CUADERNO N°I

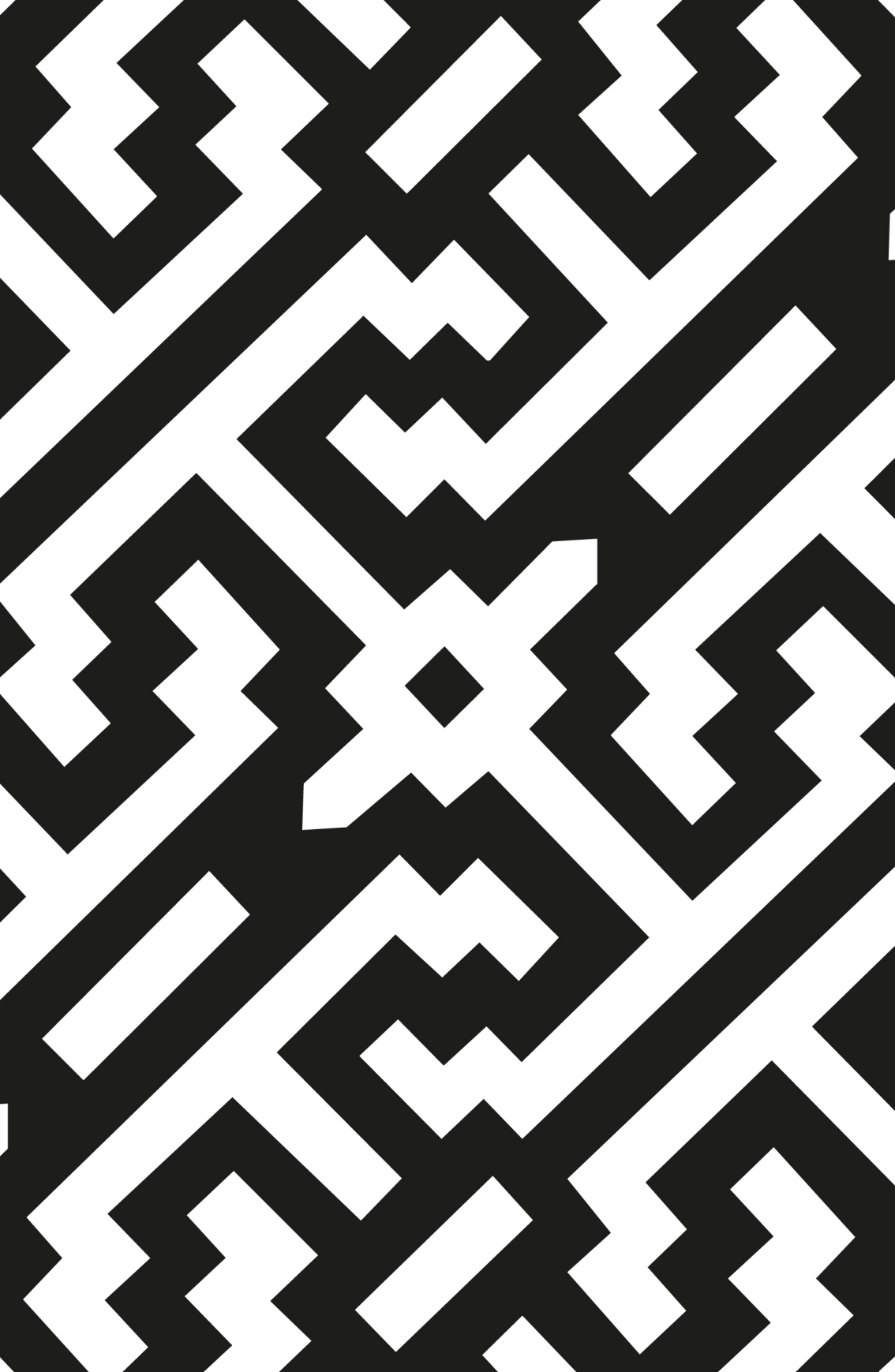
ISSN electrónico: 3087-3436
ISSN impreso: 3087-3495

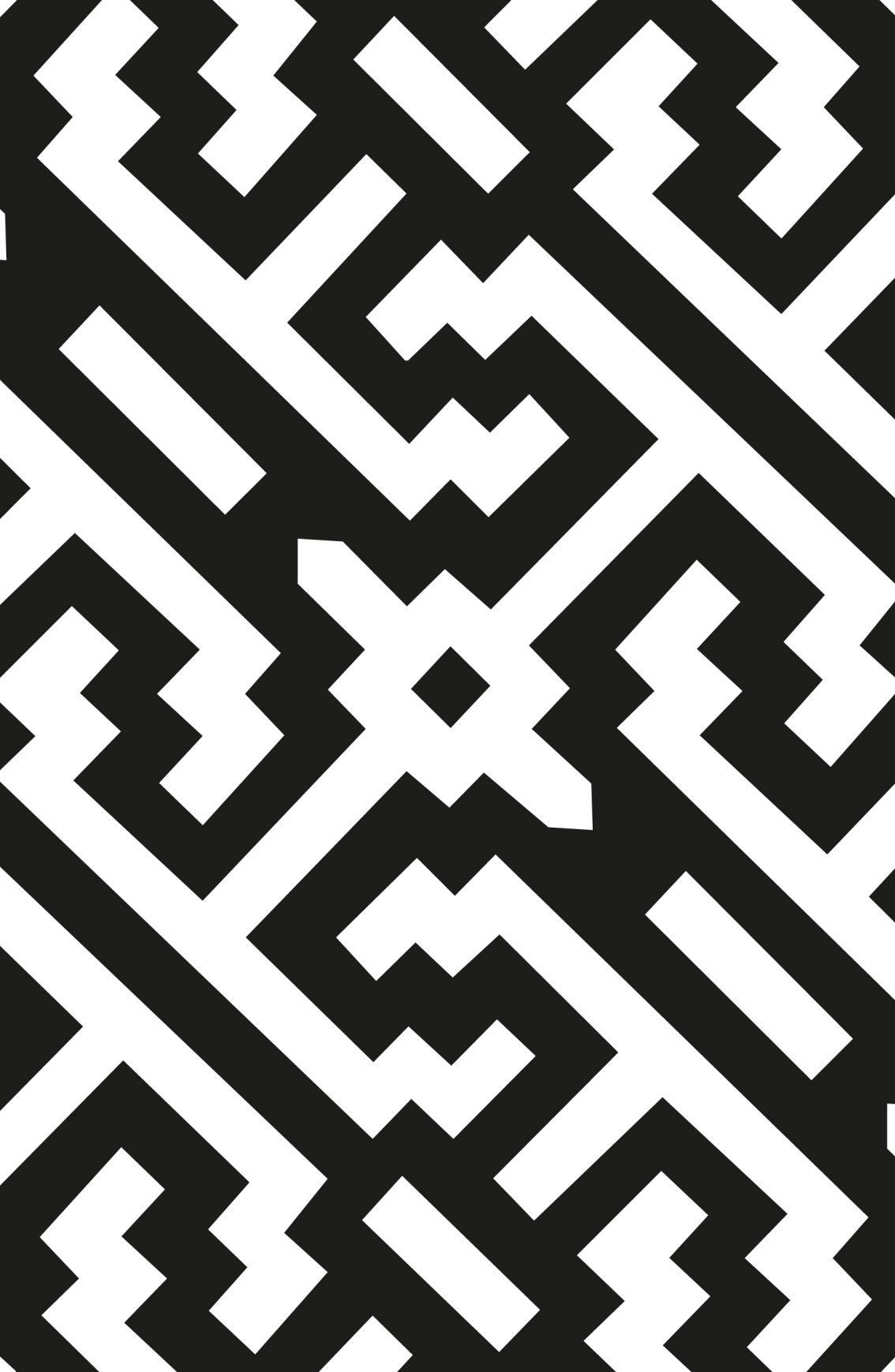
LUCHAS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA

XII TESIS

SEBASTIÁN GUERRERO - FABIÁN CABALUZ

Ariadna ediciones





CUADERNO I

Luchas por la educación pública en Chile (2011-2025)

XII TESIS EN TORNO A LO PÚBLICO, ESTATAL, COMUNITARIO Y POPULAR

Luchas por la educación pública en Chile (2011-2025).
Doce Tesis en torno a lo público, estatal, comunitario y popular.

Sebastián Guerrero L. y Fabián Cabaluz D.

Santiago de Chile, septiembre 2026
Primera edición
ISSN digital: 3087-3436
ISSN impreso: 3087-3495

Ariadna Ediciones
ariadnaediciones.cl/
https://doi.org/

Colección Pachakuti
Serie Luchas Eductivas
Cuaderno I

Portada y diagramación: Matías Villa Juica.

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Esta editorial postula o indexa su producción en BCI-WoS, según sus normas (ver https://n9.cl/bx7i3), en Dialnet libros, Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar, Open Alex, SSOAR, ProQuest Central, Knowledge Commons Works, PhilPapers, WorldCat, Humanities Commons, Open Library (Internet Archive), Open Research Library, las redes sociales académicas Mendeley y academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI.

Impreso en Talleres Gráficos LOM.

SERIE LUCHAS EDUCATIVAS, COLECCIÓN PACHAKUTI

CUADERNO I

Luchas por la educación pública en Chile (2011-2025)

XII TESIS EN TORNO A LO PÚBLICO, ESTATAL, COMUNITARIO Y POPULAR

Sebastián Guerrero L. y Fabian Cabaluz D.

Académicos Departamento de Educación, FACSO
Universidad de Chile

Ariadna ediciones

ÍNDICE

9 | **INTRODUCCIÓN**

11 | TESIS I. **ESTADO**

15 | TESIS II. **LO PÚBLICO**

19 | TESIS III. **LO COMUNITARIO Y LO POPULAR**

23 | TESIS IV. **PROPIEDAD**

27 | TESIS V. **FINANCIAMIENTO**

29 | TESIS VI. **TRABAJO EDUCATIVO**

31 | TESIS VII. **AUTOGOBIERNO Y GESTIÓN COMUNITARIA**

35 | TESIS VIII. **CURRÍCULUM**

39 | TESIS IX. **PRINCIPIOS Y HORIZONTES EMANCIPATORIOS**

43 | TESIS X. **PROYECTO DE SOCIEDAD**

47 | TESIS XI. **ESTRATEGIA**

51 | TESIS XII. **DEBATES ABIERTOS**

57 | **A MODO DE CIERRE**

INTRODUCCIÓN

Este cuadernillo surge como una suerte de "síntesis de sistematización" elaborada en el marco del curso titulado "Luchas por la educación pública en Chile (2011-2025). Debates en torno a lo público, estatal, comunitario y popular", realizado como parte de los "Cursos Amanda Labarca" de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones (VEXCOM) de la Universidad de Chile.

En este espacio participaron fundamentalmente integrantes de organizaciones sindicales, estudiantiles y populares de la Región Metropolitana y de Valparaíso. Entre las organizaciones participantes podemos mencionar a: Federación Nacional de Trabajadores de la Educación Pública, FENTRAEP; Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Valparaíso, SUTE; Asociación de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación, ASOTTE-GM; Movimiento por la Unidad Docente, MUD; Federación Nacional de Trabajadores de la Educación, FENATED; Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, ACES; Colegio Paulo Freire, CPF; Escuela Pública Comunitaria, EPC; Foro por el Derecho a la Educación Pública, FODEP; entre otros.

Las sesiones de trabajo se realizaron durante el mes de enero del año 2026 en las dependencias de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Luego de numerosas conversaciones y revisiones de los apuntes y las grabaciones que disponíamos como registro para el trabajo de sistematización, decidimos organizar

los elementos de discusión y debate planteados por las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares, utilizando el formato de "Tesis", pues esta figura, nos permitía presentar de manera sintética y clara los elementos de convergencia y divergencia planteados en las sesiones de trabajo. Las "Tesis" fueron retroalimentadas por las organizaciones, y luego de ello, fueron ajustadas y redactadas en su versión final.

Esperamos que este cuaderno sea un insumo pertinente y relevante para los procesos de acumulación de quienes luchan por construir una educación (y una sociedad) al servicio de la justicia, la igualdad y la dignidad.

TESIS I

ESTADO

El Estado Subsidiario, configurado en Chile desde la dictadura cívico-militar y perpetuado durante todo el período postdictatorial, se caracteriza por desarrollar y fortalecer la alianza público-privada, lo que ha favorecido procesos de mercantilización de la vida social. A partir de lo anterior, se ha configurado en el país, un proyecto educativo que destruye sistemáticamente la educación pública estatal, transfiriendo recursos, soberanía y decisiones pedagógicas a los establecimientos privados. Frente a ello, las organizaciones sociales, sindicales, estudiantiles y populares que han protagonizado las luchas por la educación pública, han discutido en torno a las posibilidades y dificultades de configurar una nueva forma estatal1: estableciendo nuevas vinculaciones entre lo público, lo estatal, lo comunitario y lo popular, que exprese la voluntad democratizadora de los de abajo y ponga fin a la hegemonía empresarial sobre la educación.

El Estado Subsidiario no es una anomalía ni un error de política pública: es el resultado deliberado de un proyecto

1 Fuera de los marcos de este espacio formativo, algunas organizaciones se han referido a esta nueva forma estatal como: "Estado social garante de derechos", "Estado de transición post-neoliberal", entre otras.

político instaurado a sangre y fuego por la dictadura cívico-militar y profundizado, con distintos matices y ritmos, por todos los gobiernos de la postdictadura. Su lógica es clara: el Estado favorece la acumulación de capitales; el mercado se robustece, incrementando sostenidamente la distribución desigual de la riqueza; y los derechos sociales, incluida la educación, se convierten en una mercancía sujeta a las lógicas de la oferta y la demanda.

Esto se expresa con crudeza en la estructura actual del sistema escolar chileno. Apenas el 45% de los establecimientos corresponde a educación pública (municipal o SLEP), mientras el 55% restante pertenece a establecimientos particulares subvencionados y/o particulares privados —empresariales o eclesiales— que reciben financiamiento público. Estos datos no son baladíes y dan cuenta de un proceso sistemático de destrucción de la educación pública, en el que el Estado entrega recursos y la soberanía de la educación a los establecimientos privados, promoviendo una suerte de "control empresarial" de la educación, todo lo cual se camufla jurídica y políticamente en la famosa "libertad de enseñanza" que "incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales"[2]. Sin embargo, esta libertad es, en los hechos, un privilegio de clase: sólo quienes disponen de capital suficiente para costear terrenos, infraestructura y puesta en marcha de un establecimiento, pueden ejercerla. El pueblo, las comunidades y las/os trabajadoras/es quedan excluidos de ella.

Las organizaciones han sido claras y persistentes en sostener que los recursos públicos que administra el Estado Subsidiario provienen de los bienes comunes y de la riqueza producida por la clase trabajadora. Por lo tanto, la transferencia sistemática de estos recursos a sostenedores privados, no es una simple decisión técnica: es un saqueo político y económico de lo público, una expropiación de aquello que pertenece a

2 Ministerio de Educación. Ley 20370 Establece la Ley General de Educación. Artículo 8.

todos/as. Esta alianza público-privada, lejos de neutralizar la dominación de clase en la educación, la reproduce y la profundiza, manteniendo a estudiantes, familias y trabajadoras/es de la educación como sujetos marginales, sin poder real y con escasas posibilidades de incidir sobre los destinos de sus propias escuelas.

El Estado Subsidiario no sólo redefine la propiedad de los establecimientos; también redefine el sentido de la educación. El modelo neoliberal impone sobre el sistema escolar una racionalidad mercantil que se expresa en múltiples dimensiones: la estandarización de los aprendizajes a través de instrumentos de evaluación nacionales que disciplinan el trabajo docente y reducen el currículum a lo medible; las políticas de *accountability* que trasladan la responsabilidad del fracaso educativo a las comunidades escolares en lugar de cuestionar las condiciones estructurales de desigualdad; la nueva gestión pública que introduce lógicas gerenciales en la administración escolar, erosionando la autonomía pedagógica y la organización colectiva; y la segregación socioeducativa que reproduce y naturaliza las fracturas de clase en el acceso al conocimiento.

A todo ello se suma la precarización del profesorado y del conjunto de las/os trabajadoras/es de la educación, cuyas condiciones contractuales, laborales y salariales son expresión directa de la mercantilización del trabajo educativo. El docente transformado en prestador de servicios, el asistente de la educación subcontratado, la comunidad escolar administrada como empresa: son figuras concretas de cómo se expresa el neoliberalismo educativo en el país.

Frente a esta ofensiva, las organizaciones que han sostenido las luchas por la educación pública durante lo que va del siglo XXI, han ido construyendo, al calor de la lucha, los fundamentos de un proyecto contrahegemónico. Este proyecto no postula una suerte de retorno al Estado Docente ni a la administración burocrática centralizada, sino que más

bien, plantea una nueva articulación entre lo público, lo estatal, lo comunitario y lo popular. En esta nueva forma de concebir lo estatal, el Estado se concibe como garante del derecho a la educación, asumiendo el financiamiento basal, directo, pertinente y estratégico del sistema educativo, sobre la base de la renacionalización de los bienes comunes y los recursos estratégicos del país. Pero lo estatal no se agota en sí mismo: la educación pública sólo avanza en perspectiva emancipatoria cuando las comunidades —escolares, barriales, territoriales— ejercen un poder real y deliberativo sobre sus escuelas. No una participación consultiva o formal, sino un autogobierno radicalmente democrático, con capacidad resolutiva y vinculante.

Además, esta nueva forma de concebir lo estatal supone reconocer que la educación pública no es exclusivamente estatal, cuestión que pasa por reconocer que a lo largo de la historia, las organizaciones populares y sindicales han construido espacios autogestionados de educación pública comunitaria y/o popular, que, en la práctica cotidiana, han prefigurado los principios de una educación emancipatoria. A su vez, las organizaciones sindicales, desde dentro de la educación pública-estatal, también han luchado a contrapelo de las políticas neoliberales contribuyendo a correr los cercos de lo público en clave comunitaria y popular.

Así planteado, el horizonte es claro: poner fin a la alianza público-privada que expresa la subordinación del Estado al capital, y construir en su lugar una nueva configuración entre lo público, lo estatal, lo comunitario y lo popular, que exprese la voluntad soberana de los pueblos, las comunidades y la clase trabajadora sobre la educación.

TESIS II

LO PÚBLICO

La noción de lo público en educación no puede reducirse ni a la propiedad estatal ni al acceso universal formal: es, ante todo, un campo político en disputa. El Estado subsidiario impuesto por la dictadura cívico-militar y perpetuado durante la posdictadura ha posibilitado una apropiación privada de lo público, subvencionando con recursos públicos y estatales, al mundo privado, todo lo cual, permite avanzar a paso firme en procesos de mercantilización del derecho a la educación. Frente a esto, las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares se han involucrado en la disputa de lo público, asociándolo con lo común, como aquello que compete a todos/as, como una dimensión que no se agota en el Estado y que exige ser radicalmente comunitarizado: esto supone articular lo estatal con lo comunitario y lo popular como condición de una democracia de alta intensidad.

En Chile, como ya señalamos en la tesis anterior, el 55% de la matrícula escolar (parvularia, básica y media) se concentra en establecimientos particulares y particulares subvencionados, lo que significa que una fracción mayoritaria del financiamiento público-estatal, que es producido por la clase trabajadora y proveniente de los bienes comunes, fluye hacia privados o

sostenedores cuyo móvil es el lucro, la ganancia o el proyecto político-ideológico, pero no el desarrollo integral de las comunidades. En el Chile neoliberal, el Estado subsidiario opera como dispositivo político para transferir recursos públicos hacia el capital privado y, a su vez, administra, norma y promueve el mercado educativo. La alianza público-privada no es un accidente histórico ni una anomalía corregible con reformas menores: es la expresión estructural de un modelo que subsume lo público a la lógica del mercado. Cuando el Estado financia a sostenedores privados que mantienen a docentes, estudiantes y familias como sujetos subordinados y prescindibles, no está gestionando un bien común, sino administrando la captura corporativa de la educación.

Un eje central del debate entre las organizaciones es que lo público no puede equipararse mecánicamente con lo estatal. Si bien el Estado tiene un rol protagónico e insustituible en la provisión, el financiamiento y la garantía de la educación pública, su protagonismo no legitima el monopolio burocrático ni la gestión tecnocrática y centralizada. Las organizaciones sindicales y populares han sostenido históricamente, desde el control comunitario propuesto por la ACES en 2011 hasta las Iniciativas Populares de Norma del proceso constituyente de 2021-2022, que lo público se fortalece cuando se comunitariza: cuando las comunidades escolares, los territorios y los pueblos tienen capacidad deliberativa real, vinculante y resolutiva sobre los rumbos de la educación.

Esta comunitarización no es una concesión al privatismo ni una forma encubierta de desentendimiento estatal, por el contrario, la comunitarización es una forma de radicalizar la democracia. Comunitarizar lo público implica transformar la estructura de propiedad de los establecimientos educacionales hacia formas de propiedad colectiva; instituir mecanismos de autogobierno mediante asambleas escolares, consejos escolares resolutivos, consejos territoriales y otras formas de participación directa que superen la participación representativa formal, de

baja intensidad; y articular las luchas educativas con las luchas por la vivienda, el trabajo y la vida digna en los territorios.

Es relevante hacer mención a que entre las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares se expresa una tensión entre lo estatal y lo comunitario. Por un lado, existe una línea argumental que enfatiza la disputa por los derechos sociales y el fortalecimiento del Estado como garante de la educación, asumiendo la institucionalidad como un terreno legítimo e ineludible de la lucha política. Y por otro, hay planteamientos que ponen el acento en la construcción del poder popular y comunitario, desconfiando de un Estado que históricamente ha reproducido las relaciones de dominación, y apostando por la prefiguración de nuevas formas de organización desde los territorios. Ambas perspectivas colocan énfasis coyunturales y estratégicos que más que fragmentar, deberían enriquecer el movimiento.

Lo que sí emerge con claridad del debate, es la insuficiencia de una concepción puramente estatista o puramente autonomista. La propuesta que está siendo discutida y construida colectivamente apunta hacia una nueva configuración de lo público, lo estatal, lo comunitario y lo popular, en la cual el Estado garantiza concretamente el derecho a la educación pública, y en la que las organizaciones sindicales, territoriales y comunitarias tienen capacidad protagónica de deliberación, control y autogobierno. Esta concepción exige, sin embargo, avanzar en la superación del vacío teórico y político que persiste sobre la forma de Estado que las organizaciones reivindican al momento de pensar una educación pública emancipatoria. Sin esa claridad programática, el riesgo es que la apelación a lo comunitario sea capturada por las lógicas neoliberales o de descentralización que transfieren responsabilidades sin transferir poder ni recursos.

TESIS III

LO COMUNITARIO Y LO POPULAR

En contraposición a la alianza público-privada promovida por el Estado Subsidiario, las organizaciones sociales, sindicales, estudiantiles y populares, han reivindicado lo comunitario y lo popular, los cuales se constituyen principios estructurantes, métodos de construcción y horizontes para configurar un sistema de educación pública con perspectivas emancipatorias.

En contraposición al proyecto neoliberal que coloca el Estado al servicio del capital y que mercantiliza las múltiples formas de la vida social, las organizaciones reconocen en lo comunitario y lo popular dos principios, métodos y horizontes que, articulados a lo público-estatal permiten avanzar en procesos emancipatorios. Lo comunitario y lo popular adquieren fuerza transformadora en cuanto refieren a: sujetos sociales y a la cuestión del poder.

Lo comunitario y lo popular hacen referencia a un sujeto social; un sujeto plural y en construcción permanente, con experiencias cotidianas y anclado a una dimensión local y territorial. Tanto el sujeto comunitario, como el sujeto popular, remiten a un sujeto histórico y plural que históricamente comparte experiencias de explotación, dominación y exclusión,

pero que también ha sido protagonista de procesos sociales y de proyectos de emancipación. Lo comunitario y lo popular contienen la potencialidad de construir vínculos sociales cotidianos de nuevo tipo, asociados a la dialogicidad, la solidaridad, el apoyo mutuo, el reconocimiento de la pluralidad, entre otros. El futuro de la educación pública depende del fortalecimiento del sujeto comunitario y popular.

Adicionalmente, lo comunitario y lo popular también remiten a la cuestión del poder, por lo mismo las expresiones de "poder comunitario" y "poder popular". Ambos refieren al desarrollo de las capacidades de autogobierno y autogestión, y a la capacidad de acumular fuerzas para defenderse y germinar embriones de una nueva sociedad. Asimismo, lo comunitario y lo popular movilizan una crítica radical a las formas de participación formal, consultiva y desprovista de poder que ha caracterizado al sistema democrático de la posdictadura, proponiendo una resignificación y radicalización de la democracia a partir de la participación directa, deliberativa y vinculante en la toma de decisiones, donde los sujetos los pueblos y las comunidades no son objetos de políticas públicas, sino sujetos protagonistas de su destino. Las luchas educativas se fortalecen cuando avanzan en el horizonte de la construcción de poder comunitario y popular.

Las organizaciones están planteando que el sujeto pueblo y el sujeto comunidad, así como, el poder popular y poder comunitario, no constituyen proyectos paralelos ni contradictorios entre sí, sino que se comprenden como dos expresiones de un mismo proyecto por una vida digna. A modo de ejemplo, el *control comunitario* propuesto por la ACES el año 2011 se inscribe en la construcción del *poder popular*. Tal es su comprensión imbricada, que en ocasiones lo comunitario y lo popular se señalan casi como sinónimos.

Por otro lado, en cuanto ambas categorías no son exclusivas del campo educacional sino que son parte de la esfera de la vida social, se reconocen afinidades entre proyectos de distinta

índole, como la construcción y las luchas de organizaciones por el trabajo, la salud, la cultura o la vivienda, encontrando en la educación pública, articulada a lo comunitario y lo popular, un espacio de construcción común y de articulación con esas otras luchas. Lo comunitario y lo popular, en la práctica, se configuran como vasos comunicantes de un proyecto histórico común. Esta imbricación se expresa también en las formas organizativas y deliberativas transversales que proponen las organizaciones: asambleas, consejos territoriales, espacios de control obrero y sindical. Todas estas figuras apuntan a que sean las y los trabajadoras/es y las comunidades quienes definan el sentido y la organización de la educación, la salud, la vivienda, el trabajo, etc.

Debido a recurrentes comprensiones acotadas con efectos aislantes o inmovilizantes sobre lo comunitario y lo popular, es importante señalar que cuando las organizaciones sociales, sindicales, estudiantiles y populares se refieren a estos conceptos, en las luchas por la educación pública, están enfatizando en una dimensión política y territorial que se expresa de forma multiescalar. Si bien el énfasis está puesto en lo barrial, en lo local en una dimensión micro-escalar, esto no implica que ahí se agote el problema, pues lo comunitario y lo popular, también se refieren a una disputa en una dimensión meso y macro-escalar, refiriendo, por ejemplo, a las disputas en el seno de los Servicios Locales de Educación Pública, SLEP, en el diseño e implementación de las políticas educativas, en las distintas modalidades y programas del sistema escolar y en el rol del Estado y los organismos internacionales. Esta comprensión multiescalar permite reconocer afinidades entre las luchas por la educación pública con las luchas más amplias por la transformación social como la renacionalización de los recursos estratégicos, la democratización del Estado, el fortalecimiento del sindicalismo de clase y la construcción de poder popular en los territorios. No hay proyecto educativo emancipatorio que no articule la acción cotidiana con la disputa de la política nacional e internacional.

TESIS IV

PROPIEDAD

Las luchas por una educación pública, estatal, comunitaria y popular, exigen transformar las relaciones de propiedad de los establecimientos educacionales del país. Mientras la propiedad privada de las escuelas perpetúa la educación de mercado y el control empresarial y eclesial sobre el sistema educacional, la construcción de formas de propiedad estatal, colectiva y comunitaria se configura como una condición necesaria para la democratización radical de la educación pública.

El debate sobre la propiedad en educación no es un debate simplemente jurídico, ni mucho menos abstracto: es un debate profundamente político, concreto, material, que refiere a elementos relevantes, puesto que de la propiedad de las instituciones escolares se desprende el quiénes deciden sobre qué se enseña, el cómo se organiza la escuela y/o el a quién beneficia la educación escolar. En Chile, la concentración de la propiedad de los establecimientos escolares en manos de sostenedores privados —grupos empresariales y eclesiales— ha sido fruto de décadas de políticas neoliberales, y a su vez, es uno de los principales mecanismos de bloqueo y negación de la educación pública, estatal, comunitaria y popular.

La cuestión de la propiedad de los establecimientos educacionales, hace a las organizaciones formular una pregunta directa: ¿quiénes son los propietarios de establecimientos educacionales particulares subvencionados y particulares privados en Chile? Y la respuesta es muy importante, pues revela la estructura de clase que configura el sistema educacional del país: principalmente grupos sociales que poseen el capital suficiente para construir y sostener establecimientos. No las organizaciones populares, no los sindicatos de trabajadores de la educación, no las comunidades organizadas. La proclamada "libertad de enseñanza" es, en estos términos, una libertad de clase, que ampara el control privado sobre los establecimientos educacionales que deberían ser públicos y comunes.

La propiedad privada de los establecimientos educacionales, no es una cuestión secundaria, pues define las relaciones y estructuras de poder al interior de la escuela. Los docentes que trabajan en establecimientos particulares y particulares subvencionados lo saben bien: los sostenedores ejercen un poder autoritario y discrecional que impide la organización sindical, la participación democrática y la construcción de proyectos educativos transformadores. Quienes cuestionan o impugnan las lógicas o los mandatos de los sostenedores —estudiantes, docentes, asistentes, trabajadores/as en general— se encuentran expuestos a expulsiones, despidos, sanciones y un largo etcétera. El autoritarismo de la escuela neoliberal chilena, se sustenta en una estructura de propiedad privada que expresa relaciones clasistas de dominación, contrarias a las posibilidades de una educación democrática y comunitaria.

Ante lo planteado, las organizaciones han sostenido la necesidad de avanzar hacia formas de propiedad estatal, colectiva y comunitaria de los establecimientos educacionales. Esto implica amplificar la consigna histórica de la estatización de la educación escolar, pues reconoce explícitamente los riesgos de la burocratización, y porque se apuesta por poner los establecimientos educacionales bajo el control de sus

comunidades y territorios, reorganizando su funcionamiento sobre principios cooperativos, solidarios y radicalmente democráticos.

TESIS V

FINANCIAMIENTO

El financiamiento de la educación es una cuestión política y de clase. La lucha por una nueva estructura de financiamiento —basal, directo, pertinente y estratégico, sostenido por la renacionalización de los bienes comunes— es inseparable de la lucha por la educación pública emancipatoria.

El sistema de financiamiento de la educación pública en Chile es uno de los mecanismos más eficaces de reproducción del proyecto neoliberal. La subvención escolar, transferida por el Estado a sostenedores privados sin mecanismos de control democrático, es la expresión más nítida del saqueo de lo público: recursos producidos por la clase trabajadora son apropiados por empresarios y grupos eclesiales que los gestionan según sus propios intereses, impidiendo que las comunidades participen en la definición de cómo se usa lo que es de todos/as.

La pregunta que han formulado las organizaciones es contundente: ¿por qué el Estado financia a dueños privados para que tengan el control de la educación del pueblo y de las comunidades? ¿Por qué las familias, que financian gran parte de lo que sucede en los establecimientos, sólo pueden participar eligiendo entre opciones definidas por otros?

Considerando lo anterior, las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares, han planteado la necesidad de un nuevo sistema de financiamiento de la educación pública, que sea: (1) basal, asegurando recursos permanentes y previsibles para cada establecimiento; (2) directo, sin intermediarios privados que capturen el flujo de recursos; (3) pertinente, sensible a las necesidades y realidades de cada comunidad educativa; y (4) estratégico, orientado a proyectos educativos con sentido social y político definidos por las comunidades.

Este nuevo sistema de financiamiento requiere, a su vez, una transformación de la estructura de ingresos del Estado, y aquí, la renacionalización de los bienes comunes y los recursos estratégicos del país (como el cobre, el litio, el agua, etc.), son condición de base para que el Estado pueda financiar con holgura un sistema de educación pública universal, gratuito, democrático, integra. Considerando lo planteado, para las organizaciones, la lucha por el financiamiento de la educación pública se engarza en una lucha más amplia por la soberanía popular.

Finalmente, un aporte significativo de las organizaciones populares y sindicales es la propuesta de la "fiscalización popular" y los "presupuestos participativos" como herramientas de control democrático sobre el uso de los recursos educativos. Estas figuras expresan la comprensión de que el control del gasto público no puede quedar en manos de tecnócratas y expertos: debe ser ejercido por el pueblo, las comunidades y la clase trabajadora, democratizando "desde abajo" el funcionamiento de la educación pública.

TESIS VI

TRABAJO EDUCATIVO

La construcción de un proyecto de educación pública emancipatoria exige una nueva concepción del trabajo educativo. Frente al trabajo asalariado, alienado y subordinado a los requerimientos del capital, las organizaciones proponen formas de trabajo cooperativas, autogestionarias y militantes, que reconocen en el trabajo educativo una práctica de transformación social.

En el marco del proyecto neoliberal se ha redefinido el trabajo educativo en términos de prestación de servicios, eficiencia medida por resultados y responsabilidad individual en base al rendimiento. Se ha intentado convertir al profesorado en un técnico que implementa un currículum diseñado por otros, en un sujeto que es evaluado por indicadores que no capturan la complejidad de su práctica, en un trabajador sometido a una carga burocrática creciente que le roba gran parte del tiempo que podría utilizar en pensar, crear y definir los sentidos de su trabajo y del proyecto educativo y comunitario. Esta precarización del trabajo docente no es accidental: es la condición necesaria para que el sistema educativo funcione como correa de transmisión del modelo económico.

Ahora bien, frente a este modelo, las organizaciones proponen una comprensión radicalmente diferente del trabajo educativo. En primer lugar, han sostenido la importancia de promover al interior de los espacios educativos formas de comprensión del trabajo que sean cooperativas y autogestionarias, superando las lógicas del trabajo asalariado y alienado. En segundo lugar, han afirmado que es central educar para concebir el trabajo como creación colectiva, como aporte al bien común, como ejercicio de autonomía y dignidad. En tercer lugar, han propuesto y desarrollado una concepción del trabajo docente que tensiona la separación entre la reflexión y la práctica, sosteniendo su capacidad crítica y potencialmente creadora de saberes colectivos y conocimientos educativos y pedagógicos. Y en cuarto lugar, han reivindicado una concepción del trabajo educativo como militancia, por tanto, asociado al compromiso teórico y práctico con la transformación radical de la realidad, como una actividad que no se agota en el horario escolar ni en las fronteras del establecimiento educacional.

Esta concepción del trabajo educativo como militancia implica también reconocer la importancia del cuidado mutuo entre las/os trabajadoras/es, la construcción de confianza al interior de los colectivos docentes —especialmente en contextos adversos como los establecimientos particulares subvencionados—, y la valoración de las mujeres que sostienen, a menudo invisiblemente, gran parte del trabajo de reproducción y cuidado en los espacios educativos.

TESIS VII

AUTOGOBIERNO Y GESTIÓN COMUNITARIA

Frente a lógicas autoritarias, tecnocráticas y burocratizadas del Estado subsidiario y sus expresiones en el sistema escolar, que incluyen la imposición de normativas y la asignación de amplios poderes a sostenedores y directivos, las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares proponen otras formas de organización del poder y la gestión en los establecimientos y el sistema escolar, incluyendo mecanismos de participación directa, deliberativa y vinculante, que otorguen poder real a los sujetos. El autogobierno y la gestión comunitaria constituyen el núcleo organizativo de la educación pública con perspectivas emancipatorias.

Existe amplio consenso entre las organizaciones sobre la crítica al autoritarismo presente en el sistema escolar, tanto en escuelas públicas (municipales y de los SLEP) como privadas. Esto se expresa en una alta carga de imposición de normativas a nivel central, grandes atribuciones asignadas a directores y sostenedores, la marginalización de la participación estudiantil, sindical y comunitaria, y en las lógicas tecnocráticas que elevan al "experto" por encima de las comunidades en la definición

de los fines educativos y su organización. El resultado es una escuela que en su propio funcionamiento produce y reproduce las relaciones autoritarias que se supone deberían ser cuestionadas en un sistema realmente democrático.

A contracorriente, la propuesta del "control comunitario" de la educación surgió precisamente como respuesta organizada a este autoritarismo. No como una demanda de mayor participación dentro del mismo esquema, con espacios consultivos y sin mayor repercusión, sino como una propuesta de transformación de las estructuras y las relaciones de poder al interior de las escuelas, en las cuales fueran las propias comunidades quienes ejercieran el poder, decidan y lleven a cabo las definiciones del sentido del espacio educativo y su correspondiente organización. Desde las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares han emergido propuestas y conceptos estrechamente vinculados al control comunitario, destacando el de "autogestión comunitaria" de la educación pública, la "gestión comunitaria", la "administración colectiva", todos los cuales remiten a procesos de poder deliberativo, participación directa y de construcción asamblearia, para referirse a que los trabajadores de la educación y los sujetos comunitarios asumen el poder de organización y las definiciones del sentido del espacio educativo.

En este caso, lo comunitario no se expresa como una dimensión externa a lo público o ajena a lo estatal, sino que se comprende inscrita a un sistema de educación pública con autogobierno y gestión comunitaria de la educación, hermanando así, el control comunitario de la educación con la construcción de poder comunitario y popular. Por otro lado, lo comunitario y lo popular, en tanto refieren a sujetos, lugares y poderes dentro de la realidad social no se encontrarían aislados sino afectados y afectando en las dinámicas sociales, culturales y económicas.en una relación política, dialéctica y multiescalar.

Reivindicar una educación pública entrelazada con lo comunitario y lo popular, implica asumir las luchas por la

democratización de los espacios escolares y sociales. No se trata de crear más instancias de participación de baja intensidad, formal, consultiva, testimonial y desprovistas de poder, sino de transformar las estructuras y relaciones de poder con mecanismos y espacios de participación de alta intensidad, directa, deliberativa y vinculante para que esas instancias tengan capacidad real de incidir en los destinos de las escuelas y de las comunidades. Esto supone avanzar en procesos de democratización de las estructuras de organización y redefinición de cargos y atribuciones en los establecimientos, incluyendo la participación directa, deliberativa y vinculante de los consejos escolares, comités paritarios, consejos de profesores y de trabajadores/as, consejos estudiantiles, etc.

El conjunto de las organizaciones sociales, sindicales, estudiantiles y populares da cuenta de un bagaje de propuestas y prácticas de autogobierno y gestión comunitaria. Entre ellas se encuentran los consejos escolares resolutivos con representación efectiva de todos los estamentos; asambleas escolares con poder deliberativo y vinculante; comités paritarios democratizados; consejos de profesores con capacidad de decisión pedagógica; gestión de establecimientos mediante asambleas de trabajadores/as; y consejos territoriales que articulan la escuela con su barrio y su comunidad. A su vez, el control comunitario ha puesto énfasis en la participación directa, pues se reconocen múltiples problemas asociados a las formas de participación representativa (nombramientos arbitrarios de representantes, desvinculación entre representantes y representados, inexistencia de mecanismos de revocación, entre otras). Lejos de cualquier idealización, el despliegue de estas prácticas ha generado numerosas problemáticas, pues se busca construir consensos colectivos para la toma de decisiones, pero el involucramiento de las distintas actorías es disímil y en algunos casos, la participación es muy acotada. Aún así, es importante hacer notar que hacen falta planteamientos que refieran a cómo articular los espacios de participación directa con otros de participación representativa.

Finalmente, en cuanto a la participación comunitaria y el autogobierno, se distinguen dos ámbitos: el primero se refiere a las *comunidades escolares*, integradas por estudiantes, profesores/as, trabajadores/as de la educación y familias: el núcleo interno de la escuela. El segundo se refiere a las *comunidades educativas*, que incorporan además a actorías barriales y territoriales, las cuales participan de los procesos educativos intra y extraescolares, permitiendo que las luchas por el derecho a la educación se articulen con las luchas por el derecho al trabajo, a la vivienda y una vida digna en el territorio. Con la democracia escolar se desarrollan experiencias de participación democrática real en las escuelas. Con la gestión comunitaria, la escuela deja de aislarse y se convierte en un polo de organización comunitaria y de poder popular.

TESIS VIII

CURRÍCULUM

La disputa por el currículum es inseparable de la lucha por la educación pública emancipatoria. Frente al currículum estandarizado, contenidista, basado en competencias y al servicio del mercado, las organizaciones reivindican la construcción de un currículum crítico, pertinente, territorializado, feminista, anticolonial y basado en el diálogo de saberes.

El currículum oficial chileno expresa, en su estructura y contenidos, la racionalidad del modelo neoliberal: está atiborrado de objetivos de aprendizaje que no dialogan con las complejidades territoriales y comunitarias de los/as estudiantes; está diseñado tecnocráticamente por "expertos" que se encuentran profundamente alejados de las realidades escolares y territoriales; y está subordinado a la lógica de los instrumentos de evaluación estandarizados que reducen la "calidad educativa" a resultados medibles y comparables. Desde esta perspectiva, claramente el currículum oficial no es neutro: es un instrumento que apuesta políticamente por reproducir determinadas relaciones sociales, económicas y culturales.

Las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares se han involucrado en la disputa en torno al currículum,

y en este camino, han ido construyendo, a partir de sus prácticas concretas, los principios de un currículum crítico, integral, emancipatorio. En esta dirección, las organizaciones han formulado -al menos- tres principios orientadores del currículum. El primero es la pertinencia social y territorial: el currículum debe partir de las necesidades, experiencias y saberes de las comunidades concretas en las que se desarrolla la educación. El segundo es el diálogo de saberes: el currículum debe abrirse a los saberes populares, comunitarios y ancestrales, superando el asignaturismo y la fragmentación disciplinar para construir propuestas integradas de conocimiento. Y el tercero es la experimentalidad: el currículum emancipatorio reconoce que la construcción del conocimiento es un proceso abierto, colectivo y situado, y promueve la investigación, la creación y la resolución colectiva de problemas concretos.

A estos principios se suman la perspectiva feminista, que cuestiona los sesgos de género en los contenidos y las relaciones pedagógicas; la perspectiva anticolonial, que pone en cuestión la hegemonía del saber eurocéntrico y recupera las epistemologías de los pueblos originarios, las comunidades afrodescendientes y migrantes; y la perspectiva antiadultocentrica, que reconoce a niños, niñas y jóvenes como sujetos plenos de derechos y protagonistas de su propio proceso formativo.

Ahora bien, las organizaciones no sólo han formulado principios, sino que también han desarrollado prácticas. En este sentido, las organizaciones de trabajadoras/es de la educación han logrado articular propuestas curriculares a nivel comunal, entre varias escuelas, usando la estructura sindical como soporte de construcción pedagógica colectiva. Asimismo, algunas organizaciones populares han desarrollado propuestas curriculares basadas en procesos de integración curricular, empleando temas generadores, problemas comunitarios y centros de interés. Finalmente, se han desarrollado alianzas entre sindicatos docentes y movimientos de pobladores, las cuales han permitido conectar la educación con las luchas

por la vivienda y el territorio. Todas estas experiencias no son marginales ni excepcionales: son los gérmenes de una educación pública emancipatoria que se va construyendo desde abajo, prefigurando el sistema que el pueblo necesita.

TESIS IX

PRINCIPIOS Y HORIZONTES EMANCIPATORIOS

Las luchas por la educación pública en Chile no se agotan en la reivindicación de derechos o en la interpelación al Estado subsidiario y a la educación de mercado, ya que apuntan a la construcción de un horizonte emancipatorio que interpela estructuralmente las múltiples formas de dominación que atraviesan la vida social y educativa. Las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares, critican opresiones reales articuladas y co-constitutivas que atentan contra la dignidad humana (tales como el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y el adultocentrismo). Los planteamientos en torno a la construcción de un proyecto educativo emancipatorio confrontan estas formas de opresión como una estrategia que permite fortalecer la construcción de poder comunitario y popular.

La crítica anticapitalista en las luchas por la educación pública excede la oposición al lucro o al financiamiento público de la educación privada, impugnando a la totalidad de las estructuras y relaciones sociales que el capitalismo impone en el sistema escolar. Esto incluye la subordinación del sistema escolar en su conjunto a las necesidades e intereses del

capital. Para enfrentarlo, desde las organizaciones se destaca la recuperación y actualización de los principios del sindicalismo de clase y de lucha, reivindicando la figura de Clotario Blest y el proceso de unificación de la CUT de 1953 como horizonte organizativo: anticapitalismo, autonomía sindical, acción directa de masas y autogestión. Esta recuperación no es nostálgica sino estratégica, pues el sindicato deja de ser un instrumento meramente reivindicativo, para convertirse en herramienta de lucha y de construcción de un proyecto político-pedagógico a nivel local y nacional, con capacidad de articular las luchas laborales, educativas y territoriales para una transformación radical de la sociedad con el protagonismo de la clase trabajadora y de los sectores oprimidos.

Adicionalmente, se ha planteado que históricamente, el sistema escolar chileno ha operado como un dispositivo colonial de homogeneización cultural y de negación de las memorias, lenguas, organización, cosmovisiones y saberes de los pueblos indígenas y de las comunidades populares. La crítica anticolonial en el campo educativo interpela la herencia colonial que estructura la relación entre el Estado y el mercado, frente a los pueblos y las comunidades, la asunción de los lineamientos de agencias bancarias y transnacionales; y la selección de epistemologías del norte global como saberes legítimos en el currículum oficial. Desde una perspectiva anticolonial, se destacan las propuestas de construcción de un currículum crítico, abierto, comunitario, territorializado, vinculado a la realidad y al diálogo que vincule los conocimientos disciplinares con los saberes populares, comunitarios y ancestrales para la interpretación y transformación de la realidad. Así también, el posicionamiento por un sistema plurinacional de educación pública, presente en las Iniciativas Populares de Norma durante el proceso constitucional de 2021, junto con perfilar una concepción plurinacional del Estado, representan el intento más articulado de institucionalizar esta perspectiva a nivel educativo en tanto reconocía la plurinacionalidad como principio estructurante de la arquitectura estatal y educativa con

implicancias en la autonomía, financiamiento y participación vinculante de las naciones y pueblos indígenas en la definición de los proyectos educativos de sus territorios.

A lo anterior, se agrega la crítica feminista y antipatriarcal que ha permitido dar cuenta de opresiones invisibilizadas a mujeres y disidencias por el patriarcado y sus expresiones en el sistema escolar, en tanto reproduce estereotipos de género en el currículum, organiza el trabajo educativo sobre la base de la feminización y precarización de la labor docente y asistencial, niega la autonomía corporal y política de las estudiantes y disidencias sexo-genéricas, naturaliza las jerarquías de género en la gestión escolar, y excluye las experiencias, saberes y cuerpos de las mujeres y disidencias del espacio educativo. A partir de las movilizaciones feministas de 2018, la demanda por una educación feminista o no sexista es considerada por todas las organizaciones, así también, la articulación entre una educación feminista o no sexista, y la demanda por control comunitario, supone que el antipatriarcado no es un eje separado del proyecto educativo emancipatorio, sino una condición de su coherencia política y de su posibilidad de realización. Una educación feminista exige transformar las relaciones de poder al interior de las comunidades escolares y educativas, interpelando el autoritarismo de equipos directivos y sostenedores, y que recae con especial intensidad sobre las trabajadoras; asegurando condiciones dignas para la reproducción de la vida en las escuelas; transformando los contenidos, metodologías y epistemologías que organizan el saber escolar, incluyendo la Educación Sexual Integral como perspectiva y contenido fundamental de la educación.

Finalmente, se plantea el problema del adultocentrismo, el cual se ha configurado como una forma de opresión plenamente vigente en el sistema escolar chileno. La estructura de organización escolar chilena reproduce sistemáticamente relaciones de poder asimétricas en las que el estudiantado es concebido como objeto de las políticas educativas y/o como receptor pasivo de

contenidos definidos externamente. No como sujetos con voz, poder y capacidad de participación política en las decisiones sobre su propio espacio y procesos educativos. Las normas de convivencia escolar, los mecanismos de disciplinamiento, las limitaciones a la deliberación y la organización estudiantil junto con la persecución de que han sido objeto las organizaciones secundarias con leyes represivas, son expresiones concretas de este adultocentrismo institucionalizado. La historia reciente de las luchas educativas en Chile, es también, una historia de la impugnación estudiantil al adultocentrismo. Desde el Mochilazo de 2001 hasta las evasiones masivas de 2019, estudiantes secundarios han protagonizado algunos de los ciclos de movilización más relevantes del período, interpelando los consensos de la transición, el modelo de mercado y las jerarquías de edad que los excluyen de la deliberación sobre sus propias vidas. Una educación pública, comunitaria y popular exige el desarrollo de experiencias de participación estudiantil directa, deliberativa y vinculante en la gestión de las escuelas.

Las organizaciones convergen en sostener que las luchas contra el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y el adultocentrismo no son luchas paralelas ni intercambiables: son formas de dominación traslapadas que se refuerzan mutuamente y que exigen ser enfrentadas de forma articulada. Un proyecto educativo que dice combatir el capitalismo pero reproduce el patriarcado en sus formas de organización; que reivindica una educación sexual integral pero excluye al estudiantado de los espacios de poder real; que reivindica lo comunitario pero silencia los atropellos permanentes y sistemáticos del capital; es un proyecto emancipatorio que se encuentra desequilibrado, que es parcial y contradictorio. Evidentemente las luchas emancipatorias están atravesadas por las contradicciones sociales y políticas, pero lo relevante es que las organizaciones son concientes de aquello y se están dando la tarea de articular y consolidar un proyecto político-pedagógico que prefigure, desde la vida cotidiana, el tipo de sociedad y de educación que se necesita.

TESIS X

PROYECTO DE SOCIEDAD

El modelo capitalista neoliberal en Chile sustenta y se nutre del actual modelo educativo. El horizonte del proyecto emancipatorio de la educación se inscribe en el programa de superación del modelo de sociedad del presente y en la construcción de un nuevo proyecto de sociedad. No es la reforma del sistema existente, sino la transformación radical de las relaciones sociales que lo sostienen. Una educación emancipatoria implica asumir el desafío de resistir las condiciones de opresión del presente, mientras prefigura y proyecta la transición a la sociedad del mañana.

Las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares, reconociendo la relación entre proyecto educativo y proyecto de sociedad comprenden que el sistema educacional en Chile se configuró para sostener y robustecer el modelo de sociedad capitalista neoliberal implantado por los grandes capitales chilenos, durante la dictadura cívico-militar que interrumpió el proyecto histórico popular construido por la clase trabajadora y los sectores oprimidos. Este modelo educacional, creado en dictadura y perfeccionado durante la post dictadura, responde a las necesidades del empresariado, lo que incluye: la consignación de un mercado de la educación a nivel constitucional, el

desfinanciamiento de la educación pública, el crecimiento de establecimientos de control empresarial con financiamiento público, la estructura autoritaria y antidemocrática del sistema escolar, el currículum fragmentado, centralizado y desvinculados de la vida y los intereses comunitarios y populares, la evaluación estandarizada, la formación orientada a la calidad y al capital humano, la precarización laboral, la promoción de lógicas de competencia e individualismo, entre otras. Los problemas del sistema educacional chileno no son problemas técnicos o políticos sin resolver, sino la afirmación del modelo educacional que precisa el modelo neoliberal para su funcionamiento.

Justamente, en el reconocimiento de que el modelo de sociedad responde a los intereses de unos pocos, desde las organizaciones se comprende que un nuevo proyecto de sociedad precisa de un nuevo sistema educacional para germinar y poder desarrollarse. A partir de los planteamientos de las organizaciones se reconocen acuerdos programáticos de afirmación de un nuevo proyecto de sociedad incluyendo la negación y superación de los sistemas de opresión del capitalismo, colonialismo, patriarcado y adultocentrismo; y por otro lado, la afirmación de una sociedad igualitaria, justa, sin explotación ni opresiones; con una democracia real y radical; y con un poder político que se ponga al servicio de la clase trabajadora y de los sujetos oprimidos.

De esta forma, una educación emancipadora asume un triple desafío. Resistir ante las condiciones desfavorables y los ataques por la perpetuación del sistema escolar vigente; prefigurar en la vida cotidiana embriones de la sociedad del mañana; y proyectar su despliegue en el proceso de transición de la situación actual hacia la consolidación de un nuevo proyecto de sociedad.

En coherencia con lo anterior, se destaca entre las organizaciones la prefiguración de prácticas, experiencias y relaciones cuando diferentes actorías educativas toman

decisiones relevantes, participan en la construcción curricular, y ejercen el autogobierno en las escuelas, anticipando en una escala pequeña aquellas relaciones y estructuras sociales que se quieren construir a escala mayor. Así por ejemplo, el autogobierno y la gestión comunitaria de las escuelas prefiguran una democracia radical; la articulación de una escuela con organizaciones territoriales prefigura la construcción de poder comunitario y popular; la construcción de un currículum basado en el diálogo de saberes prefigura un conocimiento propio y descolonizado; las acciones de una cooperativa de trabajadores/as y un sindicato de clase y de lucha prefiguran una forma de organización del trabajo que supera la alienación capitalista. Las luchas cotidianas en los establecimientos educacionales no preparan el cambio, sino que son las primeras expresiones de la nueva educación y la nueva sociedad.

Si bien las organizaciones coinciden en la negación de los sistemas de opresión y en la afirmación de la vida digna y el buen vivir, no está del todo consensuado el cómo nombrar el proyecto de sociedad que se apuesta a construir. Si bien es mencionada la construcción de un socialismo con base en nuestras condiciones y tiempo histórico como una posibilidad, esta concepción no ocupa un lugar central del debate ni es ampliamente desarrollada o profundizada. Por otra parte, aún cuando pareciera que existen consensos sobre el proyecto de sociedad a construir, aún se se llega a distinguir con claridad los caminos para disponer un proceso de transición desde el ámbito de la educación. En este sentido, se hace evidente la importancia de clarificar y construir consensos con respecto al proyecto de sociedad y los caminos de construcción de la misma. Esta tarea, no puede ser eludida por las organizaciones y si bien, puede resultar compleja, es importante comenzar a realizarla.

TESIS XI

ESTRATEGIA

La construcción de un proyecto emancipatorio de educación no se resuelve en el plano de las ideas ni se agota en las demandas sectoriales, exige la acumulación organizada de fuerzas y alianzas de los distintos sujetos de la educación, puestos en disposición de superar las actuales condiciones de opresión con experiencias, demandas y proyectos comunes. La estrategia es la forma en que el proyecto se puede hacer real.

En el período actual, caracterizado por la derrota del proceso constitucional con un consecuente repliegue de las posibilidades de transformación estructural por vía legislativa, las posibilidades estratégicas tienen relación con lo que sería fundamental de defender y lo que se tendría que crear o prefigurar dentro de los marcos estructurales y constitucionales legados de la dictadura cívico-militar, justamente, para aportar en su superación.

Uno de los principales obstáculos que enfrentan las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares del campo educacional es la fragmentación de sus propias luchas. Esta fragmentación no es un accidente ni falta de voluntad política sino el producto de un sistema económico y educacional que

estructuralmente segmenta y atomiza a los sujetos educativos. Reconocer las formas en que el sistema escolar y laboral fragmenta y divide es un buen punto de partida para elaborar una política de articulación consciente, que considere diferentes condiciones de lucha y organización, y que construya unidad sobre la base de intereses comunes y de un proyecto compartido.

Las organizaciones sindicales, y asociaciones de carácter sindical, del sistema escolar han sido y siguen siendo una de las herramientas centrales para la acumulación de fuerzas por parte de las y los trabajadoras/es de la educación. Desde las organizaciones se distingue entre un sindicalismo meramente reivindicativo y orientado a la mejora de condiciones dentro de los marcos del sistema capitalista, y un sindicalismo de clase y de lucha, que vincula la defensa de las condiciones laborales con la disputa por un proyecto emancipatorio a nivel educativo y social. Se afirma el carácter irrenunciablemente político del sindicato, como una herramienta de lucha de la clase trabajadora, de concientización y de prefiguración de nuevas formas de organización del trabajo. Esto supone avanzar en la conformación de sindicatos en los establecimientos de educación particular subvencionada, donde el autoritarismo y la precarización de los sostenedores generan barreras a la organización. Así también, la organización de carácter sindical dentro de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) abre posibilidades para mejorar condiciones de dignidad laboral, afirmar propuestas pedagógicas y posibilidades de articulación con organizaciones territoriales, sindicales y comunitarias

Un gran debate estratégico no resuelto tiene relación con el rol del Colegio de Profesoras y Profesores. Por un lado, es la principal organización docente con alcance nacional, por el otro, su mismo origen en la dictadura, su impronta gremial y su carácter exclusivamente docente, limita sus posibilidades como herramienta de la clase trabajadora. Esta definición parte aguas, algunas organizaciones apuestan por disputar la conducción del Colegio, para transformar su carácter gremial

y corporativo en una herramienta de lucha, mientras otras, que no ven posibilidades en la organización gremial, apuestan por la construcción de organizaciones paralelas de carácter sindical, en federaciones y confederaciones que agrupen al conjunto de las y los trabajadores de la educación, incluyendo a asistentes de la educación que han sido históricamente marginados de la organización docente. Con o sin el Colegio de Profes, es fundamental que las y los trabajadores de la educación puedan tener un instrumento único o unitario que les permita organizarse a nivel local, regional y nacional para cambiar el modelo educativo neoliberal y desarrollar un proyecto educativo emancipatorio que incluya condiciones dignas de trabajo y de estudio, sea este un Frente Nacional de Trabajadores de la Educación que articule el mundo sindical con el mundo gremial, una Central o una Confederación de Trabajadoras/es de la Educación.

A partir del recorrido de las luchas por la educación pública del presente milenio, es posible reconocer dos condiciones estratégicas que dotan de radicalidad el actuar de los sujetos educativos. La primera dice relación con la potencia de considerar un desarrollo multiescalar de construcción de poder y de proyecto, incluyendo una escala micro en el aula y las escuelas, donde se construyen, desarrollan y prefiguran nuevas propuestas y relaciones educativas; una escala comunal que incluya articulaciones sectoriales y territoriales; y una escala regional y nacional, donde se disputen las políticas educativas, el presupuesto, el currículum oficial y la normativa que regula el sistema, junto con el proyecto de Estado y de sociedad. La segunda tiene relación con la acción directa de masas y el reconocimiento de los múltiples sujetos dispuestos en las luchas por la educación pública, vale destacar las grandes coyunturas de movilización en la historia reciente 2001, 2006, 2011, 2019 que han demostrado la fuerza del movimiento estudiantil para interpelar el modelo educativo neoliberal. La alianza estudiantil - sindical requiere ser construida políticamente, sobre la base de un programa compartido y de relaciones organizativas

concretas. Así también, en cuanto es un problema de todas/os, la lucha por la educación pública puede articularse con otras luchas sociales: la lucha por la vivienda, por el trabajo, por la salud, por el buen vivir en los territorios. La educación pública comunitaria y popular no es un problema sectorial, es un problema de la reproducción de la vida y de la organización del pueblo.

La lucha estratégica por la educación pública implica una disputa por condiciones materiales dignas para el estudio y las labores de las y los trabajadores de la educación, lo que se juega en el presupuesto y el financiamiento. Mediante el voucher, el modelo neoliberal transfiere sistemáticamente recursos públicos al empresariado educacional, sin considerar un régimen diferenciado para la educación pública. He aquí un problema estratégico, en cuanto la lucha por mayor gasto en educación, bajo la modalidad actual, involucra una mayor transferencia de recursos a los privados. Es necesario una política de financiamiento de la educación pública que incluya la renacionalización de bienes comunes y recursos estratégicos, la eliminación progresiva del subsidio a los establecimientos particulares, y la construcción de un sistema de financiamiento basal, directo, pertinente y estratégico con fiscalización popular y presupuestos participativos que permitan democratizar el control sobre los recursos de la educación pública.

Por último, considerando las dificultades para una transformación legislativa de carácter estructural, desde las organizaciones se señala una apuesta normativa de alcance intermedio a partir de la construcción de una *modalidad educativa experimental comunitaria* amparada en la Ley General de Educación. Esta modalidad permitiría avanzar progresivamente en la comunitarización de escuelas públicas y en la conversión de establecimientos particulares subvencionados en espacios de gestión comunitaria. Esta táctica permitiría crear gérmenes del nuevo sistema dentro del antiguo, acumulando experiencia organizativa y legitimidad social para la disputa mayor.

TESIS XII

DEBATES ABIERTOS

Las luchas por la educación pública en Chile forman parte de un proceso histórico de acumulación de fuerzas, experiencias y propuestas que ha ido cristalizando en un "proyecto" educativo emancipatorio de alcance nacional. Este proyecto no emerge de grupos académicos ni de negociaciones institucionales, sino del movimiento complejo y contradictorio de la lucha social y política, donde las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares, cumplen un rol protagónico.

El proyecto de educación pública estatal, comunitaria, popular y feminista no es una propuesta de laboratorio, ni una formulación académica: es el resultado de más de dos décadas de lucha y elaboración colectiva. Desde el "mochilazo" de 2001, la "revolución pingüina" del 2006, las movilizaciones estudiantiles del 2011, pasando por las huelgas del profesorado de 2015 y 2018, las luchas feministas y la revuelta popular del 2019, cada ciclo de movilización ha aportado elementos nuevos al proyecto: gratuidad de la educación pública, fin al lucro, control comunitario, educación no sexista y un largo etcétera. Tal vez, las Iniciativas Populares de Norma (IPN) presentadas por un conjunto de organizaciones en el marco de la convención

constitucional del 2021-2022, puedan representar una síntesis provisional de este acumulado histórico.

A pesar de la diversidad de tradiciones, matrices político-sindicales y énfasis, es posible identificar un conjunto de convergencias programáticas entre las organizaciones que luchan por la educación pública. Estas incluyen: la construcción de un sistema nacional de educación estatal y gratuita, que ponga fin a las lógicas de mercado; el cambio en el financiamiento de la educación, con renacionalización de los bienes comunes para financiar derechos sociales; la democratización de las comunidades escolares mediante mecanismos deliberativos y vinculantes; la disputa por un currículum crítico, pertinente y territorializado; el fortalecimiento del sindicalismo de clase y de lucha; y la articulación de las luchas educativas con las luchas por la vivienda, el trabajo y la vida digna en los territorios.

Ahora bien, el acumulado de luchas y debates en torno a la educación pública emancipatoria está atravesado por un conjunto de divergencias que dan cuenta de la complejidad del proceso. Sin embargo, la honestidad política exige reconocer que junto a los consensos programáticos existen tensiones no resueltas, divergencias estratégicas genuinas y vacíos teóricos que, si no son abordados con seriedad, pueden fragmentar el campo popular o condenarlo a la parálisis. Nombrar estos debates abiertos no es un gesto de debilidad: es condición para robustecer políticamente la construcción de proyecto.

Un primer punto de debate, refiere a la tensión entre dos énfasis estratégicos: la lucha por el reconocimiento y la garantía estatal de derechos, y la construcción del poder popular como horizonte que trasciende y supera al Estado subsidiario. Esta no es una contradicción abstracta: se expresa concretamente en debates sobre si la prioridad es disputar la normativa y el presupuesto, o construir formas educativas que prefiguren un orden distinto; sobre si los SLEP son un terreno de disputa o una trampa de cooptación institucional; sobre si la participación en procesos constituyentes fortalece o

debilita la organización popular autónoma. Lo anterior, lejos de interpretarse dicotómicamente, puede comprenderse como una relación entre momentos tácticos y horizontes estratégicos: la lucha por derechos puede ser un momento necesario de acumulación de fuerzas y de mejora de las condiciones de vida del pueblo, sin que esto implique renunciar al horizonte de la transformación radical. El desafío es construir una política que no caiga ni en el reformismo que naturaliza el orden existente ni en el purismo de un proyecto revolucionario que rechaza toda disputa institucional.

Un segundo punto de debate, aparentemente menor pero con consecuencias políticas de fondo, es la dificultad para nombrar con claridad el proyecto de sociedad y el proyecto educativo que se apuesta por construir. El campo popular ha acumulado una constelación de categorías —educación pública, estatal, comunitaria, popular, feminista, descolonizadora, plurinacional, integral— que expresan acuerdos reales y énfasis legítimos, pero cuya proliferación sin jerarquización puede generar ambigüedad sobre el proyecto en su conjunto. No se trata de reducir la riqueza del proyecto a una fórmula tecnocrática, sino de construir un lenguaje político común que sea capaz de comunicar el proyecto a los sectores más amplios de la sociedad y de articular las distintas tradiciones organizativas en torno a un horizonte compartido.

Asociado a lo anterior, y como tercer punto de debate, existe un vacío teórico significativo en torno a la concepción del Estado que subyace a las propuestas de educación pública, estatal, comunitaria, popular y feminista. Las organizaciones coinciden en la crítica al Estado subsidiario y en la reivindicación de un nuevo rol estatal articulado a lo comunitario y lo popular. Sin embargo, esta nueva concepción del Estado no ha sido suficientemente elaborada: ¿cuál es exactamente la forma estatal deseable?, ¿cómo se articulan Estado y poder popular sin que el primero absorba o neutralice al segundo?, ¿qué mecanismos concretos garantizan que el Estado sea expresión

de la voluntad popular y no de los intereses del capital? La referencia a un "Estado social garante de derechos" o a un "Estado de transición posneoliberal" son más indicativas de un horizonte que elaboraciones programáticas concretas. Trabajar en torno a este punto, es una tarea teórica y política relevante para el tiempo presente.

Otro punto de debate se refiere a la propiedad de los establecimientos educacionales. Existe consenso en la crítica a la propiedad privada de las escuelas con financiamiento público y en la apuesta por formas de propiedad estatal y colectiva o comunitaria. Sin embargo, la pregunta concreta sobre qué hacer con los más de 4.000 establecimientos de educación particular subvencionada —que representan cerca del 55% de la matrícula— no tiene una respuesta articulada. ¿Estatización progresiva? ¿Conversión en cooperativas de trabajadores? ¿Traspaso a comunidades territoriales? Las respuestas a esta pregunta tienen implicancias políticas, jurídicas y organizativas enormes, y no pueden resolverse sin una definición más precisa sobre el modelo de propiedad que se apuesta por construir.

Un quinto punto de debate nos remite a lo siguiente: las organizaciones han puesto un énfasis sostenido en la participación directa, deliberativa y asamblearia como forma de gobierno de las escuelas y el sistema educativo. Este énfasis es una respuesta legítima a las formas de participación formal, consultiva y desprovista de poder que caracteriza la democracia escolar neoliberal. Sin embargo, hay una reflexión escasa sobre cómo articular la democracia directa con mecanismos de participación representativa o delegada en escalas más amplias. En una organización comunal, regional o nacional, la asamblea permanente de todos los sujetos involucrados es materialmente imposible: se requieren mecanismos de representación y delegación. La pregunta sobre cómo diseñar estos mecanismos de modo que sean vinculantes, revocables y realmente democráticos permanece sin respuesta elaborada.

Un sexto punto de debate se refiere a la escasa atención

prestada a la universidad y a la formación inicial docente como dimensiones relevantes para construir un proyecto educativo emancipatorio. La universidad pública y la formación inicial docente son un terreno clave para la construcción del proyecto: los/as estudiantes de pedagogía, psicología, trabajo social, entre otros, son futuros trabajadores de la educación cuya orientación político-pedagógica puede ser un factor de cambio o de reproducción del sistema. La pregunta sobre cómo llegar a ellos/as, cómo articularlos con las organizaciones sindicales y populares y cómo disputar las instituciones formadoras desde una perspectiva emancipatoria sigue siendo un gran desafío.

Finalmente, existe un debate abierto con respecto a la administración y la orgánica concreta del sistema escolar que las organizaciones apuestan por construir. Como hemos visto, existen consensos con respecto a los principios —autogobierno, participación comunitaria, gestión cooperativa— pero también, enormes dificultades de diseñar mecanismos institucionales concretos que los hagan viables a escala de un sistema nacional. La pregunta sobre cómo se organizan administrativamente las escuelas, cómo se articulan entre sí, cómo se relacionan con los organismos territoriales y con el Estado central, y cómo se resuelven los inevitables conflictos de intereses al interior de las comunidades educativas, requiere niveles de elaboración concretos que las organizaciones están pensando y construyendo.

A MODO DE CIERRE

Este cuaderno, intentó sintetizar algunas discusiones que son fruto décadas de lucha, de ensayo y error, de victorias parciales y derrotas dolorosas, de acumulación teórica y práctica de múltiples organizaciones que se han negado a aceptar que la educación es una mercancía que se transa en el mercado y/o un subsistema social que contribuye a producir y reproducir relaciones de dominación, explotación y exclusión social. En este sentido, estas doce tesis, que son una suerte de "síntesis de sistematización", dan cuenta de los planteamientos políticos y educativos de organizaciones que han impugnado y confrontado de múltiples formas y en variados espacios las lógicas hegemónicas del campo educativo y pedagógico nacional.

El camino recorrido es extenso. Desde el mochilazo hasta la revuelta de octubre, desde la revolución pingüina hasta las movilizaciones feministas, desde los primeros sindicatos clasistas en establecimientos particulares subvencionados hasta las experiencias de autogestión comunitaria en los territorios. Las organizaciones sindicales, estudiantiles y populares han construido, con convergencias y divergencias, un complejo acumulado político, teórico y organizativo que es del todo relevante para el tiempo presente, pues permite asentar o dotar de concreción a cualquier perspectiva de transformación de la educación del país.

Y, sin embargo, a pesar de este importante acumulado, pareciera que las movilizaciones, los paros, las tomas, las

propuestas, no alcanzan, siempre parecen ser insuficientes. No alcanza porque el mercado y las lógicas dominantes han demostrado una notable capacidad para absorber, neutralizar y cooptar las demandas sindicales, estudiantiles y populares. No alcanza porque la fragmentación de las organizaciones sociales y políticas con perspectiva emancipatoria, sigue siendo un obstáculo estratégico de primer orden. No alcanza porque hay debates urgentes que no hemos terminado de dar, preguntas que no hemos terminado de responder, y vacíos teórico-políticos que se expresan en dispersión organizativa y desacuerdos tácticos.

Las organizaciones son conscientes de que queda mucho camino por recorrer: avanzar del diagnóstico compartido a la articulación de un programa común; de las experiencias prefigurativas aisladas a la construcción de un proyecto político-educativo de alcance nacional; de la resistencia al neoliberalismo a la ofensiva por una educación al servicio de la vida digna. Pero este camino lo llevan andando hace un par de décadas las organizaciones, en los territorios, en los sindicatos, en las asambleas, en las movilizaciones, en las escuelas recuperadas y en las calles.

Este cuaderno pretende, modestamente, ser un insumo más, para las organizaciones que desde hace décadas vienen luchando por una educación pública al servicio de la justicia y la dignidad de nuestros pueblos.

PACHAKUTI:
Coleccción de Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Serie Luchas Educativas

La "Serie Luchas Educativas" es parte de la Colección Pachakuti de Pedagogías Críticas Latinoamericanas de la Editorial Ariadna y tiene como propósito el socializar críticas, debates y propuestas estratégicas del campo educacional chileno, llevadas adelante por organizaciones sindicales, docentes, estudiantiles y populares, en diálogo con académicos y académicas y grupos de trabajo e investigación universitarios.

La "Serie Luchas Educativas", se propone llegar a públicos amplios con textos breves y claros. Con una extensión máxima de 12.000 palabras, los cuadernos tendrán una aparición semestral y su publicación será principalmente electrónica (Sitio web de Ariadna Ediciones: https://ariadnaediciones.cl/).

El Consejo académico de la "Serie Luchas Educativas" tendrá la tarea de leer y evaluar los trabajos que lleguen. Para esta función utilizarán una rúbrica donde darán a conocer su parecer y las posibles recomendaciones dirigidas a los autores. Los académicos y académicas que constituyen este consejo son:

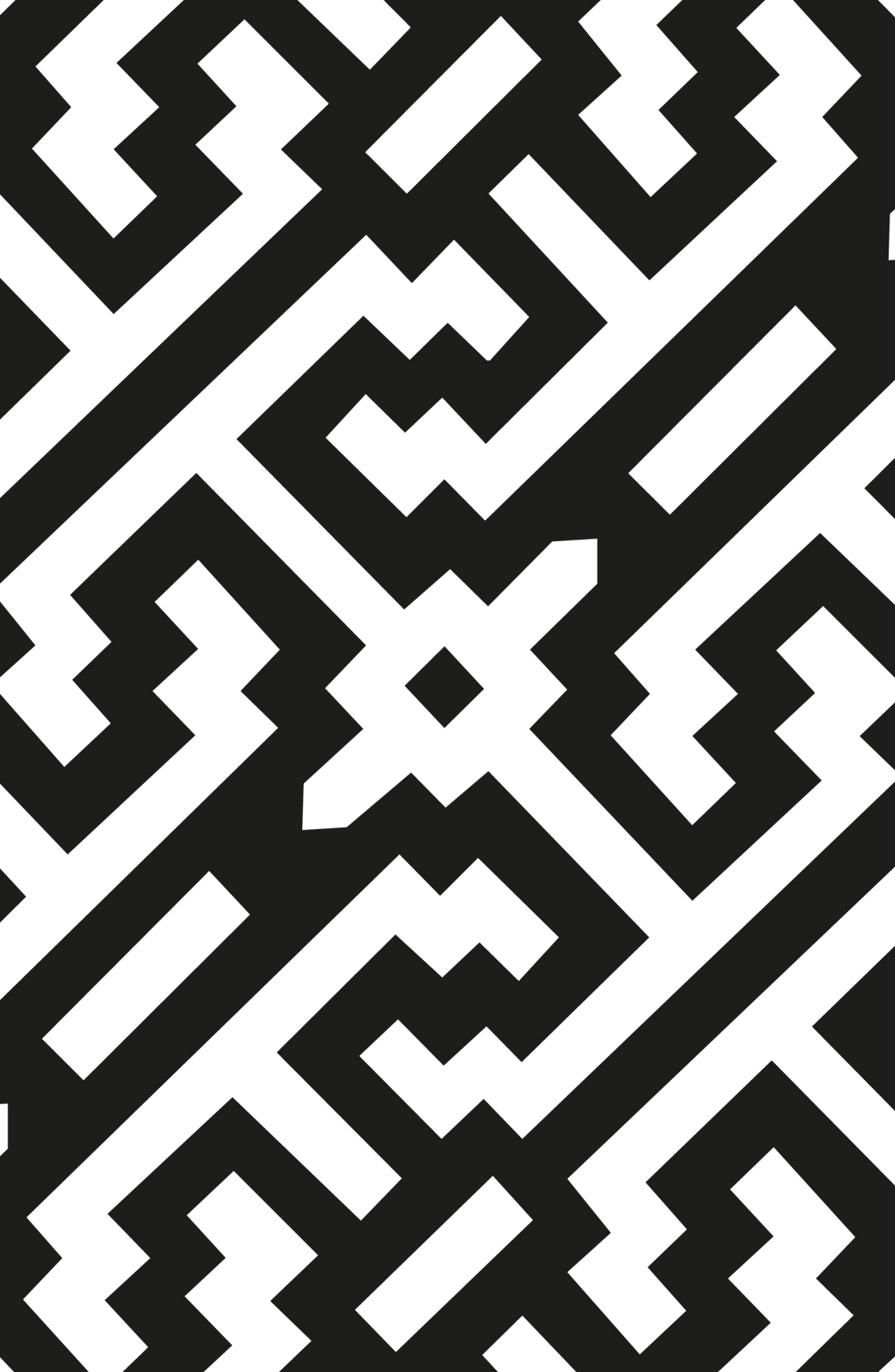
- **Fabian Cabaluz**, Universidad de Chile
- **Marcela Betancourt**, Universidad de Chile
- **Leonora Reyes**, Universidad de Chile
- **Sebastián Guerrero**, Universidad de Chile
- **Victoria Garcés**, Universidad de Chile
- **Beatriz Areyuna**, Universidad de Chile
- **Diego Cabezas**, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- **Cristian Olivares**, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Normativa de publicación

Quienes deseen hacer llegar un texto a la Serie, deben considerar los siguientes aspectos:

- Extensión máxima: 12.000 palabras (promedio de 24 páginas). Extensión mínima: 8.000 palabras. Se considerarán como parte del máximo o mínimo los títulos, subtítulos, citas, pies de página, epígrafes y referencias bibliográficas.
- Los textos deben ser escritos a espacio simple en tamaño carta, con 2,5 cms., de margen en sus 4 costados. Se debe usar la fuente Times New Roman 12.
- Debajo del título de la propuesta, los autores deben colocar su nombre completo, su adscripción académica o profesional y su correo electrónico. También pueden poner si hacen parte de alguna organización social o colectivo.
- Los trabajos deben ser inéditos, libres de plagio, autoplagio y de uso de Inteligencia Artificial.

- Para la citación de fuentes, citas y bibliografía, los autores/as podrán hacer uso de la normativa que les resulte más cómoda o conocida.
- Las propuestas deben ser dirigidas a Fabián Cabaluz, fabiancabaluz@gmail.com quien deberá acusar recibo de los envíos.
- Los trabajos serán objeto de evaluación por parte del Consejo de redacción de la Serie, el que entregará respuesta de aprobación, desaprobación o recomendaciones a los/las autores/as en el plazo máximo de 60 días contados desde la recepción de la contribución.
- En su condición de publicación periódica, la Serie dispondrá de un registro ISSN y un DOI, y se buscará alojarlo en variados repositorios y plataformas de acceso abierto. En este último caso, cada entrega se hará con una licencia Creative Commons 4.0 internacional. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es
- En los casos de aprobación para publicación, la o el autor deberá suscribir una declaración de cesión de derechos intelectuales, así como de compromiso con los puntos antes señalados.





La "**Serie Luchas Educativas**" es parte de la Colección Pachakuti de Pedagogías Críticas Latinoamericanas de la Editorial Ariadna y tiene como propósito el socializar críticas, debates y propuestas estratégicas del campo educacional chileno, llevadas adelante por organizaciones sindicales, docentes, estudiantiles y populares, en diálogo con académicos y académicas y grupos de trabajo e investigación universitarios.

www.ariadnaediciones.cl