

Liceos Autogestionados: una experiencia de territorialización en el espacio escolar durante la movilización social del 2011

Cristian Olivares Gatica

Liceos Autogestionados: una experiencia de territorialización en el espacio escolar durante la movilización social del 2011

Cristian Olivares Gatica
cristian.olivares.gatica@gmail.com

Cristian Olivares es estudiante de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica y Licenciatura en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (ex-Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile). Ha publicado y realizado ponencias vinculadas a la Geografía, y desde el Colectivo Diatriba, ha participado en trabajos sobre educación, destacando la publicación “Revista Diatriba. Por una Pedagogía Militante”, y la publicación en conjunto con OPECH del libro *Trazas de Utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante el 2011*.

Resumen

El presente escrito pretende dar a conocer en forma concisa, lo que fueron los Liceos Autogestionados del 2011 como experiencia de territorialización del espacio escolar, analizándolos desde la perspectiva de la geografía socio-crítica. Tomando algunos testimonios de sus protagonistas, con el propósito de exponer una revisión teórica sobre la experiencia y el contexto en que se desenvuelve. Mi objetivo es aportar, de alguna manera, a la discusión actual en torno al movimiento social que reivindica la gestión comunitaria como necesidad del sistema escolar.

Palabras claves: *Autoeducación, gestión comunitaria, liceo autogestionado, movimiento estudiantil chileno en el 2011, territorialización en el espacio escolar.*

Introducción

No existe transformación de la realidad sin la creación de espacios¹

Tras la gran movilización del 2011, pareciera que el movimiento estudiantil se encontrase en un periodo de rearticulación. La revisión de experiencias obtenidas y el debate en torno a las propuestas surgidas es un ejercicio necesario para identificar los pasos a seguir.

De esta manera, es posible señalar que, ante los resultados obtenidos desde el avance de las políticas neoliberales desarrolladas a partir de los años ochenta en Chile, el movimiento social ha iniciado un despertar a través de distintas formas de resistencias, entre las que se destaca el *mochilazo* (2001), “*el pingüinazo*” (2006) y el *conflicto estudiantil* del 2011, que han integrado con mayor fuerza a la sociedad en su conjunto, instalando en el imaginario social la situación de gravedad en la que se encuentra el sistema educativo chileno y la necesidad de cambios concretos.

De estas resistencias, no sólo es necesario analizar las multitudinarias marchas en todas sus dimensiones (cantidad, impacto, conducción política, entre otros) como se hace habitualmente, sino que además debemos realizar una mirada “subterránea” para verificar lo que sucedía en otros espacios, tales como establecimientos educacionales escolares, técnicos y universitarios que se mantenían en “tomas” y “paros”, porque a partir de ello se pudo mantener una movilización de carácter nacional.

Así pues, durante el 2011, pudimos observar el surgimiento de un sinfín de movilizaciones: jornadas culturales, tocatas, muralismo, talleres, entre otros. Sin embargo, en esta oportunidad destacaré una experiencia poco considerada actualmente, y que sin lugar a dudas tuvo un enorme potencial en términos de lo que pudo aportar al avance del movimiento social: los liceos autogestionados.

Esta experiencia se desarrolló –hasta donde conocemos– en liceos como Manuel Barros Borgoño de Santiago, Eduardo de la Barra de Valparaíso, República de Brasil de Concepción

¹ Bernardo Mançano Fernandes, “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura Geográfica de los movimientos sociales”, *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 6, 2005, 10, en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf (Octubre, 2012).

y A-90 de San Miguel. En dichos colegios, durante el periodo de movilización, las/os estudiantes –en algunos casos junto a sus familias y docentes e, incluso, con funcionarios del aseo o de alimentación– realizaron sus propias clases en función de sus intereses y necesidades mientras administraban los otros funcionamientos del establecimiento.

Esta experiencia es muy relevante, porque tras las “tomas” de instituciones educativas, se demostró que, efectivamente, podía existir otro tipo de movilización, la cual, considerando el impacto que podría implicar en términos de aceptación social, permitió la construcción de un proyecto educativo y una transformación de las personas que vivieron la experiencia. Además, da cuenta de la creatividad en las formas de lucha que ha caracterizado durante la historia al movimiento social en general, porque –hasta donde conocemos– el movimiento estudiantil chileno nunca antes había propuesto la autogestión del liceo como forma de movilización.

Por último, esta experiencia es de suma importancia puesto a su humilde propuesta educativa y administrativa, asemejándose a otras que también surgieron al alero de los movimientos sociales, las cuales consideran la “gestión comunitaria” como un elemento central en su propuesta educativa. Sólo por nombrar algunas: la ACES, por ejemplo, establece como base de argumento que el Estado tiene la obligación de garantizar los procesos y contenidos educativos construidos por la comunidad²; mientras que el *Congreso social por un proyecto educativo*, plantea que la educación debe ser gestionada por una comunidad educativa de manera colectiva y horizontal, orientándose en función de su autonomía y autogestión³. A su vez, el *Colectivo Diatriba* propone una educación pública-comunitaria, es decir, una que sea financiada por el Estado y gestionada por la comunidad educativa⁴. Por último, la OPECH y la *Mancomunal del Pensamiento Crítico* plantean como uno de los requisitos mínimos para una gestión pública, la efectiva descentralización y la participación de las comunidades locales⁵. Todo esto da cuenta de la importancia que tiene la “gestión

² Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), *Propuesta para la educación que queremos*, 2011, 7, en http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf (Octubre, 2012).

³ *Congreso social por un proyecto educativo*, 2012, 6.

⁴ Colectivo Diatriba. “Educación Pública-Comunitaria: Propuesta contra-hegemónica para la transformación social”. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, Santiago, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Educación, Año 11, n° 11, 2012, 109.

⁵ Mancomunal del Pensamiento Crítico y OPECH, “Propuestas para la constitución de un sistema educativo para las mayorías”, en *Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica*, Mancomunal del Pensamiento Crítico y OPECH, *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile*, Santiago, Chile, Editorial Quimantú, 2010, 82.

comunitaria” para, al menos, una parte importante del movimiento social chileno en la actualidad.

Cerrando esta primera parte, cabe señalar que este escrito se enmarca dentro de la geografía socio-crítica, la cual plantea –a grandes rasgos– que las relaciones sociales son el principal agente de transformación en la naturaleza, y, en consecuencia, los principales agentes de la producción del espacio⁶. A partir de ello, entenderemos al espacio geográfico como una construcción social constituida por las relaciones sociales en él desarrolladas. Por ende, se puede establecer que éste *no* es al azar, sino que es intencionado y creado *para* la reproducción de determinados tipos de relaciones sociales, de las cuales, no cabe duda su inherente naturaleza ideológica y política. Ante ello, ningún lugar es espacio neutro, por lo que pasa a ser comprendido según la intencionalidad de la relación social misma que lo creó. Tampoco es un contenedor de objetos como insisten las corrientes positivistas, sino que más bien es una expresión de la sociedad y un elemento que incide en sus relaciones; y entendiendo que éstas son las que lo definen, se transforma en un producto-productor de sí mismo. Por todo lo señalado, entiendo al espacio geográfico como una instancia más de la realidad social, tal como lo puede ser la economía, la política, entre otros⁷.

Contextualización: la educación chilena desde otra perspectiva

Desde la geografía socio-crítica, se pueden identificar dentro de las políticas neoliberales implementadas en la educación durante los ochenta, al menos dos consecuencias: una segregación espacio-educacional, y una profundización en la desterritorialización de la comunidad educativa del espacio escolar.

a) Segregación espacio-educacional:

Con ella se hace referencia a la conformación de un sistema educacional que materializa espacialmente la segregación social, tras dar espacio a la existencia de liceos

⁶ Jorge Blanco, “Espacio y territorio: Elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico”, en María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich, Geografía: *Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Biblos, 2007, 39.

⁷ Daniel Hiernaux y Alicia Lindón, “El concepto de espacio y el análisis regional”, *Secuencia, nueva época*, Instituto Mora, 1993, 91-93.

municipales y colegios de iniciativa privada (particulares y particulares subvencionados) que reflejan, preferentemente, a distintos estratos socioeconómicos; pero además reproducen las mismas condiciones sociales en sus asistentes. Es decir, el sistema educacional actualmente está diseñado para los que tienen una mejor situación económica y pueden educarse en un colegio privado, resultando muy posible en su futuro el éxito en la vida profesional y laboral en comparación a quienes no corrieron con la misma “suerte”. Por lo tanto, la función que una persona ocupa en el trabajo no se vincula directamente al desempeño laboral, sino al lugar donde se realizó los estudios. Este es un ejemplo de cómo se estructura el sistema educacional⁸ y por cierto, nuestra sociedad⁹.

b) Profundización en la desterritorialización de la comunidad educativa dentro del espacio escolar:

Entendiendo la territorialización como el proceso mediante el cual una persona o un grupo de ellas realiza acciones que lleven a ejercer control sobre un espacio determinado, la desterritorialización ocurre cuando a ésta/s se le/s impide ejercer su territorialidad en el espacio donde se desarrolla¹⁰.

A partir de ello, se plantea que las políticas neoliberales han llevado a que el Estado sea un simple “promotor de la educación”, delegando protagonismo al mundo

⁸ Ismael Puga, “Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, Valdivia, Vol. 37, n° 2, 2011, en www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200013&script=sci_arttext (Octubre, 2012).

⁹ En relación al concepto de *segregación* aquí presentado, se puede revisar: Guénola Capron y Salomón González Arellano, “Las escalas de la segregación y de la fragmentación urbana”, *TRACE*, 49, 2006, en www.cemca.org.mx/trace/TRACE_49_PDF/Capron_Gonzalez%E11ez_49_2006.pdf (Octubre, 2012); Sonia Roitman, “Barrios cerrados y segregación social urbana” *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VII, 2003, en [www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(118\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(118).htm) (Octubre, 2012).

¹⁰ En relación a los conceptos de *territorialización* y *desterritorialización*, se revisó: Camilo Alejandro Bustos Ávila, “Apuntes para una crítica de la geografía política: Territorio, formación territorial y modo reproducción estatista”, *Universidade de São Paulo*, s/f, en www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Conceptuales/03.pdf (Octubre, 2012); Henri Lefebvre, *La producción del espacio*, 1974, en www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/52729/60536 (Octubre, 2012); Bernardo Mançano Fernandes, “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales”, *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 6, 2005, en bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf (Octubre, 2012).

privado empresarial, con lo cual el espacio escolar va perdiendo parte de su dimensión de sociabilidad, pasando a adquirir un carácter meramente utilitario o funcional al sistema neoliberal. A partir de lo señalado, se puede identificar al sistema educacional chileno como un espacio que está en creciente desterritorialización de la comunidad educativa (estudiantes, sus familias y trabajadoras/es de la educación) y de los sectores populares.

Principalmente, esto ocurre porque el sistema educacional funciona en base al mercado, por lo tanto, quienes tienen más dinero pueden *impartir* la educación que les plazca. También son los que tienen más posibilidades de *acceder* a una mejor instrucción, a diferencia de los que no pueden, pues no disponen de los medios económicos necesarios para levantar otros espacios educativos, quedándoles nada más que conformarse con estudiar en colegios más baratos (o sencillamente municipales). De esta manera quienes poseen menos dinero tienen menos posibilidades de intervenir en el sistema educacional.

Ahora bien, es importante consignar que el espacio escolar, al quedar en manos de los grandes grupos económicos, promueve que las/os estudiantes sean simples “clientes”, donde pasivamente, reciben mediante un servicio los conocimientos impuestos por el Estado y transmitido por los docentes -quienes no siempre tienen las posibilidades de resistirse a la estructura del sistema-, acentuándose así la relación vertical educador-educando, donde el docente es el que siempre educa, disciplina, habla, sabe y en consecuencia es el *sujeto activo* del proceso educativo; mientras que la/el estudiante no sería más que la/el educada/o, disciplinada/o, quien escucha y recibe el contenido en forma de “depósito”. Por lo tanto es un ser que no sabe, convirtiéndose en el *objeto* del proceso educativo, en una “olla” que requiere ser llenada por pedazos de mundo dirigidos por otro, cuyos residuos de residuos pretende crear contenido de conciencia. Esto es lo que se denomina *educación bancaria*¹¹, la cual acentúa la *desterritorialización* en la comunidad educativa del espacio escolar y mantiene la segregación espacio-educacional, con la intención de reproducir en el sistema de enseñanza las relaciones de dominación del actual sistema hegemónico, o como diría Paulo Freire, servir a la “domesticación del hombre”¹². De ahí la importancia de reconocer la *desterritorialización* en la comunidad educativa del espacio escolar como un elemento central considerado, abordado y transformado por el movimiento social; y

¹¹ Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, España, Editorial Siglo XXI, 2009, 17.

¹² *Op. Cit.*, 16.

ante ello, asumir la territorialización del espacio escolar (o “gestión comunitaria”, que en estos casos pasa a ser lo mismo) como una tarea fundamental para avanzar en el proceso.

Ahora bien, como todo espacio, el territorio puede modificarse según las relaciones sociales que atraviesa, y en este sentido puede convertirse en un sitio de constante tensión y lucha: entre la dominación y quienes resisten mediante el ejercicio de la territorialización, constituyéndose éste último en un proceso mediante el cual los movimientos sociales pueden transformar sus espacios en territorios. De ahí que para ellos el territorio se convierte en su espacio de libertad y resistencia¹³, y un elemento de principal interés para los movimientos sociales.

En este contexto, donde el espacio escolar mayoritariamente sirve a los intereses de los grupos hegemónicos, éste se ha constituido en espacio de lucha por parte de la comunidad educativa cuando ha sido tomado por esta. Por ello, no es menor que los liceos autogestionados, en su práctica, hayan territorializado el espacio escolar tras apropiarse del proceso educativo al planificar y hacer sus clases: administrar tanto la “toma” del liceo como decidir los contenidos y establecer metodologías para brindar dichos conocimientos.

La experiencia desde sus actores

Como ya se ha mencionado, los liceos autogestionados (Manuel Barros Borgoño, Eduardo de la Barra, República de Brasil y A-90) surgen en pleno periodo de movilización estudiantil durante el 2011, para atender las diversas necesidades en sus tomas, las que varían según cada espacio. Mauricia, por ejemplo, –estudiante coordinadora del Eduardo de la Barra– comenta que creían necesario trabajar en un nuevo proyecto educativo que se construya en la práctica¹⁴; a su vez, Miguel –estudiante del Manuel Barros Borgoño– argumenta que levantaron la autogestión del liceo para “tapar aquellas bocas que dicen que nosotros estamos haciendo esto [la movilización] sólo para capear clases y porque somos flojos”¹⁵; mientras que Óscar –estudiante del República de Brasil–, por su parte, dice que se hizo para que los demás no se queden en sus casas y “no perdieran el hilo de las clases”¹⁶.

¹³ Mançano Fernandes, *Op. Cit.*, 4.

¹⁴ Colectivo Diatriba y OPECH, *Trazas de Utopía: La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante el 2011*, Santiago, Chile, Editorial Quimantú, 2011, 15.

¹⁵ *Op. Cit.*, 96.

¹⁶ *Op. Cit.*, 33.

En relación al desarrollo de las movilizaciones, todos los liceos autogestionados funcionaron en base de asambleas abiertas, cuyos participantes tenían el mismo derecho de opinar y tomar decisiones, convirtiéndose ellos en “el centro de la autogestión”¹⁷, (como dice Cristóbal, estudiante coordinador del A-90), siendo esta administración un primer ejercicio de territorialidad del espacio escolar.

En todos estos liceos autogestionados se realizaron tanto sesiones de talleres como clases de las materias tradicionales (lenguaje, ciencias, historia, etc.). Sin embargo, lo importante fue el rol de la comunidad educativa, pues ella definía su malla curricular, su enfoque y métodos de enseñanza, lo que implica una apropiación del proceso de aprendizaje por parte de ésta, siendo el segundo elemento de territorialización del espacio escolar. Sólo por dar un ejemplo: Víctor y Pablo –quienes hicieron de profesores en el Eduardo de la Barra– cuentan que junto a enseñar la matemática enfocada para la PSU, lo hicieron “trabajando con cosas que [las/os estudiantes] ya saben y que quieren aprender”, otorgando así “la formalidad a lo que ellos saben, y que muchas veces ni siquiera saben que saben”¹⁸.

Como es evidente, esta experiencia educativa tuvo varias diferencias con liceos tradicionales. Jean y Karina –estudiantes del mismo establecimiento– cuentan, que “en el liceo autogestionado, lo que nos enseñan es lo que nosotros tenemos interés en aprender” y “no lo que el gobierno nos dice que es lo que debemos aprender, que es algo de memorizar y escribir”¹⁹. Diego –estudiante del República de Brasil– comenta que “en el colegio antes todos se dan la espalda, y todos ven al profe”, pero que en el liceo autogestionado “se interactúa mucho más con los compañeros, porque (...) ponen a los alumnos en círculo” para realizar las clases²⁰. Por su parte, Natalia –apoderada del Barros Borgoño– señala que el liceo autogestionado “era cien por ciento diferente, porque los chiquillos voluntariamente asistían a clases y querían aprender por su propio bienestar”, mientras que “las clases tradicionales son impuestas, eso hace la diferencia”, ya que “son rígidas y muy normativas y tienen que venir porque los mandan a clases”²¹.

¹⁷ Raúl Zibechi, Chile: *Otra educación es posible*, 2011, en www.cipamericas.org/es/archives/5905 (Octubre, 2012).

¹⁸ Colectivo Diatriba y OPECH, *Op. Cit.*, 19.

¹⁹ *Op. Cit.*, 13.

²⁰ *Op. Cit.*, 75.

²¹ *Op. Cit.*, 108.

Si bien son muchos los aprendizajes desarrollados en esta experiencia, sólo destacaremos uno en particular. Óscar –estudiante en el República de Brasil–, era el típico estudiante con malas notas y con un largo historial de anotaciones negativas, relata lo siguiente:

“Yo aprendí que puedo pararme frente a tantas personas y dar a conocer algunas ideas o algo que me inquieta a mí, yo no tenía idea de eso, porque cuando estaba en el colegio me costaba disertar y eso me aterraba. [Ahora] aprendí a que puedo expresarme frente a personas.”²²

Se presenta este ejemplo, porque es una de las tantas experiencias que da cuenta que la territorialización del espacio escolar va más allá que gestionar un establecimiento educacional o aprender otro método, sino que, es también un proceso que ayuda a que las personas puedan reconocerse a sí mismas como sujetos capaces de hacer cosas, de empoderarse de sí mismos, de transformar su realidad y construir así nuevas realidades. Todo lo cual hace del liceo autogestionado una experiencia emancipadora y una posible alternativa para auto-educarnos.

En este sentido, puede relacionarse con lo que Ouviaña –tomando algunos principios gramscianos– llama una Pedagogía Prefigurativa, es decir, un conjunto de prácticas que en el presente *anticipan* los gérmenes de la educación futura²³, lo que espacialmente implicaría la creación de nuevos espacios y territorialidades escolares para levantar un nuevo sistema educativo y construir una nueva sociedad, materializando la aspiración de diferentes organizaciones sociales de construir la propuesta de un nuevo sistema educacional: la “gestión comunitaria”.

Algunas ideas para conversar...

Como se expuso en el presente escrito, en Chile desde los años ochenta el modelo neoliberal ha avanzado en la educación, provocando la segregación espacio-educacional y el avance de la desterritorialización en la comunidad educativa del espacio escolar propio, obteniendo, como consecuencia principal, la mayor posibilidad que disponen los grandes

²² *Op. Cit.*, 79.

²³ Hernán Ouviaña, “Praxis y política y pedagogía prefigurativa en el joven Antonio Gramsci. Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimientos sociales”, en *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: “Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa”*, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), 2010.

grupos económicos en la creación de proyectos escolares, decidiendo la forma y métodos de aprendizaje; e inhabilitar a las personas de bajos recursos, lo que provoca definitivamente la perpetuación del sistema hegemónico de dominación, proceso que fue tensionado por los liceos autogestionados al territorializar el espacio escolar. Ahora bien, hace falta mencionar algunos elementos para la discusión.

En primer lugar, cabe mencionar que este proceso de territorialización fue transitorio, ya que sólo duró mientras se mantuvo la movilización: una vez que ésta declinó se retomaron las clases tradicionales. Si bien esto no le resta importancia al proceso vivido, nos deja la incógnita sobre si realmente estos liceos podrían haberse mantenido en la autogestión tras la movilización, bajo las condiciones en que estaban.

Llama la atención que, sin considerar al A-90, los liceos que se autogestionaron tienen altos puntajes en la PSU y se ubican en sectores metropolitanos de las ciudades importantes. En segundo lugar, no deja de ser menor que sean pocos los establecimientos educacionales que mantuvieron sus procesos de autogestión. No obstante, durante el breve periodo de movilización de este año, se pueden constatar al menos dos experiencias adicionales con las mismas características: por una parte, estuvo historia y geografía del Pedagógico autogestionada, la cual duró cinco semanas en pie y consiguió sus demandas internas tras desarrollar diferentes tipos de aprendizaje²⁴; y por otro lado, la experiencia de autogestión del liceo Confederación Suiza, el cual aún en clases -por lo menos hasta el día de hoy- ha mantenido los espacios de autogestión levantados en tiempos de movilización, lo que no deja de ser menor porque sería el primero en mantenerse tras la baja de las movilizaciones.

Todo esto, deja a quienes plantean la gestión comunitaria -la territorialización del espacio escolar por la comunidad educativa- como un elemento central en un nuevo sistema educativo. Un antecedente sobre lo que pudiera ser la otra educación, la cual abre además otras preguntas y caminos que responder y avanzar, como por ejemplo: ¿se podría masificar esta experiencia en sectores “periféricos” de la ciudad?; ¿se mantendría en el tiempo una experiencia con estas características, o más bien todo declinaría a reproducir las mismas

²⁴ Asamblea de Historia y Geografía del Pedagógico, *Sistematización de Historia y Geografía del Pedagógico Autogestionada: Nueva forma de movilizarnos, nuevos aprendizajes*, 2012.

prácticas “tradicionales”?; ¿cómo podría el movimiento social tener la fuerza y la experiencia suficiente para lograr constituir y mantener una experiencia con semejantes características?; ¿es posible que en unas próximas movilizaciones, el liceo autogestionado se convierta en un modo masivo de movilización?; ¿se podría pensar en algún momento que las/os estudiantes -en vista de que no sean consideradas sus demandas y su sistema educacional actual no satisface sus necesidades- como medida de presión, se tomen sus liceos, los autogestionen, y no los devuelvan hasta que se establezca definitivamente la gestión comunitaria tal y como ellas/os lo planteasen?

Bueno, es claro que aun nos quedan muchas preguntas por plantear e intentar resolverlas colectivamente. Sin embargo, tenemos al menos una certeza: sabemos que aun nos queda mucho por avanzar, pero por lo menos ya empezamos a caminar.

Bibliografía

a) Corpus documental

Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, Propuesta para la educación que queremos, 2011, 7, en http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf (Octubre, 2012).

Asamblea de Historia y Geografía del Pedagógico, Sistematización de Historia y Geografía del Pedagógico Autogestionada: Nueva forma de movilizarnos, nuevos aprendizajes, 2012.

Congreso social por un proyecto educativo, 2012.

b) Libros y artículos

Bernardo Mançano Fernandes, “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales”, *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 6, 2005, en biblioteca virtual. clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf (Octubre, 2012).

Camilo Alejandro Bustos Ávila, “Apuntes para una crítica de la geografía política: Territorio, formación territorial y modo reproducción estatista”, Universidade de São Paulo., s/f, en www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egall2/Teoriaymetodo/Conceptuales/03.pdf (Octubre, 2012).

Colectivo Diatriba y OPECH, Trazas de Utopía: *La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante el 2011*, Santiago, Chile, Editorial Quimantú, 2011.

Colectivo Diatriba. “Educación Pública-Comunitaria: Propuesta contra-hegemónica para la transformación social”. Revista de Pedagogía Crítica *Paulo Freire*, Santiago, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Educación, Año 11, N° 11, 2012.

Daniel Hiernaux y Alicia Lindón, “El concepto de espacio y el análisis regional” *Secuencia*, nueva época, Instituto Mora, 1993, 89-110.

Guénola Capron y Salomón González Arellano, “Las escalas de la segregación y de la fragmentación urbana”, *TRACE*, 49, 2006, en www.cemca.org.mx/trace/TRACE_49_PDF/Capron_Gonz%Ellez_49_2006.pdf (Octubre, 2012).

Henri Lefebvre, *La producción del espacio*, 1974, en www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/52729/60536 (Octubre, 2012).

Hernán Ouviaña, “Praxis y política y pedagogía prefigurativa en el joven Antonio Gramsci. Sus aportes para repensar las experiencias de educación popular en los movimientos sociales”, en *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: “Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa”*, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), 2010.

Ismael Puga, “Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?”, *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), Valdivia, Vol. 37, n° 2, 2011, 213-232, en www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200013&script=sci_arttext (Octubre, 2012).

Jorge Blanco, “Espacio y territorio: Elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico”, en María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich, *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Biblos, 2007, 37-62.

Mancomunal del Pensamiento Crítico y OPECH, *Propuestas para la constitución de un sistema educativo para las mayorías*, en Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica.

Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile, Santiago, Chile, Editorial Quimantú, 2010.

Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, España, Editorial Siglo XXI, 2009.

Raúl Zibechi, Chile: *Otra educación es posible*, 2011, en www.cipamericas.org/es/archives/5905 (Octubre, 2012).

Sonia Roitman, “Barrios cerrados y segregación social urbana” *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VII, 2003, en [www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146\(118\).htm](http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146(118).htm) (Octubre, 2012).