de la influencia que tuvo la caída de los socialismos en la Educación Popular “no se puede negar que, en su conjunto, especialmente en la dimensión política del Marxismo, generó un impacto en parte del sustento ideológico de ella” (Bustos 1996, p. 3).

En Chile la Educación Popular ha tenido un amplio desarrollo, y su origen según Salazar (1990) no se remite al golpe de Estado de 1973. Su inicio más bien coincidiría con la creación del sistema educacional chileno. Es posible observar que dicho primer momento se extendería hasta 1973. Los años de dictadura serán espacio para que se comience a hablar en Chile de un movimiento de Educación Popular, lo cual marca su segundo momento (1973-1990). La última década del siglo XX marca un tercer periodo para la Educación Popular y se relaciona con la “Comisión Nacional para la Modernización de la Educación”, que implicó que el Estado volviera a asumir el control de la gestión educativa en clave social (Fernández, 2017).

El siglo XXI presenta el surgimiento de nuevas formas de Educación Popular “ingresándose en campos como la enseñanza universitaria, el debate académico, proyectos de organismos de cooperación internacional o las dinámicas de nuevos movimientos sociales” Jara (2018, p.1).

Fernández (2017) reconoce desde los comienzos del nuevo milenio hasta la actualidad lo que sería un cuarto momento, identificándose en él una “nueva” Educación Popular denominada “Auto-educación popular”, la cual se expresaría a través de organizaciones territoriales de base. Salazar (1990) plantea que dicho concepto permitiría distinguir sus prácticas de aquello que el sistema imperante entiende por Educación Popular, el cual no sería otra cosa más que la intención de educar a las masas con el objetivo de mantener el sistema de dominación.

Areyuna, Cabaluz y Zurita (2018) plantean la plena vigencia de la Educación Popular en la sociedad chilena actual “desplegando en diferentes rincones del territorio, prácticas y experiencias que avanzan a contrapelo de la educación de mercado y del proyecto histórico que entroniza el mundo de las mercancías y que promueve el neoliberalismo más salvaje y descarnado en América Latina” (p. 66).

Un ejemplo de estas prácticas es la experiencia de la Autoorganización de Resistencia y Recuperación Popular, en adelante ARRP, la cual surge en el año 2017 como “Colectivo de Intervención Popular”, conformado principalmente por profesionales de las áreas de las Ciencias Sociales, Educación y las Artes.

Será hacia enero de 2018 que ARRP inicie su agenda de trabajo territorial, específicamente en la Población La Bandera, comuna de San Ramón¹, llevando a cabo en el primer semestre de ese año un Taller de Escritura para niños y niñas, dicha propuesta programática se renueva en el

¹ Según los datos de la SEREMI de Desarrollo Social y Familiar 2019, la comuna de San Ramón se encuentra dentro de las seis comunas de la Región Metropolitana en la categoría de “**alta prioridad social**” ocupando el puesto número 4. Esto significa que la comuna presenta una de las peores situaciones socioeconómicas en relación al conjunto de las comunas restantes de la Región Metropolitana.

segundo semestre, dando paso a un Taller de Música Latinoamericana también para niños y niñas. Será en ese mismo año, en el marco del segundo Taller, que el equipo lleva a cabo un diagnóstico, en el cual se da cuenta de la necesidad de espacios para el juego y el esparcimiento. Niños y niñas reclaman por la escasez de espacios públicos y por la baja participación de los adultos en las actividades del territorio. Lo anterior da paso a la recuperación de un espacio público hoy denominado por la comunidad “Taiñ Plaza”, proceso que inicia hacia fines del 2018 y en la cual ARRP participa como parte activa hasta fines del 2019, momento en el cual se retira de dicho proyecto, quedando éste en manos de la comunidad local.

ARRP desde sus inicios declara su intención de trabajar a partir de los postulados de la Educación Popular, toda vez que se reconoce a los sujetos y sujetas como protagonistas de su emancipación, sujetos y sujetas populares que tienen la tarea de construir un proyecto transformador, identificándose en dicho proceso la relevancia de lo colectivo, de la recuperación del tejido social a partir del reconocimiento de sus saberes y su experiencia.

La definición de Autoorganización se relaciona con su carácter de autoconvocante, a partir de la cual el equipo reconoce en principios tales como el respeto, la solidaridad y lo colectivo aquella posibilidad de construir un proyecto social que tenga por objetivo la transformación de las condiciones materiales actuales de existencia (ARRP, s.f).

ARRP declara su resistencia “al individualismo, a la sociedad fragmentada, al consumismo, a la violencia, al patriarcado, a la injusticia y a la desigualdad en todas sus formas. Para ello resultan ejes fundamentales en su quehacer el traspaso de saberes y la autoformación popular, para así

apuntar a la recuperación de la memoria de los territorios, la conexión con la naturaleza, el sentido de lo humano, el respeto, el cariño y el cuidado colectivo, para que sea posible reponer la lucha por el bienestar de todos y todas; reconociéndose como parte de un Pueblo que ha sido empobrecido, explotado, excluido y dominado sistemáticamente por las Elites de este país” (ARRP, 2018).

La autoorganización apunta a un trabajo que permita “regenerar las confianzas, la solidaridad de clase y la conciencia social. Posicionándonos, en tanto sujetos y sujetas populares nuevamente en el tránsito histórico de la lucha por la emancipación de los pueblos y el Buen Vivir” (ARRP 2019).

La Educación Popular es praxis, experiencias interminables, expresiones que movilizan una serie de prácticas que apuestan por la transformación y la emancipación de los sujetos populares y los territorios. Entonces, trabajar desde la perspectiva de la Educación Popular implica prescindir de fórmulas, haciendo necesario el reconocimiento de la experiencia en sí misma, pues es ahí donde radica su mayor valor.

Desde esa perspectiva es que resulta interesante explorar en la subjetividad y los sentidos que habitan a este tipo de prácticas. Un espacio donde se exprese el contexto político, económico, social y cultural que atraviesa a los sujetos y sujetas que dan vida a las experiencias de Educación Popular.

Hacia fines de 2019 comienza a gestarse un trabajo vinculante entre ARRP y el Comité de

Vivienda Pewma Rukàn. Dicho comité toma contacto con la Autoorganización con el objetivo de buscar herramientas en relación a la temática de Resolución de Conflictos, para hacer frente a diversas dificultades que se habían comenzado a suscitar al interior de Comité.

La urgencia del Comité de Vivienda por enfrentar y resolver los conflictos internos logra encontrar eco en ARRP, quienes ponen a disposición de la directiva aquellos saberes del equipo, siempre desde la perspectiva de la Educación Popular.

Desde ese punto se torna importante conocer la experiencia del Comité con la Autoorganización respecto a la Educación Popular.

III. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales de las/os integrantes del Comité de Vivienda “Pewma Rukan” en torno a la experiencia de Educación Popular desarrollada con ARRP?

IV. Objetivos

Objetivo General

“Conocer las representaciones sociales de las/os integrantes del Comité de Vivienda “Pewma Rukan” en torno a la experiencia de Educación Popular desarrollada con ARRP”

Objetivos Específicos

- Indagar en las nociones de Educación Popular que tiene las/os integrantes de “Pewma Rukan”.
- Reconocer los elementos más significativos que relevan las/os integrantes de “Pewma Rukan” en torno a la experiencia de Educación Popular desarrollada con ARRP.
- Identificar los cambios ocurridos a nivel colectivo en las/os integrantes de “Pewma Rukan” a propósito de la experiencia de Educación Popular desarrollada por ARRP.

V. Marco Teórico

5.1 Breve Historia de la Educación Popular en América Latina

Jara (2020) plantea que los discursos y experiencias de Educación Popular encuentran sus antecedentes en el siglo XIX, “desarrollándose con especial fuerza a partir de la década de los setenta en el siglo XX bajo la influencia de Paulo Freire” (p. 29). En esta misma línea se plantea específicamente que la Educación Popular se ha venido llenando de contenido desde las luchas independentistas ocurridas en América Latina (Mejía 2014). Una perspectiva distinta es la que presenta Areyuna et al. (2018) para quienes “el origen de esta corriente educativa se encuentra abierta” (p. 68).

La ubicación de distintos periodos permite ordenar el panorama histórico de la Educación Popular a nivel latinoamericano. Para Jara (2020) existirían seis momentos, los cuales se detallan a continuación:

1. En primero de ellos es denominado por el autor como Antecedentes, el cual comprende entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En dicho periodo se ubicaría el nacimiento del término, tras las guerras independentistas de la región, en tanto resultado de las nacientes repúblicas que buscaban crear modelos educativos que respondieran al

nuevo sentido republicano, intentando dejar atrás los modelos de la Colonia. Surgen entonces nombres como Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, Pedro Varela y José Martí, quienes, desde distintos puntos de la región, instalan el término, pese a que los acentos claramente fueran distintos. Para Sarmiento la Educación Popular debía contribuir a la ilustración de un pueblo que carecía de inteligencia y era culturalmente atrasado. Por otro lado, para Varela la Educación del Pueblo debía contribuir a la democracia impulsando procesos respetuosos respecto de los intereses de las personas, independientemente si son niños o adultos.

En este primer momento también se encuentra marcado por las corrientes de pensamiento que derivaban del anarquismo, socialismo, liberalismo, movimiento indígena y la reforma universitaria.

2. Primer periodo: De la Revolución Cubana al Gobierno de la Unidad Popular en Chile (1959 – 1979).

La Revolución Cubana es un antecedente en la región toda vez que deja demostrado entre otras cosas, que “era posible pensar desde la realidad específica de América Latina” (Jara, 2020, p. 95). En este periodo el autor releva el papel de la Campaña Nacional de Alfabetización, el cual constituyó uno de los principales puntos del programa de la Revolución, el cual a un año se propuso por un lado erradicar el analfabetismo y por otro facilitar el acceso universal y gratuito a los distintos niveles de instrucción, es decir desde la escolarización primaria hasta la superior.

También en este periodo y tras la implicancia de la ruptura epistemológica que implicó la Revolución Cubana, se impulsan dos importantes dinámicas en la región. Por una parte, la Educación de Adultos que se encontraba en clara expansión y por otro lado una propuesta de Educación Popular nombrada como Pedagogía de la Liberación, bajo la inspiración de Paulo Freire, cuya influencia trasciende hasta el presente.

3. Segundo Periodo: Del gobierno de la Unidad Popular en Chile al triunfo de la Insurrección Popular Sandinista en Nicaragua (1970 – 1979).

Este periodo que inicia con la llegada de la Unidad Popular al poder, liderada por el Presidente Allende, se traducirá en un momento histórico donde se reafirman las propuestas de Educación Popular desde la relación educación y política, “sea bajo la afirmación de su carácter intrínsecamente político, o de que tiene una dimensión política, o de que es un instrumento para la transmisión de la teoría revolucionaria, o de que es un vehículo de concientización o de desarrollo de la conciencia de clase” (Jara, 2020, p. 125).

4. Tercer período: Del triunfo de la insurrección popular sandinista al levantamiento indígena zapatista (1979 – 1994).

Sin duda el triunfo de la Revolución Sandinista en julio de 1979 juega un rol que convoca, dinamiza y re-define las perspectivas políticas y pedagógicas que animaban las múltiples prácticas de Educación Popular en América Latina. El principal componente del proceso revolucionario en Nicaragua es haber sido fruto de una acción insurreccional de todo un

pueblo, la cual fue dirigida por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) quien logra articular múltiples formas de lucha.

Este cuarto periodo trata del surgimiento de temas particulares y prácticas específicas que concretizaron los posibles aportes de esta perspectiva educativa más allá de los consensos generales existentes hasta el momento sobre la relación entre educación y política o la necesidad de vínculos entre teoría y práctica.

5. Del levantamiento indígena zapatista al I Foro Social en Porto Alegre (1994 – 2001).

A mitad de los años noventa, el contexto latinoamericano es radicalmente distinto al que inauguraba la década de los ochenta, coincidiendo con los cambios que se produjeron en el escenario internacional con la desintegración del bloque socialista y el predominio del discurso neoliberal. Este cambio remece las propuestas sociales y políticas transformadoras en América Latina produciéndose un periodo de crisis, desencantos, abandonos, búsquedas y críticas, dando paso a un interesante proceso de reflexión teórica y de debate al interior de la Educación Popular, caracterizado por la incorporación de los nuevos referentes teóricos y el agotamiento del discurso político – ideológico que la había caracterizado desde los años setenta y ochenta.

En este contexto, el levantamiento indígena zapatista de enero de 1994, refleja simbólicamente la confrontación del período entre las viejas aspiraciones no satisfechas de los

pueblos excluidos de América Latina y las promesas de modernización neoliberal ofrecida por la dinámica globalizadora capitalista.

6. Quinto periodo: Del I Foro Social Mundial, Porto Alegre al XIII Foro Social Mundial, Salvador, Bahia (2001 – 2018).

En este periodo se dará continuidad y profundidad a los temas de debate surgidos en el periodo anterior, que giraron en torno a los paradigmas emancipatorios, pero concretizándolos más aún de acuerdo con las exigencias de las coyunturas de cambio progresista o de recomposición conservadora que se han producido en la región en los últimos años, uno de cuyos ejes es el de garantizar el derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así también es posible advertir que en este periodo la exigencia ya no radica tanto en la claridad conceptual sobre qué es una educación popular, sino la de tener la capacidad de generar y articular una propuesta consistente y un movimiento social y educativo capaz de intervenir en los procesos de cambios de la sociedad desde una apuesta ético-política y pedagógica, capaz de llevarse a cabo de las más variadas formas y en los más diversos contextos.

5.2 Hacia la comprensión del concepto

Educación Popular a primera vista parece un término relativamente sencillo, al menos en lo relativo al ámbito de las ciencias sociales, así como también su asociación casi inmediata entre

el concepto y el pedagogo brasileño Paulo Freire. No obstante, lejos de aquello el concepto es tan amplio como amplios resultan los escenarios en que dichas experiencias han tenido y siguen teniendo lugar.

La revisión bibliográfica nos plantea que no existe un concepto unívoco que defina “Educación Popular”. Distintos autores han aportado con diferentes acentos, desde distintos momentos históricos y desde diversos contextos geográficos a la articulación de aquello que se comprende por Educación Popular.

Partía la década del 80 en el siglo XX y García Huidobro y Martinic planteaban derechamente lo que ellos denominaron “Intento de Definición de la Educación Popular”, donde lo primero que surge para el lector es el lugar desde donde los autores entendían la Educación Popular. Para ellos constituye una práctica educativa que corresponde a un proyecto aún mayor, “el cual tiene por objetivo que los sectores populares se constituyan en sujeto político consciente y organizado” (García Huidobro y Martinic, 1983, 1). Para los autores se trata de poder resolver ciertas preguntas de base, las cuales resultan indispensables para poder avanzar en materia de Educación Popular. En primer lugar, está la interrogante respecto a cuál es la meta de la Educación Popular, en segundo lugar, se necesita definir cuál es la situación de los sectores populares, para finalmente pensar y determinar cuáles los pasos que los sectores populares deben recorrer para constituirse en sujetos del proceso que más tarde los llevaría de esa situación “actual” a la meta buscada (García Huidobro y Martinic, 1983).

Garcés (2012) plantea la existencia de dos elementos importantes que tuvieron lugar en la década del 80 en el siglo XX específicamente en América Latina. Por un lado, la Teoría de la Liberación, que irrumpió como un proceso reflexivo en torno a la fe cristiana, interrogando la dinámica tanto en lo interno como en lo referente a su relación con ámbitos tales como lo social y lo político. Por otro lado, la Educación Popular, entendida por el autor en tanto la recreación de los enfoques relativos a la educación, así como también su relación con los proyectos de transformación social. Para Garcés la Educación Popular cuestiona a los modos en que los sujetos construyen sus propias representaciones de la realidad y del mundo, lo cual indiscutiblemente implica un proceso de concientización de los sujetos/as.

En abril de 1983, en medio de la brutal dictadura que sacudía a Chile, el Servicio de Documentación “Educación y Solidaridad” reinicia sus publicaciones con una serie denominada “Temas de Educación Popular”. El primer número llevaba por título: La Educación Popular hoy en Chile. Dicha publicación parte por interrogar la necesidad de poner nombre a esta actividad, reconociendo que si bien refiere a un ejercicio conocido existe la inquietud por precisarla, por definirla, y su argumento se centra en la búsqueda por convertirla de práctica individual en práctica colectiva, lo cual permitiría por ejemplo compartir un lenguaje entre quienes se involucran en ella:

“En estos términos, cuando se nos plantea la necesidad de definir la educación popular es que queremos reconocer aquellos elementos que son comunes a un conjunto de actividades que han sido identificadas como educación popular. Cuando queremos marcar los elementos comunes de una actividad, recurrimos también a señalar aquellos rasgos que la distinguen de

otras, especialmente de aquellas con las cuales se puede confundir” (ECO, 2012, p. 11).

En este intento por nombrar y definir, encontramos a Jara (2020), para quien la Educación Popular “es una forma de educación política que se constituye en herramienta del desarrollo de la conciencia de clase de las masas populares en los distintos niveles y campos en que se da la lucha de clases” (p. 124). El término conciencia de clase será central y retomado por distintos autores en torno a la temática de Educación Popular.

Para García - Huidobro y Martinic (1983) la conciencia de clase es un proceso que implica “caminar desde la situación de dispersión y silenciamiento del sector popular que impide su autopercepción consciente como sujeto colectivo y frena su capacidad de acción autónoma, a una situación en que se constituya en sujeto político organizado, en voluntad colectiva” (p. 8). Dicho tránsito no debe ser entendido como el paso de la no conciencia a la conciencia o de la pasividad a la actividad, sino más bien, en palabra de los autores se trataría de pasar desde “una conciencia y actividad múltiples a la unificación de esa actividad en una voluntad suficientemente homogénea como para determinar una acción coordinada” (García – Huidobro y Martinic, 1983, p. 8).

La idea que los sectores populares avancen a un estado de conciencia crítica puede ser entendida en palabras de Freire (1997) como aquello que permitirá “la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, con sus correlaciones causales y circunstanciales” (p. 101). Sin esta conciencia cada vez más crítica no resultaría posible que los sujetos se puedan organizar colectivamente en una sociedad que “promueve el neoliberalismo más

salvaje y descarnado de América Latina” (Areyuna et al. 2018, p. 66). Para ello es indispensable que la Educación Popular colabore con el pueblo especialmente en la organización reflexiva de su pensamiento, ya que de esta forma el pueblo supera la posición ingenua de la realidad y da lugar a una donde predomine lo crítico (Freire, 1997). De lo anterior se desprende la idea de Freire (1997) en torno a que “si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será” (p. 102).

5.3 Educación Popular en el nuevo siglo.

En lo que va de avanzado el siglo XXI es posible advertir que el término se encuentra tensionado a nivel teórico desde –por lo menos- dos aspectos que se muestran a continuación. Por un lado, las diferentes posiciones a las que adhieren los investigadores en relación a la vigencia de la Educación Popular, y por otro, el término propiamente tal, es decir qué se nombra cuando se habla de Educación Popular.

Para Leite (2020) asistimos a un tiempo donde las nuevas condiciones históricas han transformado las formas de trabajo, de pensar, de sentir, de conocer y denominar, a partir de ello también se han visto impactadas las prácticas de Educación Popular que se han desarrollado en Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX. “La rapidez con la cual se producen hechos nuevos, deja sin sentido y sin función formas usadas anteriormente, y configura un campo de crisis en las acciones e interpretaciones que tenían sentido en otras condiciones históricas” (p. 6).

(...) unos plantean su fin; otros, en cambio, afirman su plena vigencia; y otros, que

ven en la realidad de la época la urgencia de su reestructuración. Los primeros hacen un análisis apresurado e inconsistente de la coyuntura contemporánea, mientras que los segundos simplemente repiten formulaciones de los años sesenta y setenta del siglo pasado, y reproducen discursos políticos vacíos y desplazados en el tiempo. Algunos enfoques del trabajo de Paulo Freire han sufrido esta limitación. (Leite, 2020, p. 6).

El autor declara su adherencia a la tercera tendencia, aquella que apuesta por una refundación de la Educación Popular y en ese sentido enfatiza en el concepto de Racionalidad Comunicativa, concepto ampliamente trabajado por Habermas, puede según Leite (2020) contribuir significativamente.

Este concepto es parte del esfuerzo intelectual de Habermas hacia la reconstrucción del proyecto de la modernidad, ya que él entiende que ésta es un proyecto incompleto. Por lo tanto, se trata de una perspectiva diferente de las tendencias teóricas contemporáneas que apuntan al colapso total de la modernidad, describiendo el surgimiento de un período que va más allá de sus marcos sociales. Así ese nuevo período superaría los ideales iluministas y sus utopías, como, por ejemplo, la idea de igualdad. (Leite, 2020, p. 16).

Una perspectiva totalmente distinta es la planteada por Areyuna et al. (2018) para quienes

la Educación Popular al menos en el Chile actual se hallaría plenamente vigente, desplegando a lo largo del país prácticas y experiencias que logran avanzar pese a las condiciones que impone el neoliberalismo. En este sentido los autores plantean siete aspectos que caracterizarían a la Educación Popular del siglo XXI:

1. En términos organizativos demuestran sentido comunitario, horizontal y dialógico.
2. Existe en estas experiencias una clara apuesta por la autogestión y por la autonomía con respecto a los partidos políticos.
3. Corresponden a colectivos y organizaciones que resaltan el trabajo barrial o poblacional, es decir apuntan a la construcción de lazos identitarios y afectivos desde el territorio.
4. Responden a experiencias de corta y mediana duración, con dificultades para sistematizar el trabajo realizado.
5. En términos políticos han intentado superar el problema de la fragmentación, a través de la promoción de espacios articulatorios y confluyentes de escuelas y organizaciones populares.
6. Los tiempos de militancia y trabajo político-pedagógico de los educadores/as populares resultan escasos ya que sólo contarían con el *tiempo libre*, lo que instala el debate acerca de la necesidad de su profesionalización.
7. Corresponden a experiencias que se preocupan por la producción de saberes y conocimientos que permitan fortalecer los procesos de resistencia, lucha y solidaridad en el seno de sus comunidades y territorios.

Aportando a este sentido y vigencia, Mejía (2014) plantea que:

La Educación Popular llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementada en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad. En ese sentido, dota a los educadores críticos de una propuesta a ser implementada en toda la sociedad, bajo el reconocimiento de que hacerlo desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas. (Mejía, 2014, p. 5 - 6).

Tal como se mencionó en el inicio de la revisión teórica, el concepto de Educación Popular no ha sido antes, ni tampoco ahora, un concepto unívoco, menos aún estático en términos de su conceptualización o auto-denominación, es por ello que:

Las diferentes expresiones de Educación Popular en la actualidad, han desarrollado un interesante y permanente diálogo en torno a la forma de nombrar o conceptualizar sus prácticas y experiencia. Al respecto, numerosas organizaciones han recogido el concepto de educación popular, reconociendo su historicidad y relevancia en América Latina, pero también han emergido otros conceptos (...)

como el de auto-educación, educación autogestionaria, educación libertaria, educación pública comunitaria. (Areyuna et al., 2018, p. 67).

En este mismo sentido Jara (2020) plantea que la multiplicidad de espacios donde tienen cabida las prácticas denominadas de Educación Popular, así como la modalidad en que cobran vida, y atendiendo a la gran variedad de temáticas a las que pudieran estar vinculadas, es que el autor propone que “se puede considerar que es más preciso hablar de *procesos de Educación Popular* que de “la” Educación Popular como si fuera un todo homogéneo o uniforme” (p. 210). El referirse a procesos de Educación Popular, más que a “la” Educación Popular permitiría reconocer la especificidad de las diferentes experiencias, sus sentidos y temáticas.

En relación a la diversidad de experiencias y multiplicidad de contextos Areyuna et al. (2018) plantea que:

En este sentido, las experiencias de EP cobran vida –sólo por nombrar algunas expresiones- en las disputas contra el modelo hegemónico de escolaridad, levantando jardines infantiles, escuelas de jóvenes y adultos, preuniversitarios populares, escuelas libres y comunitarias; en las luchas de los/as trabajadores/as contra la precarización laboral y el sistema de pensiones (AFP), sosteniendo espacios de autoformación sindical, levantando talleres y jornadas de autoeducación, promoviendo formas cooperativas y autogestionarias (...) en las luchas feministas contra el patriarcado y el machismo, desarrollando encuentros,

foros, conversatorios, actividades de denuncia (...) en los procesos organizativos de las poblaciones y barrios donde se promueve el arte y la cultura popular (...). (p. 66).

Tal como se ha podido observar, existen posiciones diversas respecto al estado actual de la discusión en torno a Educación Popular, también en torno al concepto. No obstante, hay cierto consenso finalmente en torno al su sentido, a aquello que le es propio, a los elementos que la distinguen de otros procesos y experiencias. Educación Popular implica “una apuesta por la transformación, la descolonización y la emancipación de los sujetos y las comunidades” (Areyuna et al., 2018, p. 66). Corresponden a “procesos de aprendizajes y de enseñanzas; procesos de construcción y recreación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; procesos de reflexión y acción (...) procesos que siempre se realizan en un contexto histórico – social y en un contexto teórico determinado. Procesos, en fin, político-pedagógicos o pedagógico-políticos que se impulsan desde una perspectiva ética emancipadora y transformadora” (p. 210).

VI. Estrategia Metodológica

6.1. Tipo de Estudio

Esta investigación se trata de un estudio de tipo descriptivo. El alcance de este tipo de estudio se traduce en la descripción de fenómenos, situaciones, eventos y contextos; lo cual implica tanto detallar como son y como además se manifiestan (Hernández, Fernández y Batista (2014).

Para Hernández et al. (2014), los estudios descriptivos” buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (80).

Según Ramos (2020), este tipo de estudio busca describir las representaciones subjetivas que emergen desde un grupo en relación a un determinado fenómeno.

6. 2. Enfoque de la Investigación

Hernández, Fernández y Batista (2014) definen como investigación “a aquel conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p. 4).

La presente investigación responde a un enfoque de tipo cualitativo, en tanto lo que se busca es conocer las perspectivas y puntos de vista de los/as participantes del “Comité de Vivienda

Peuma Rukán”, poniendo énfasis en la experiencia de educación popular que han desarrollado con ARRP.

Lo anterior podría permitir, tal como señala Hernández et al. (2014) rescatar las emociones, significados y otros aspectos contenidos en el observar – conocer la esencia misma de la realidad situada; siguiendo a Hernández et al. (2014) “la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas” (p.8).

Para Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p.32).

“El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones” (Hernández et al. 2014, p. 9). A partir de lo anterior es que se reconoce la importancia de conocer las representaciones sociales de las/os integrantes del Comité de Vivienda “Pewma Rukan” en torno a la experiencia de Educación Popular desarrollada con ARRP.

6.3. Unidad de Análisis

La unidad de análisis de esta investigación, comprende a integrantes del Comité de Vivienda Pewma Rukan de la comuna de San Ramón, y que han sido participes de la experiencia

de Educación Popular desarrollada con ARRP, que estén dispuestos a ser parte de este proceso investigativo.

6.4. Universo

Para esta investigación el universo se entenderá por la totalidad de, las y los integrantes que conforma el Comité de Vivienda Pewma Rukan de la comuna de San Ramón, en el año 2020, y que hayan participado de las experiencias de Educación Popular desarrolladas con ARRP.

6.5. Selección de Casos

Para dicha investigación los criterios de selección de casos, fueron precisados con los siguientes aspectos:

1. Que las y los integrantes del Comité de Vivienda Pewma Rukan hayan participado de las experiencias desarrolladas con ARRP en el año 2020.
2. La participación a esta investigación por parte de las y los integrantes del Comité de Vivienda Pewma Rukan fue de carácter voluntario o autoseleccionada, este tipo de muestra señala Battaglia, 2008 citado en (Hernández et al. 2014), corresponde a personas que se proponen como participantes o que responderían a una invitación para el estudio.

A partir de los criterios de selección, finalmente la selección de casos quedó conformada por 10 participantes.

6.6. Técnicas de Recolección de Datos

La recolección de datos en una investigación cualitativa, debe permitir de alguna manera, “(...) un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas” (Hernández et al. 2014, p. 12). En este sentido buscamos rescatar aquellas dimensiones subjetivas, simbólicas tanto individuales como aquellas que están atravesadas en lo colectivo que nos permitan comprender las representaciones sociales de los/as sujetos/as que son actores/ras de la experiencia vivenciada.

Para lograr obtener lo señalado anteriormente, en primera instancia el equipo de investigadoras planteó la realización de un encuentro con el “Comité de Vivienda Pewma Rukán” y una segunda instancia de trabajo con ARRP. No obstante, considerando las restricciones impuestas en el marco de pandemia, las cuales significaron un retroceso a Fase 2 en la Región Metropolitana, se tornó inviable la realización de dichos encuentros ya planificados, frente a lo cual se opta por la realización de un grupo de discusión a través de la plataforma virtual (Zoom).

Al plantearnos “conocer las representaciones sociales de pobladores/ras de La Bandera en torno a la experiencia de Educación Popular desarrollada con ARRP”, es que definimos la técnica principal “grupos de discusión” para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación. Al grupo de discusión Canales (2006) define dentro de este, algunos elementos:

En el núcleo de una conversación cabe indicarse una modalidad de habla regida por la rotación de los turnos de “enunciación” y “recepción”, o mejor dicho, de habla y escucha. Se impone así una lógica paritaria o comunitaria, que reconoce a los participantes como sujetos en equidad enunciativa. Este fondo permite un modo del consenso básico:

precisamente el que se produce o reproduce conversando, evitando los modos no paritarios de enunciación –como cuando el derecho al habla está concentrado en uno de los participantes–. La homogeneidad respecto al derecho al habla constituye la forma más exigida de la grupalidad conversacional, y es propia de las fratrías o redes horizontales. La variación que allí se introduce busca integrar las diferenciaciones de perspectivas o posiciones respecto a su propia y específica estructuración como colectivo social (p. 270-271).

De esta forma, la técnica de recolección de datos, permitió realizar el rescate de los relatos de las/os integrantes del Comité de Vivienda Pewma Rukan en relación a las experiencias de Educación Popular desarrolladas con ARRP, así como también la experiencia de la Autoorganización, el instrumento de investigación se adjunta en los anexos.

6.7. Técnica para el Análisis de los Datos

Los datos obtenidos a partir del grupo de discusión desarrollada tanto con el Comité de Vivienda Pewma Rukan, como con la Autoorganización ARRP, fue posible grabarlas a través de la misma plataforma zoom, y posteriormente fueron transcritas.

La selección del método de análisis de los datos recogidos en esta investigación, será “análisis de contenido” ya que este método se ajusta para dicho proceso investigativo. El análisis de contenido “es una técnica de investigación para el análisis sistemático del contenido de una comunicación (...)” (Monje, 2011, p. 119). El mismo autor plantea que el análisis de contenido,

en términos generales es una técnica de investigación, la cual permite el análisis sistemático del contenido de una comunicación ya sea oral o escrita, en este caso un análisis de contenido a partir de una comunicación oral (Monje, 2011).

Teniendo clara la unidad de análisis, Monje (2011), propone que el análisis de contenido, debe generar el desarrollo de un sistema de clasificación, que permita la categorización de los mensajes de acuerdo con el contenido, comprobar la presencia de palabras, temas o conceptos dentro de este, para que finalmente los datos codificados sean posibles de analizar. En el análisis cualitativo lo importante implica la novedad, el interés, el valor de un tema, es decir, su presencia o ausencia; interpreta el material estudiado con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus particularidades (Monje, 2011, p. 119).

VII. Análisis de Datos

El trabajo de análisis de datos se desarrolló a partir de la confección de una Matriz (Anexo N°2), la cual permitió vaciar y ordenar los relatos tanto de ARRP como del Comité Pewma Rukán, a partir de las categorías que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N ° 1

“Categorías dentro de la investigación”

Categorías de la Investigación	Actores
	1. ARRP

Nociones de Educación Popular	2. Comité de Vivienda Pewma Rukán	
Elementos Significativos	1. ARRP	
	2. Comité de Vivienda Pewma Rukán	
Cambios Ocurridos	1. ARRP	- Cambios Colectivos - Cambios Territoriales
	2. Comité Pewma Rukán	- Cambios Individuales - Cambios Colectivos

7.1 Nociones de Educación Popular

Freire (1997) plantea que “toda comprensión corresponde entonces, tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será” (p.102). Los postulados de Freire invitan a reflexionar sobre la importancia de la comprensión, para el caso específico de ésta investigación la comprensión refiere a la experiencia de educación popular que el Comité desarrolla con ARRP, pregunta que sin duda implica conocer cómo dicha comprensión genera sentido y se traduce en acción.

7.1.1 Nociones de Educación Popular ARRP

Cuando se establece la idea de indagar en las nociones de Educación Popular, específicamente con la Autoorganización, lo que el equipo de investigadoras espera es poder entender desde qué lugar tanto ético como político sitúa su discurso el equipo ARRP, de modo que constituya un soporte que permita abordar más tarde el mismo punto, pero con el Comité Pewma Rukán.

El análisis de esta categoría permite observar a través de los relatos la existencia de un elemento central, el cual se repite en cada uno de los integrantes que participó del proceso, permitiendo con ello entender que son elementos compartidos, sobre los cuales hay consenso y que se erigen como pilares a partir los cuales ARRP desarrolla gran parte de su quehacer.

El elemento central al que se hace alusión corresponde a: “La Educación Popular como estilo de vida”: se refiere a una forma de habitar, donde se reconoce que se trasciende lo técnico o meramente teórico. La praxis de la Educación Popular lograría contener aspectos tales como: las relaciones interpersonales, la comprensión del otro/a, la atención de las emociones, incluso su sentido emancipatorio se comprende desde esta posición.

“La Educación Popular no sólo existe en el espacio formal como de autoformación, sino que es como una forma de vida (...) parte de un quehacer, como una praxis que desborda el taller. (...) nos entrega elementos para relacionarnos con otras personas en torno a esta forma de habitar el espacio y las relaciones que se desarrollan en

este espacio. (...) nos relacionamos en torno a esos principios que serían como los movilizadores de una metodología que podemos delimitar como dentro del ámbito de la Educación Popular (...) el trato horizontal, el reconocimiento del saber del otro (...) en igualdad de condiciones, el reconocimiento de la experiencia del otro también como un saber, en el reconocimiento de los cuerpos (...) poner atención también en las emociones” (Participante N° 1, ARRP, 3 de diciembre 2020).

“(...) una nueva forma distinta de relacionarnos, de tratarnos, de habitarlos y por eso puede ser llevada a todos los aspectos de nuestra vida” (Participante N° 2, ARRP, 3 de diciembre 2020).

“(...) la Educación Popular tiene que ver con un trato que es transversal en la vida, lo bueno de la Educación Popular lo aplicamos al final en todos lados, desde las relaciones interpersonales con las personas cachai entre organizaciones, en todos los espacios” (Participante N° 3, ARPP, 3 de diciembre 2020).

“(...) la Educación Popular es una de las herramientas de emancipación para los procesos de lucha, de organización, etcétera” (Participante N° 2, ARRP, 3 de diciembre 2020).

La autoorganización destaca por el planteamiento de un discurso articulado y coherente, que denota un trabajo de formación en Educación Popular. Los participantes comparten un

lenguaje, dado por el uso de términos y formas comunes. Las respuestas dan claramente luces sobre una comprensión emancipatoria de la Educación Popular, donde este proyecto pasa a convertirse en una forma de habitar el mundo, donde las relaciones, los saberes y la praxis se articulan en un estilo de vida que por cierto trasciende lo puramente técnico y metodológico.

Para la Educación Popular resulta fundamental que exista una condición de sujeto políticamente consciente y organizado, ya que uno de sus principales objetivos es la transformación social, la creación de una nueva hegemonía, la cual de paso a una sociedad cuyos valores principales sean la justicia social y la solidaridad. Por tanto, para que el pueblo se emancipe debe ser consciente de su opresión, así como también de su condición de pueblo (García – Huidobro y Martinic, 1983), constituyéndose entonces la Educación Popular como una forma de educación política, es decir una herramienta puesta al servicio de la conciencia de clase de los sectores populares (Jara, 2020).

7.1.2 Nociones de Educación Popular Comité Pewma Rukán

Quienes participaron de la entrevista por parte del Comité de Vivienda, desatacan respecto a las Nociones de Educación Popular tres aspectos que resultan importantes de subrayar.

1. La idea del conocimiento y la experiencia: es común entre las participantes quienes destacan la relación entre conocimiento y experiencia como algo fundamental, que no se empata con el conocimiento proveniente de la academia, sino con la idea de un traspaso ligado a una actitud sencilla, donde no existe una transacción monetaria.

“(…) Educación Popular (…) a través del conocimiento de otros, a través de la sencillez, sin costo monetario y con una empatía gigante” (Participante N° 1, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) entonces para mí, la Educación Popular es algo que se genera desde la experiencia y no desde los estudios propiamente tal” (Participante N° 1, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) para mí la Educación Popular es educar desde lo que uno sabe, sin necesidad de ser experto o tener algún título o algo en eso” (Participante N° 3, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

2. El sentido histórico de la Educación Popular: una de las participantes plantea la idea de la Educación Popular desde épocas más antiguas, ligado también al traspaso de conocimiento y a la idea de aprender y trabajar en tribu.

“(…) para mí la Educación Popular es súper antigua, nació antes que todo, una de las formas de aprender que tenía la gente antes era a través de la Educación Popular, no sé po, si alguien aprendía a coser esa persona le enseñaba a toda la tribu, la población y así se iba pasando la sabiduría de persona en persona” (Participante N° 1, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

3. Lo colectivo de la Educación Popular: se reconoce la idea de proyecto común, el cual resulta imprescindible para el logro de objetivos a nivel comunitario, advirtiéndose la importancia de tomar distancia de aquellas posturas individualistas e institucionales, pues también se identifica que el trabajo colectivo puede avanzar sin necesidad de vincularse con estructuras institucionales, reconociéndose por tanto la importancia de la autogestión en este espacio colectivo.

“Es el tema de la organización social (...) siento que la Educación Popular te da eso, te da esas herramientas, te da esa fortaleza, el empoderamiento que tú necesitas para poder sacar un proyecto adelante y trabajar siempre llamando al otro porque solos no logramos nada, la unión de todos es la que nos hace dar vuelta esa rueda gigante que queremos echar a andar. Ahí, con la fuerza de todos le damos y salen cosas maravillosas, por ejemplo, el poder hacer talleres y proyectos sin financiamiento directo de alguna institución, no hay ninguna institucionalidad metida en esas cosas (...)” (Participante N° 2, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

A modo de síntesis es posible advertir que para las participantes del Comité cobran sentido aquellos elementos relacionados con la idea del conocimiento, al respecto García Huidobro y Martinic (1983) plantean dentro de lo que denominaron como cuarta preposición, que “la Educación Popular implica tomar posición acerca del conocimiento (...) en cuanto relación social a través de la cual el conocimiento se facilita” (p. 13).

Así también, el sentido histórico del concepto al que se hace alusión cobra sentido en lo expuesto por Mejía (2014) respecto a que la Educación Popular comprende su origen las luchas de independencia en latinoamericana, lo cual ha generado que desde entonces se haya venido llenando de contenido. Por último, lo referente a la idea de lo colectivo es atendida por García Huidobro y Martinic (1983) como una tarea fundamental de la Educación Popular, la cual implica que los sectores populares se conciban colectivamente, “esto implica que formen parte de un grupo social que comparte identidad (...) y que puede compartir un proyecto alternativo” (p. 6).

7.2 Elementos Significativos de la Educación Popular

Para Areyuna et. al. (2018) la Educación Popular en tanto corriente y movimiento forma parte fundamental de la tradición crítica del campo educativo, cuyas experiencias y prácticas se han articulado a las múltiples formas de lucha de los movimientos sociales. Visto de este modo, la Educación Popular es entonces una apuesta ligada a la “transformación, la descolonización y la emancipación de los sujetos y comunidades” (p. 66).

7.2.1 Elementos Significativos de la Educación Popular para ARRP

Para la Autoorganización los elementos de mayor significado apuntan una vez más al reconocimiento de los saberes y experiencias de/la otro/a. En este sentido, todos/as son reconocidos/as como sujetos que habitan saberes, sean niños/as, hombres, mujeres, adultos

mayores. De esta forma destaca un sentido de horizontalidad del saber, donde tanto el equipo como los/as pobladores/as aportan al proceso de emancipación, ya que dicho proceso permite el reconocimiento de sujetos en tanto sujetos oprimidos que se activan en pos de un proyecto más amplio.

(...) en reconocer el saber del otro, de la otra dada su experiencia, su propia expertiz e inclusive la de les niños, e inclusive todas, y la del vecino de la tercera edad, de cierta forma las mujeres, todos portan saberes” (Participante N° 1, ARRP, 3 de diciembre 2020).

(...) el carácter popular de la Educación Popular claramente atiende a un conflicto político, que la Educación sea Popular no refiere a que sea la educación de los pobres, si no que refiere que nosotros nos reconocemos como sujetos oprimidos y en torno a eso nos activamos para emanciparnos” (Participante N° 1, ARRP, 3 de diciembre 2020).

(...) hace que nosotros pongamos en valor nuestros propios conocimientos y los conocimientos de otras personas que participan en la Educación Popular, hace que vayamos construyendo nuestras propias realidades y nos vayamos emancipando de a poco de toda la conducta, de todos los paradigmas con los que venimos arrastrando desde que nacimos” (Participante N° 3, ARRP, 3 de diciembre 2020).

Analizando lo expuesto por la Autoorganización cobra todo sentido lo expuesto por Mejía (2014) respecto a que la Educación Popular dota a los sujetos/as de una “propuesta para ser implementada en toda la sociedad, bajo el reconocimiento de que hacerlo desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control” (p. 6).

7.2.2 Elementos Significativos de la Educación Popular para Comité Pewma Rukán

El Comité reconoce como elemento significativo el trabajo realizado junto a la autoorganización, toda vez que este espacio ha implicado el mejoramiento de la relación entre los participantes de Pewma Rukán, a través de la resolución de conflicto, el restablecimiento de la relación entre pares y la mejora en lo que respecta a comunicación.

El comité destaca la metodología que ocupan cuando trabajan con ARRP y de cómo esto trasciende a lo ocurrido en las reuniones, implicando un estado de mayor bienestar tanto personal como colectivo.

“(…) estábamos pasando momento de crisis dentro del comité, estuvimos en un proceso bastante largo donde solo estuvo la directiva primero (...) primer punto escuchar, entregarnos una solución y el cierre de esa actividad, para mí, fue muy emocionante, súper simbólico, desde la emoción, nos abrazamos, como que nos encontramos, nos miramos y nos dimos cuenta de que todos somos parte del mismo

equipo. Nos abrazamos un buen rato todos los que participamos en esa actividad. Fue como sanarnos ahí y darle cara al comité fue fantástico” (Participante N° 1, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) significativo fue el tema de analizar junto al comité a la directiva, porque se hizo un trabajo previo sólo de la directiva para analizar nuestro trabajo. Entonces, como que nos autoanalizamos y luego trasparamos ese análisis al comité. (...) ampliar la perspectiva desde lo que veían los socios del comité; cómo veían nuestro trabajo y evaluar las posibilidades de los cambios que eran necesarios porque venía siendo un trabajo desgastante para algunas personas de la directiva” (Participante N° 2, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) los momentos que hemos tenido en compañía de ARRP han sido significativos por que se ha trabajado de manera grupal (...) ya sea como directiva que también participé de algunas y como comité han sido sumamente valiosas porque nos han entregado herramientas para trabajar de forma grupal” (Participante N° 3, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) los juegos que fueron muy divertidos... bueno, lo poco que a veces pude ir a reuniones, pero era muy divertido. ¿salir de la reunión? era algo que no nos queríamos salir. Llegar a la casa con algo nuevo, alegre, más contento” (Participante N° 1, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

Es posible analizar lo que el Comité define como elementos significativos en el trabajo realizado con la Autoorganización a partir de los postulados de García - Huidobro y Martinic (1983,) quienes expresan la importancia de la relación educativa, toda vez que se reconoce que “todos los hombres poseen una cultura, vale decir, un modo de pensar y de obrar. Esta cultura es un hecho social e histórico. Cada hombre hace su entrada al mundo consciente en y a través de un grupo social determinado y es, a partir de él, con los elementos que ese grupo posee, que cada hombre otorga sentido al mundo” (p. 13).

Por otro lado, y parafraseando a Areyuna et. al. (2018), la experiencia que el Comité describe responde a una expresión, que da cuenta de cómo se movilizan las prácticas de educación popular en el Chile actual, experiencias que “avanzan a contrapelo de la educación de mercado y del proyecto histórico que entroniza el mundo de las mercancías y que promueve el neoliberalismo más salvaje y descarnado en América Latina” (p.66).

7.3 Cambios Ocurridos

Mejía (2014) destaca que hacer educación popular en la actualidad implica por cierto una capacidad de poder reconstruir esta forma de pensamiento alternativo, lo cual permite posicionar de cierta forma su vigencia en el mundo actual, para lo cual se requiere “hacer un profundo proceso de deconstrucción para encontrar las maneras en que el capitalismo globalizado construye sus nuevas esferas de exclusión y segregación” (p. 2)

Por su parte Areyuna et. al. (2018) comprenden las experiencias de Educación Popular en tanto expresiones que mueven una serie de prácticas que son plurales y distintas en sus formas. A partir de ahí la relación con procesos organizativos y de resistencia expresarían “un movimiento de negación y afirmación, el cual, por un lado, denuncia las injusticias y desigualdades de la sociedad chilena, y por otro, prefigura nuevas relaciones sociales, vínculos y formas organizativas, las cuales disputan discursos, prácticas y territorios al orden hegemónico” (p. 66).

Cuando se piensa en cambios se piensa en transformación, en el paso de un estado a otro en forma consciente, para lo cual es necesario desplegar una serie de actuaciones que permitan generar el espacio para que los cambios tengan lugar. Desde esta perspectiva la Educación Popular constituye una herramienta, la cual en palabras de Freire (1997) “debe colaborar con el pueblo en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento” (p. 102).

7.3.1 Cambios Ocurridos según ARRP

En este punto se busca indagar sobre dos aspectos, por un lado en el impacto a nivel territorial en relación a las experiencias sostenidas desde la Educación Popular y por otro en los cambios ocurridos en la interna de la Autoorganización.

Respecto a los cambios que se reconocen en el ámbito territorial destacan cuatro elementos centrales:

1. La relación implícita entre educación popular y emancipación.

(...) se reconocen como sujetos oprimidos con un objetivo común que de cierta forma es emanciparnos un poco más (...) Don Eliazar continúa yendo a la plaza, está preocupado de lo que está pasando. (...) el caso de Franco (...) una persona que de cierta forma estaba claramente sumergida en lógicas de dominación en las cuales no veía la posibilidad de un futuro distinto a lo que le puede entregar el sistema, de cierta forma construye y con estas herramientas que se ponen al servicio, sea que la organización pone al servicio, de la comunidad, ¿cierto? y que la comunidad de cierta forma termina de construir o van reconstruyéndola, resignificándola y en ese sentido vemos que las limitaciones muchas veces son discursos, son mentales son cosas que claro, que nos hacen, nos tienen pensando dentro de una caja (Participante N° 1, ARRP, 03 de diciembre 2020).

2. La posibilidad de pensar y configurar el trabajo desde lo colectivo.

Para ARRP el proceso colectivo que se ha generado permite una vinculación sustantiva entre distintos actores del territorio, muchos de los cuales antes del trabajo desarrollado por ARRP en el territorio no se relacionaban, sin embargo, hoy se reconocen en pos de un objetivo común, como por ejemplo el trabajo con el Comité, la recuperación de Taiñ Plaza, entre otros.

“(…) acercamos a los vecinos al trabajo o a lo que pasaba en la plaza y eso, de cierta forma, responde a que los vecinos se sintieran acogidos también, se sintieron parte” (Participante N° 1, ARRP, 03 de diciembre 2020).

“(…) en lo práctico el cambio es por ejemplo la recuperación de un espacio de manera comunitaria y colectiva (...), desde el comité de vivienda es que estén logrando transformarse verdad en una comunidad más allá del objetivo de la vivienda” (Participante N° 1, ARRP, 03 de diciembre 2020).

3. Avanzar hacia otros modos de relación entre los/as sujetos/as

Trabajar desde la educación popular es entendido por ARRP como una posibilidad de avanzar en las formas en que los/as sujetos se relacionan, dentro de lo cual incluso reconocen un trabajo en términos de género, abriéndose a la presencia de mujeres pobladoras trabajando en el territorio.

“(…) creo que el impacto en el territorio se reconoce en la transformación de los modos de relacionarse. (...) el ejemplo del que siempre hablamos, vecinos que no se hablaban, que se llevaban mal y ahora pueden trabajar juntos por un horizonte común, otro ejemplo es vecinos que no permitían que las mujeres, las vecinas, tuvieran ciertas tareas porque no correspondían a su rol y en este proceso reflexivo,

¿verdad? y de cuestionamiento, eso se ha transformado” (Participante N° 2, ARRP, 03 de diciembre 2020).

4. La forma en que se concibe el conocimiento desde la Educación Popular.

La importancia que adquieren los modos de conocimiento también es un aspecto que vuelve a cobrar vida en el discurso de la autoorganización, ya que la relación de su trabajo con los/as vecinos/as también es un espacio que resignifica el saber, por tanto, las experiencias, dotándolas de sentido y valor.

“(…) la Educación Popular ha permitido que les vecines también auto-reconozcan y valoren también sus propios saberes y sus propias experiencias y eso, en la práctica, se ve en que los liderazgos, por ejemplo, están mucho más puestos en escena, que las voces salen después de hacer procesos de educación popular, las voces salen con mayor facilidad, las opiniones que ellos sentían que podían no ser válidas, se auto-validan” (Participante N° 2, ARRP, 03 de diciembre 2020).

En relación con los cambios ocurridos a nivel interno la autoorganización destaca distintos elementos, todos los cuales formarían parte de los avances que trae consigo la incorporación de los saberes de la Educación Popular.

Surge entonces en el discurso la idea de la confianza que se ha potenciado entre los integrantes del equipo, confianza que traspasa las relaciones entre ellos/as y tiene alcances en el reconocimiento del trabajo del otro/a, lo cual permite que cualquier tarea pueda ser delegada con la convicción que cumplirá con los objetivos trazados.

(...) el hecho de confiar en el otro poner la vida en las manos del compañero cachai, y sabiendo que si tú no estás y el compañero iba a hacerlo igual o más bacán que tú y que podí contar con él y que de cierta forma te sentí también en un espacio seguro y eso yo creo que te lo otorga el trato horizontal, el respeto el reconocimiento del otro, el hacer un espacio amoroso que de cierta forma nos gusta habitar”

Un segundo punto que el equipo retoma es el valor de la horizontalidad como parte esencial de su desarrollo y quehacer, lo cual impacta en la forma de enfrentar y establecer las relaciones tanto en lo interno como con quienes están por fuera de ARRP.

(...) la educación popular que de cierta forma nos ha permitido retroalimentarnos y robustecer nuestros propios procesos reconociendo horizontalmente.

(...) cualquier persona que se relacione con nuestro trabajo y está participando activamente en la realización de un taller o algo por el estilo; tiene el mismo valor

que cualquier compañere, de cierta forma lo reconocemos como un igual participando en una actividad en la que estamos”.

La Educación Popular es vista en su conjunto como la posibilidad de la emancipación de los sujetos, y elementos como los antes expuestos formarían parte de este camino, en el cual se legitiman los saberes, se pone en valor la praxis, se establecen relaciones respetuosas y con todo ello es posible pensar y trabajar en pos de la emancipación.

(...) un tremendo proceso de aprendizaje para nosotros como autoorganización y las individualidades (...) han hecho que nosotros incorporemos una serie de elementos que nos llevan hacia el camino de la emancipación a nosotros mismos como autoorganización”

En síntesis, los cambios ocurridos desde la perspectiva interna de ARRP dan cuenta de transformaciones que han impactado sus modos de vida y con ello la Educación Popular pasa a tener un efecto determinante en sus dinámicas cotidianas, tanto como equipo como con quienes ellos/as establecen relaciones.

(...) impacta también en nuestras propias relaciones (...) impacta en nuestras propias formas de ejercer también nuestras opiniones. nuestros modos de cómo poner el

cuerpo, de cómo organizarnos, o sea todo eso ha impactado; de sacarnos también prejuicios y barreras y todo eso lo hemos ido dialogando en la autoorganización”.

(...) me ha hecho crecer caleta a nivel personal; y como organización, yo creo que ha sido tan cuático y potente este cambio que imagínate que para nosotros significa un cambio en los modos de vida, o sea, así de cuático has sido la Educación Popular, lo vemos en todos lados, lo aplicamos en muchos ámbitos de la vida”.

7.3.2 Cambios Ocurridos según Comité de Vivienda Pewma Rukán

En relación a los cambios ocurridos del Comité de Vivienda Pewma Rukan, se destacan relatos de las integrantes desde aquellos aspectos individuales, así como también colectivos, que han experimentado cambios en relación a las experiencias de Educación Popular desarrolladas con ARRP. En el aspecto personal mencionan los siguientes cambios:

- Aprendizaje constante que les permite aplicar dichos aprendizajes en el ámbito personal como también al Comité.
- Crecimiento personal.
- Cambio de perspectiva.
- Descubrir el valor del aporte individual y su impacto en el Comité.
- Empoderamiento como mujer.

“(…) siempre estoy en el aprendizaje con los chiquillos porque siempre aprendo algo nuevo que me sirve para poder aplicar también en nuestro comité” (Participante N° 1, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) a nivel personal, un crecimiento súper grande y amplio porque a uno se le cambia todo el tema de la perspectiva” (Participante N° 2, Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

(…) he descubierto que mi aporte puede ser muy importante e inclusive puede hacer un cambio importante en cada actividad. (...) sentí empoderamiento como mujer porque muchas veces las actividades dependen de nosotras. (Participante N° 6, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

En lo que respecta a cambios ocurridos en el ámbito de lo colectivo, las integrantes del Comité Pewma Rukan observan cambios en la interna a partir de las experiencias que se han sostenido con la autoorganización ARRP, en donde relevan los siguientes elementos:

- Resolución de los conflictos internos del Comité.
- Se reconoce el valor de las experiencias como invaluable, y que es posible desarrollarlas todo y cuando éste sea desde un trabajo colectivo.
- Mencionan más participación de las y los integrantes del Comité en las actividades guiadas por ARRP, dando valor a la forma de trabajo de ARRP.

- Destacan la confianza como parte de lo que se ha venido gestando a partir de estas experiencias, dando lugar a que las y los integrantes del Comité Pewma Rukan compartan y expresen más sus opiniones.
- Por último, se resalta el optimismo a la hora de trabajar por un sueño o fin común.

“Llegué a ellos por una necesidad del comité, fueron fundamentales para resolver un conflicto que teníamos adentro del comité” (Participante N° 1, Comité Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) son invaluable porque son unas experiencias que no las vas a tener en ningún otro lugar, sino que solamente, a través de la autoorganización” (Participante N° 2, Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) con respecto al comité se notó un cambio luego de tener esas actividades” (Participante N° 3, Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) tomar desde otra perspectiva las cosas y ahí hay un cambio en la actitud de la gente porque ya los han ido conociendo” (Participante N° 2, Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

“(…) en cuanto a grupo, me doy cuenta de que tomamos más confianza y se nota, incluso a la hora de poder dar nuestras opiniones frente a nosotros mismos. También entender que de manera colectiva puede ser positivo, podemos lograr cosas

positivas en trabajar por un sueño o fin en común" (Participante N° 6, Pewma Rukan, 12 de diciembre 2020).

Así, la Educación Popular en palabras de Mejías (2014) “llega al siglo XXI con un acumulado construido en sus luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio que le permiten proponerle al mundo de la educación en sus diferentes vertientes una concepción con sus correspondientes teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas para ser implementada en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad” (p.5).

VIII. Conclusiones

Iniciar un diálogo en torno a las conclusiones del proceso investigativo que se ha llevado a cabo, implica por una parte volver sobre el concepto de Educación Popular.

Se reitera que la Educación Popular no permite desarrollar un concepto unívoco, toda vez que distintos autores han realizado avances sobre esta temática, pero lo han hecho desde diferentes puntos tanto éticos, como políticos e históricos.

Entonces, cuando se habla de Educación Popular se debe poner especial atención en la perspectiva utilizada por el autor y desde ahí ubicar el lugar de análisis. No obstante, existe una marcada tendencia a comprender en el núcleo de la Educación Popular el valor de las experiencias que se desarrollan en torno a esta temática. Lo cual, a la luz de la revisión bibliográfica pareciera remitir tantas acepciones del concepto como experiencias sistematizadas existen, experiencias que

además dan cuenta de diferentes contextos. Es necesario entonces asumir el riesgo, y decir que la Educación Popular es un concepto en construcción, en constante cambio, es dinámico es flexible, se lee a partir de los propios contextos, en los cuales transitan los/as sujetos/as, toma sentido, vuelve a renacer cada vez que las condiciones dan origen a un espacio donde se trabaje a partir de esta perspectiva.

Para el equipo de investigadoras resulta interesante conocer y analizar la experiencia de Educación Popular desarrollada por ARRP junto al Comité de Vivienda Pewma Rukán, para poder realizar un acercamiento de manera preliminar a este tipo de prácticas, rescatando así, la especificidad de dicho espacio.

Ya revisado lo concerniente al concepto, se vuelve necesario asumir las distintas corrientes teóricas que versan sobre la Educación Popular, las cuales a la luz de la revisión bibliográfica, se representarían en tres líneas generales, la primera que asume su total vigencia, la segunda que postula su estado obsoleto, y la tercera que proponen su reformulación. Al respecto las investigadoras adscriben a la perspectiva que rescatan su plena vigencia, toda vez que la experiencia de ARRP y el Comité dan cuenta de aquello.

Resumiendo, se ha revisado el estado del concepto, así también de los principales rasgos teóricos en que se mueve la Educación Popular, por otro lado se ha planteado la postura ético política de quienes han llevado acabo la presente investigación; por tanto y reconociendo que la Educación Popular representa una práctica educativa que es parte de un proceso más amplio, el cual evoca una propuesta de transformación principalmente política, manteniendo en cada una de

las experiencias llevadas a cabo ideas libertarias y emanciparías. Es por eso que resulta necesario volver a la pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales de las/os integrantes del Comité de Vivienda “Pewma Rukan” en torno a la experiencia de Educación Popular desarrollada con ARRP?

Para el abordaje de las conclusiones en relación a las representaciones sociales es pertinente observarlo y analizarlo siguiendo la misma lógica de análisis a través de las categorías como se presentó en el capítulo VII.

En lo que respecta a la categoría de “Nociones de Educación Popular”, es posible encontrar tanto similitudes como diferencias en los relatos a partir de las experiencias vivenciadas por ambas partes.

Tanto ARRP como el Comité enfatizan en el reconocimiento del saber del otro/a y en la experiencia como fuente de conocimiento. En este punto, es posible observar las connotaciones que ambas partes otorgan a las experiencias y saberes del otro/a, en donde tanto ARRP como el Comité reconocen el valor de estos, como un aspecto relevante respecto a las nociones de la Educación Popular.

Otro elemento a destacar en relación a los sentidos que resultan comunes para ambos grupos, sería aquel que ubica a la Educación Popular como una herramienta de emancipación, la cual implica un manifiesto sentido de organización colectiva.

Así como se observan elementos comunes también existirían diferencias en los discursos de ARRP y el Comité, específicamente esto surge al analizar la profundidad que alcanzan las nociones de Educación Popular para ambos grupos. Para la Autoorganización la Educación Popular implica un estilo de vida que trasciende lo puramente técnico o metodológico, permitiéndole a sus miembros relacionarse desde esta perspectiva en gran parte de las áreas de su vida, lo que implica habitar la Educación Popular más allá de los espacios formales tales como talleres u otras actividades.

Por su parte, y respecto a la profundidad de su discurso en torno a estas nociones, el Comité devela un nivel menos técnico, donde la Educación Popular aparece en áreas específicas de su quehacer, por ejemplo, en el trabajo que implica Pewma Rukán, y de manera incipiente en ciertos aspectos de sus vidas.

Cuando se aborda la categoría de Elementos Significativos cada grupo releva su experiencia y en ella no se observan similitudes, sino más bien los detalles del discurso son diferentes y ello enriquece el diálogo entre los dos espacios.

Para ARRP los elementos significativos se relacionan también, al igual que en la categoría anterior con aspectos de reconocimiento del saber, saber que por cierto, es siempre colectivo, en construcción y horizontal.

Así también el comité releva como elemento significativo la experiencia en sí misma que ha tenido lugar a partir del trabajo con la autoorganización.

Por último, la categoría "Cambios Ocurredos" ofrece una perspectiva a nivel de conclusiones en la cual se observan en mayor manera las similitudes y el diálogo entre los discursos de ambos grupos, poniendo en evidencia que la Educación Popular cumple un papel importante, generando desde ambos espacios una mayor participación y un mejor abordaje en materia de resolución de conflictos.

Destaca en esta categoría la clara presencia de un discurso y un quehacer donde se ha instalado una perspectiva de género, desde donde las mujeres también recalcan un mayor empoderamiento en lo relativo al ejercicio de sus roles, desde donde además han conseguido una mayor validación a partir de sus saberes y experiencias.

Concluir en relación a las representaciones sociales de la Educación Popular a partir de la experiencia de trabajo entre el Comité de Vivienda Pewma Rukan y la Autoorganización de Resistencia y Recuperación Popular, resulta en sí mismo una invitación al cambio, a la transformación, a la reflexión permanente, al reconocimiento y a la generación de aprendizajes.

El trabajo de investigación que se ha propuesto ha permitido por tanto dialogar con estas formas de trabajo que se despliegan hoy desde lo comunitario. Permite observar y relevar el trabajo desde las organizaciones territoriales, desde los espacios de autogestión. Poder poner de manifiesto el quehacer que despliega tanto ARRP como el Comité Pewma Rukán implica entender como la

Educación Popular cobra vida y existe en experiencias como las que se han presentado en el trabajo que hoy nos convoca.

8.1. Hallazgos

Como principal hallazgo, fue posible evidenciar en los relatos de los/as participantes de la Autoorganización en esta investigación, elementos no contenidos dentro del estudio bibliográfico que se ha realizado acerca de la Educación Popular. ARRP resalta la importancia del cuerpo y las emociones, conceptos que no están abordados por los autores en esta investigación. Por lo que resulta de interés para las investigadoras, dejarlo de manifiesto para futuras investigaciones en esta materia.

8.2. Aportes al Trabajo Social

Pensar los aportes del Trabajo Social en materia de Educación Popular pareciera –en un primer momento- algo sencillo. Las razones son simples, existe un sentido transformador en Trabajo Social, es decir, tiene que ver con su esencia, la cual puede llegar a parecer indiscutible.

Pero a poco andar la reflexión se comienza a complejizar y es que Trabajo Social ha atravesado por distintos contextos histórico – políticos que han generado diferentes impactos en su quehacer. Por ejemplo, en Chile la dictadura cívico-militar de 1973 implicó por una parte la restricción de los derechos políticos a través de un régimen del terror, así también a nivel profesional generó un evidente retroceso teórico-metodológico (Vivero, 2017).

El proceso de transición a la democracia que se vivió en Chile desde fines de la década del 80 en el siglo XX, y más de tres décadas que siguieron, no han permitido –entre otras cosas- poner fin al Modelo Económico que rige al país desde entonces, y desde ahí la comprensión del Estado implica también comprender que los discursos transformadores de la sociedad plantean claros problemas para ser ejecutados, al menos desde la institucionalidad.

Visto así, la Educación Popular, y más específicamente la relación con el Trabajo Social implica situar a la profesión desde una perspectiva crítica, donde se desplieguen aquellos sentidos transformadores de Trabajo Social, los cuales deben trabajar por dar sentido y reconocer el protagonismo de los sectores populares.

Para Rego (2016), la Educación Popular se erige como alternativa real a las/os profesionales del Trabajo Social, por su propuesta emancipadora y concientizadora, “debido a que al recuperar la palabra que les ha sido arrebatada, se llega a tomar conciencia de la realidad y, por ende, se toma parte de ella ya que para poder pensar es necesario contextualizarse y, para pensarse como sujeto es preciso asumir la realidad” (p. 3).

En palabras de Viveros (2016) “se requiere al menos avanzar en dos cuestiones: primero, debe darse un permanente diálogo entre academia y campos de acción profesional, con una discusión respecto al lugar teórico desde donde se mira lo social y no solo cómo se interviene en lo social; y segundo, que en la formación en Trabajo Social se configure un marco

metadisciplinario que permita identificar con claridad el sustento teórico que caracteriza y define la formación en una u otra institución de educación superior” (p. 142).

Esta investigación trae consigo distintas pretensiones, muchas de las cuales han nacido en el proceso, es decir no son todas anteriores al inicio de este trabajo.

La primera de ellas tiene que ver con situar el trabajo que en torno a la Educación Popular se está generando en contextos territoriales, y con ello el enriquecimiento que por ejemplo desde el ámbito comunitario puede alcanzar el Trabajo Social. De algún modo y siguiendo con el guiño que distintos autores plantean sobre la Educación Popular, es efectivamente posible advertir que han existido momentos en que se ha observado un mayor auge, una mayor organización y pulsión política por parte de los sectores populares y organizaciones de base. No tiene por qué tratarse de una participación política institucional, puesto que existe a la vez una clara desazón por los procesos institucionalizantes, y cobran mayor fuerza los movimientos populares, especialmente en el contexto post octubre 2019.

Una segunda cuestión entorno a los aportes tiene ver con tensionar prácticas como la Educación Popular a nivel del espacio académico, es decir, dialogar entorno a las herramientas con que estudiantes egresan en esta materia, ya sea a nivel de cátedras obligatorias o cursos electivos. Es necesario contar con un abanico de posibilidades para abordar trabajos en este ámbito, los cuales implican democratizar saberes, toda vez que la Educación Popular es sin duda una invitación a aquello.

IX. Bibliografía

Areyuna B., Cabaluz F., y Zurita F. (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Buenos Aires: CLACSO.

Autoorganización de Resistencia y Recuperación Popular. (2018). *ARRP y el momento actual de las comunicaciones políticas*. Santiago.

Autoorganización de Resistencia y Recuperación Popular. (s.f). *Somos Autoorganización de Resistencia y Recuperación Popular (ARRP)*. Santiago.

Bustos L. (1996). EDUCACIÓN POPULAR: LO QUE VA DE AYER A HOY. Última Década, número 004. *Centro de Investigaciones y Difusión Poblacional de Achupallas*, 1-3.

- Educación y Comunicaciones. (2012). *ECO en el Horizonte Latinoamericano. La Educación Popular bajo la dictadura*. Santiago: ECO.
- Fernández M. (2017). *EDUCACIÓN POPULAR COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA: ¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO SE PODRÍA HACER EDUCACIÓN POPULAR? La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago (Tesis de Magíster)*. Santiago: UNIVERSIDAD DE CHILE.
- Freire P. (1997). *La Educación como práctica de la libertad*. Uruguay: Siglo XXI.
- García - Huidobro J., y Martinic S. (1983). Intento de definición de la Educación Popular. *CIDE*, 1-16.
- Jara O. (2018). *Las prácticas y concepciones de los procesos de Educación Popular: desafíos éticos, políticos y pedagógicos*.
- Jara O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Chile: Quimantú.
- Mejía J., Marco Raúl (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(),1-31.[fecha de Consulta 16 de Abril de 2021]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898079>
- Ramos , G. C. (2020). Los alcances de una investigación . *CienciAmerica*.
- Rego Fernández, M. (2016). Aportes de la educación popular para pensar el Trabajo Social desde una perspectiva crítica y emancipadora. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, ISSN-e 0327-7585, N° 82.
- Salazar G. (1990). EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN CHILE . *Boletín "El Mensajero" Fasciculos educativos N° 7*, 1-11.

Torres A. (2015). *EDUCACIÓN POPULAR Y MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA*. Bogotá: Biblos.

Vivero-Arriagada, L. A. (enero-junio, 2016). Influencia del neoliberalismo en el Trabajo Social chileno: discursos de profesionales y usuarios. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 125-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1940>

Vivero-Arriagada, L. (2017). Trabajo Social entre el sentido común, hegemonía y praxis: Un análisis basado en Gramsci. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 547-563.

X. Anexos

Instrumento de levantamiento de datos

ACTORES	METODOLOGÍA / TÉCNICA	ELEMENTO	PREGUNTA
ARRP	Jornada Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones de Educación Popular. - Elementos significativos sobre Educación Popular. - Cambios ocurridos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo definen desde ARRP el concepto de Educación Popular? 2. En relación a lo anterior ¿Cuáles son los elementos más significativos que atribuyen a la Educación Popular? 3. ¿Cómo la experiencia de trabajo desde la Educación Popular ha impactado al

		territorio y a ustedes como autoorganización? 4. ¿Cuáles son los principales cambios ocurridos?
POBLADORES	Jornada Reflexiva	<p>1. ¿Cómo se conocieron con ARR? 2. ¿Cómo comienzan a relacionarse? 3. Podría compartir algún evento o momento que haya resultado significativo para usted y su organización en el trabajo con ARR? ¿En qué consistió? ¿Por qué fue significativo? 4. En relación al trabajo generado con ARR ¿Cuáles son los principales cambios a nivel personal que usted observa? Y ¿a nivel colectivo? 5. ¿Qué destacaría usted de la autoorganización? 6. La autoorganización basa su trabajo en la de Educación Popular. Al respecto, ¿Cómo perciben ustedes ese trabajo? 7. ¿Qué es para ustedes la Educación Popular? 8. ¿Podrían construir un concepto de Educación Popular de manera colectiva?</p>

