

REFLEXIONES SOBRE EL PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DEL MOVIMIENTO DE IZQUIERDA REVOLUCIONARIA (MIR) DURANTE EL GOBIERNO DE LA UNIDAD POPULAR, 1970 – 1973

RESUMEN

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la experiencia político-pedagógica articulada por el MIR a través de su praxis territorial, intentando abordar la complejidad de la relación entre teoría y práctica al interior de su militancia.

Rescatando documentos teóricos y prácticas político-territoriales, abordaremos una experiencia pedagógica múltiple que sintetiza planteamientos propios del marxismo, el guevarismo, la educación popular y la pedagogía de la liberación latinoamericana.

Tras esta apuesta, subyace un posicionamiento teórico-político comprometido en rescatar el enorme patrimonio cultural y pedagógico articulado al calor de las luchas de las clases subalternas latinoamericanas, por la transformación de las relaciones sociales de dominación y explotación.

Por último, y a partir del legado práxico del MIR, intentaremos reflexionar en torno a múltiples interrogantes que se formulan a los actuales proyectos político-pedagógicos de carácter transformador: ¿Qué elementos debiesen considerar los proyectos pedagógicos de carácter popular? ¿Cómo incide la práctica político-pedagógica en la construcción territorial de poder popular? ¿Cómo abordar los procesos de concientización social? ¿Qué lugar cabe a los saberes populares y subalternos? ¿Qué tipo de relación deben construir estas experiencias con el Estado?

PALABRAS CLAVE

MIR, campamento Nueva La Habana, pedagogías críticas.

Colectivo Diatriba¹
colectivodiatriba@gmail.com

REFLECTIONS ON THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF THE 'MOVIMIENTO DE IZQUIERDA REVOLUCIONARIA' (MIR) DURING THE GOVERNMENT OF THE UNIDAD POPULAR, 1970-1973

ABSTRACT

This research is a reflection of the political and pedagogical experience led by the MIR (a *Leftist Revolutionary Movement*) through its territorial praxis, and to approach the complex theory-practice relation of its militants.

By searching for theoretical, practical and political-territorial documents, we present a multiple pedagogical experience which synthesizes the typical approaches from Marxism, Guevarism, Popular Education and Latin-American Liberatory Pedagogy.

Behind this attempt underlies a theoretical and political standing which is committed to rescuing the enormous cultural and pedagogical patrimony rooted in the struggles of the Latin-American subordinate class seeking to transform the social relations of domination and exploitation.

Finally, from the practical legacy of MIR, we intend to reflect on several questions that arise in view of the current political-pedagogical transformation projects: Which elements should be considered in popular-pedagogical projects? How does the political-pedagogical praxis exert influence on the territorial construction of people's power? How should one tackle the social-awareness raising? What is the place of popular and subordinate knowledge? Which type of relationship should these experiences forge with the State?

KEYWORDS

MIR, camp "Nueva La Habana", critical pedagogies.

Presentación: Las Armas de la Educación: su dimensión político-transformadora

“Tuve oportunidad de pasar una noche con la dirigencia de la población Nueva Habana que...tras obtener lo que reivindicaba, sus viviendas, continuaba activa y creadora, con un sinnúmero de proyecto en el campo de la educación, la salud, la justicia, la seguridad, los deportes. Visité una serie de viejos ómnibuses donados por el gobierno, cuyas carrocerías transformadas y adaptadas, se había convertido en bonitas y arregladas escuelas que atendían a los niños de la población. Por la noche esos ómnibus-escuelas se llenaban de alfabetizandos que aprendían a leer la palabra a través de la lectura del mundo.

Nueva Habana tenía futuro, aunque incierto, y por eso el clima que la envolvía y la pedagogía que en ella se experimentaba eran los de la esperanza”

(Freire, 1992; p. 35 y 36)

Durante el presente año, hemos desarrollado un trabajo colectivo avocado a analizar la relevancia de algunas experiencias de auto-educación impulsadas por los movimientos sociales latinoamericanos. Después de largas jornadas de diálogo en torno al tema, hemos acordado un punto central: el reconocimiento abierto y explícito de la politicidad de la praxis pedagógica y toda experiencia educativa.

Este acuerdo nos ha conducido a analizar el problema de la educación, como un campo constituido y atravesado por los múltiples antagonismos que conforman la realidad social. Dicho en otros términos, si la educación ha contribuido a la violenta reproducción del capitalismo, el racismo y el patriarcado -a través de diversos mecanismos de control y disciplinamiento- colaborando con la acumulación, legitimación y producción de capital, ello no quiere decir que la reproducción de las relaciones sociales de dominación, por medio de la educación, sea algo estático, inmutable, permanente y sin fisuras. El carácter dialéctico de la educación permite argumentar que la misma puede y debe construir relaciones sociales cooperativas, auto-gestivas y emancipatorias². Desde la pedagogía y la educación, podemos contribuir a la transformación de la realidad social, es decir, podemos subvertir los elementos estructurales que deshumanizan y oprimen al ser humano y ser capaces de proyectar una praxis liberadora y humanizadora como objetivo.

Ante ello, entendemos lo pedagógico y educativo en términos amplios, o sea, vinculado estrechamente al problema de la construcción de hegemonía/contrahegemonía. Siguiendo a Gramsci, comprendemos la hegemonía como una forma de dominación política, intelectual y moral de un grupo social, pero que jamás se

manifiesta de manera total y exclusiva. La dominación, al ser dinámica, se encuentra en permanente tensión, siendo constantemente resistida y desafiada; lo anterior implica que si la dominación requiere perpetuarse y reproducirse, debe recrearse, construirse y renovarse constantemente. Así, la construcción de hegemonía demanda el despliegue sistemático de procesos pedagógicos. El problema de la hegemonía, en tanto dirección y dominación político-cultural, nos lleva a analizar las relaciones entre dominantes/dominados, dirigentes/dirigidos, intelectuales/pueblo, partido/masas, como relaciones pedagógicas (Gramsci, 1971).

Por otro lado, nuestra conceptualización del problema pedagógico y educativo se entronca con la tradición teórica del marxismo, que plantea la realidad social como un todo interrelacionado, donde los elementos políticos, económicos y sociales se encuentran en constante relación y conflicto. Justamente, esto nos invita a analizar la complejidad social como un todo integrado, complementario, contrapuesto y antagónico (Anderson, 1981).

Todo proyecto de construcción contra-hegemónico, posee -explícita o implícitamente- elementos político-pedagógicos vinculados en contenido y forma con la prefiguración de un nuevo orden social.

En coherencia, quisimos buscar una experiencia concreta en la historia reciente de Chile, que hubiese puesto en práctica una lucha reivindicativa, considerando la pedagogía como herramienta fundamental. Así, realizamos una lectura crítica de la teoría y la práctica político-pedagógica enarbolada por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) en el Campamento Nueva La Habana, durante el periodo de la Unidad Popular (1970 – 1973). Nuestra finalidad ha sido rescatar -al menos en parte- el complejo patrimonio cultural, pedagógico y político forjado al calor de la lucha por transformar las relaciones sociales de explotación y dominación en el Chile de la Unidad Popular. Creemos que este ejercicio puede contribuir de manera original y creativa a la rearticulación de nuevas experiencias político-pedagógicas de carácter transformador.

El MIR estableció en su praxis una relación estrecha entre pedagogía y revolución, la cual se conformó teóricamente en la conceptualización de la lucha popular como una práctica que debía constituir una experiencia fundamental de organización y maduración de la conciencia de clase. Sostenemos que las formas de lucha y organización creadas por los pobladores del Campamento Nueva La Habana y el MIR, fueron espacios educativos que encarnaron un proyecto político-pedagógico amplio, horizontal, transformador y revolucionario.

A partir de lo planteado, el trabajo se articula en torno a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se vincularon, en términos político-pedagógicos, la teoría revolucionaria articulada por el MIR y la experiencia histórica del trabajo territorial con los pobladores del Campamento Nueva La Habana? ¿Cómo se relacionaron las experiencias de concientización, lucha y organización de los pobladores con el proyecto político-pedagógico configurado por el MIR? ¿De qué manera esta experiencia ha contribuido a construir y fortalecer el tejido social?

Entre los sesenta y los setenta: Conflicto político-social y génesis del MIR

La historia política de América Latina en la década de 1960, estuvo marcada y determinada por las luchas hegemónicas que se daban en el marco de la guerra fría. La renuencia y el temor de las clases dirigentes a que se multiplicara por el continente el ejemplo de Cuba, llevó a la formulación de una serie de estrategias en las que el gobierno de Estados Unidos tuvo una participación directa, principalmente por medio de la Alianza para el Progreso. El objetivo era claro: frenar cualquier tipo de expansión socialista en la región. Esta fórmula se materializó en Chile por medio de la elección a la presidencia del líder de la Democracia Cristiana, Eduardo Frei Montalva, en 1964.

La llegada al poder del socialista Salvador Allende, en 1970, transformó a Chile en un caso paradigmático, al poner de manifiesto la posibilidad de llevar a cabo un programa revolucionario dentro de las prácticas electorales:

“Para la izquierda gradualista, las condiciones políticas y sociales que prevalecían en Chile hacían muy improbable que la revolución pudiese verificarse por (...) la toma violenta del poder. Había en nuestro país, sostenían los partidarios de esta postura, toda una tradición de respeto a la convivencia pacífica y la legalidad vigente, que ya había pasado a formar parte de una cultura política nacional, compartida y valorada por las clases populares” (Pinto, 2005; pg. 16).

Con todo lo que significó, es preciso reconocer la fragilidad de este proyecto “revolucionario-democrático”, el cual descansaba sobre el acuerdo y el consenso construido en décadas de estabilidad institucional, y donde los actores sociales habían pactado tácitamente jugar ciertos roles que el sistema reproducía. La sociedad chilena era atravesada por una dicotomía entre las diversas praxis políticas.

Durante el gobierno de la Unidad Popular, se puso en tensión el proyecto de los principales actores que protagonizaban la crisis social. Por un lado -desde arriba- la praxis política oficial de la UP se entrampaba en un irrestricto estatismo, combinado con el intento de establecer acuerdos con una oposición que incrementaba gradualmente -desde el inicio del proceso- su carácter golpista. Por otro lado -desde abajo- las bases protagonizaban una situación diametralmente opuesta. Desde la década de los '60, se estaban desarrollando diferentes prácticas político-populares que iban en una dirección diferente al proyecto de Estado en el cual descansaba el gobierno de la UP, cuya constitución respondía a un modelo institucional muy anterior, principalmente basado en el poder de los partidos. Estas nuevas experiencias se sustentaban en la emergencia de nuevos actores: “Las apariencias inducían a creer que en Chile fermentaba una auténtica revolución social: campesinos, estudiantes y pobladores habían alcanzado un alto grado de movilidad durante el gobierno del demócrata cristiano Eduardo Frei” (Mires, 1988; pg. 333). Su praxis era reflejo de una abierta democratización de la sociedad civil, de una politización del sujeto popular en sus prácticas cotidianas y,

junto a ello, de una seria amenaza a los monolíticos códigos de auto-legitimación creados por el Estado, del cual la UP no era más que un representante circunstancial.

Lo cierto es que los nuevos actores sociales ejercían una potencial y verdadera revolución social, desde su experiencia de apropiación y compromiso con el devenir político, económico y social del país. Este potencial parece ser el que vislumbró el MIR como parte de un proyecto revolucionario, el mismo que los sectores golpistas identificaron como la verdadera gran amenaza.

El conflicto social y la lucha política se daban en este contexto contradictorio, en el que la relación pragmática entre capitalismo dependiente y democracia popular llegaba a un punto de quiebre. La UP intentó reformar este capitalismo dependiente -despertando el encono de la elite económica tradicional- y continuar la democratización. Pero en ese proceso, las demandas populares se hicieron incontenibles para un sistema no creado para tales efectos. Los nuevos actores sociales sobrepasaban los moldes permitidos, y el golpe militar fue la puesta en práctica de una estrategia de reversión. Estos nuevos actores, por tanto, provienen de una tradición mucho más nueva y poco comprendida por la historiografía tradicional; su experiencia con entidades políticas de carácter más formal, posee la legitimidad de una experiencia histórica reflejada en el gobierno (UP) y una praxis política que escapa del ámbito tradicional de acción ciudadana, propia de los sectores subalternos.

El conflicto social y la lucha política fue protagonizada por actores que diferían abiertamente en sus estrategias, incluso afectando la pretendida unidad del gobierno de Allende: importantes sectores manifestaban desconfianza en la denominada "vía pacífica"; el grueso del PS desconfió, desde el primer día del gobierno de la UP, en la posibilidad de llegar al socialismo si no era por la vía armada, y con la clase obrera y campesina a la vanguardia (Pinto, 2005). Esta visión era compartida por el MIR, colectividad que surgió a mediados de los sesentas a partir de una serie de escisiones y reagrupamientos al interior de lo que Luis Vitale denominó la "Unidad Revolucionaria" chilena. Ésta contemplaba a sectores descolgados de los partidos históricos y a una diversidad de movimientos tales como el 3 de Noviembre -fundado por Clotario Blest- la Vanguardia Revolucionaria Marxista (VRM) y el Ejército Revolucionario de Trabajadores y Estudiantes (ERTE); a ellos se sumarían los principales dirigentes del movimiento estudiantil surgido en la Universidad de Concepción (Miguel Henríquez, Bautista van Schouwen y Luciano Cruz), quienes a la sazón se convertirían en los principales líderes del MIR.

Si bien la Unidad Popular encarnaba un proyecto social cuya institucionalidad lo alejaba de los postulados teóricos del MIR, en el congreso fundacional de esta colectividad, en 1965, se desarrolló una "tesis insurreccional" en la que se preveía que "para iniciar la insurrección armada debía haber un ascenso relevante del movimiento popular y que los grupos armados tenían que asentarse en fuertes bases sociales, para no caer en una desviación foquista" (Vitale, 1999; pg. 9). De tal suerte que el MIR llegó a interpretar el ascenso al poder de la UP, como un

momento pre-revolucionario, necesario para asentar las bases sociales que sostendrían un programa revolucionario; por otra parte, se vio en el gobierno de la UP a un representante legítimo de la clase trabajadora, por lo que sus dirigentes manifestaron su solidaridad e incluso defensa hacia el programa de Allende, en lo que se denominó un “apoyo crítico”.

Este análisis indica que el MIR fue capaz de ir más allá de los tradicionales planteamientos marxista-leninistas presentes en el programa del movimiento, considerando al poder popular no sólo como un instrumento para la conquista del poder, sino, al mismo tiempo, restituyéndole su capacidad creativa para la constitución de una nueva institucionalidad y un nuevo orden social (Mazzeo, 2007).

El MIR y la formación de las clases populares. Un proyecto político-pedagógico de auto-aprendizaje colaborativo popular

I. Educación, organización, conciencia y lucha de clases. Aproximaciones teórico- políticas.

Como señaláramos con anterioridad, nuestro interés fundamental radica en aproximarnos a la praxis político-pedagógica articulada por el MIR, analizando los matices existentes entre sus discursos políticos y la práctica territorial adscrita a la construcción de poder popular. Inicialmente, esto nos permitirá problematizar la relación entre teoría y práctica, con respecto a la experiencia pedagógica mirista.

En términos teóricos, no existen documentos del MIR que hayan explicitado un programa político-pedagógico de manera tradicional, pero sí una serie de fragmentos presentes en discursos, documentos oficiales, comunicados de prensa, declaraciones públicas, etc., dedicados a abordar el problema de la formación de las clases populares y de las bases sociales, preocupados por supuesto de la educación de un sujeto político revolucionario. Esto se refleja con claridad cuando el MIR elabora un análisis sobre los requerimientos previos de las clases populares para la conquista del poder, pues a partir de allí configura una serie de reflexiones sobre la formación pedagógica, política y militar que debe alcanzar el pueblo chileno:

“La conquista del poder (...) exige organización de clase, esto es que se organicen los explotados para combatir a quienes le roban el producto de su trabajo (...) Exige conciencia política por objetivos nítidos, un programa definido que establezca como línea básica la defensa de los intereses de obreros y campesinos y explícitamente, como consecuencia, la decisión de destruir el capitalismo y expulsar el imperialismo (...) utilizando métodos que enseñen a los trabajadores a romper los marcos legales que les imponen el dominio y la riqueza de unos pocos. Necesariamente debe haber una preparación para enfrentar los aparatos armados del sistema, la que no puede ser otra que la preparación premilitar y militar de sectores de trabajadores” (MIR, 2004; pg. 92).

El fragmento citado evidencia cuatro ejes centrales en las reflexiones del MIR: la organización de las clases populares; la maduración de su conciencia política; el empleo de métodos no tradicionales de lucha; y la preparación militar de los trabajadores. Ahora bien, el problema radicaba en cómo organizar a pobladores, trabajadores, campesinos y otros sujetos populares. ¿Cómo impulsar estos procesos de concientización política y social? ¿Qué métodos no tradicionales de lucha servían a estos propósitos? ¿Qué tipo de preparación político-militar requerían las clases populares?

Uno de los elementos claves para responder estas interrogantes, radica en la preeminencia otorgada por el MIR a las movilizaciones populares y a sus métodos de lucha no convencionales o extra institucionales, como dispositivos político-pedagógicos: prolongadas huelgas, ocupaciones de fábricas, tomas de fundos, terrenos y escuelas, combates callejeros, barricadas en zonas urbanas y rurales, violencia en las contramanifestaciones, entre otras. Planteado en términos del MIR: “Evidentemente la mejor escuela para las masas, la que les enseña a confiar en sus propias fuerzas y las radicaliza, es la lucha directa por sus intereses con métodos no tradicionales” (MIR, 2004; pg. 92).

Así, sería la experiencia de la lucha popular, material y concreta, aquella que permitiría la emergencia de formas superiores de organización, el desencadenamiento de procesos de radicalización política y la maduración o elevamiento de los niveles de conciencia de clase (MIR, 2004). La experiencia de lucha articulada por la clase trabajadora, debía ser central para la conformación de su conciencia de clase. Sin la experiencia histórica material y real de la lucha de clases, el pueblo oprimido y explotado jamás podría articular una conciencia madura que le permitiera construir un proyecto histórico-social acorde a sus intereses. Es la experiencia adquirida por la lucha de clases, aquella que posibilitará a los grupos subalternos adquirir la madurez histórica necesaria para consolidar un proyecto contra-hegemónico³.

Otras reflexiones teóricas sobre el problema pedagógico, se encuentran presentes en las exigencias hechas por el MIR al gobierno de la UP a objeto de radicalizar el proceso revolucionario: impulsar procesos de educación política en las masas, enseñándoles a conocer y exigir sus derechos, como también desvelar y visibilizar las relaciones de explotación, logrando así el fortalecimiento y la maduración de las diferentes formas de organización y lucha por el socialismo.

Finalmente, respecto a la formación técnico-militar, resultaba importante conocer las diferentes formas que asumía la represión estatal. Los trabajadores, pobladores, estudiantes y campesinos, debían saber de apaleos callejeros, prisión de dirigentes gremiales, desalojos violentos de fábricas, fundos, terrenos y escuelas, allanamiento de universidades, escarmiento a pobladores y trabajadores, encarcelamiento de dirigentes políticos, torturas y flagelaciones. Solo así se podrían levantar sus formas de resistencia.

II. La práctica político-territorial del MIR: La experiencia del Campamento Nueva La Habana.

Durante la década de 1960, emergió en Chile un movimiento de pobladores sin techo que paulatinamente se fue constituyendo como un movimiento social notorio, creativo y autogestivo. En este marco, el MIR vio en los pobladores un movimiento de amplias bases populares que, según las caracterizaciones políticas del momento, debía asumir junto al proletariado un rol protagónico en las luchas sociales. Así, alentaron y dirigieron innumerables tomas de terrenos, la organización de campamentos y la construcción de poblaciones definitivas.

Hacia fines de los sesentas, y ante el advenimiento de la Unidad Popular, el movimiento de pobladores había acumulado una gran experiencia, abriendo la elección de Allende una nueva y favorable coyuntura. Mario Garcés ha puesto el acento en este punto y en la dimensión pedagógica de la experiencia poblacional: “El triunfo de Salvador Allende y la Unidad Popular se produjo entonces con un movimiento de pobladores en alza, vigoroso y multifacético, que hacía los más diversos aprendizajes sociales y políticos en el territorio, en el acto de poblar, de construir y refundar la ciudad” (Garcés, 2005; pg. 63)

El gobierno de la UP buscó afanosamente dar solución a las demandas de los pobladores, proyectando la construcción de alrededor de 80 mil viviendas y regularizar la situación de los más de 200 mil campamentos o poblaciones que habían surgido de la toma ilegal de terrenos. Pero las críticas de la izquierda más dura y las presiones de los propios pobladores organizados, dieron paso a lo que se denominó una “acción directa” del Estado.

“El discurso de la izquierda, desde fines de los años cincuenta, había insistido en que la vivienda no era ‘una mercancía’ sino un derecho social, aludiendo tanto a los costos inalcanzables de una vivienda para el pueblo como a los beneficios que obtenían las empresas de la construcción (...) el MIR vio en esta asociación y en la actividad de la construcción una clara vía de acumulación capitalista y de enriquecimiento de un activo sector de la burguesía chilena” (Garcés, 2005; pg. 69).

La UP, fuertemente tensionada por el movimiento social, trató de poner coto a un movimiento que ostentaba grandes cuotas de autonomía, pero al fin y al cabo optó por el diálogo con los dirigentes poblacionales para buscar las mejores soluciones. Aquí el MIR, junto al movimiento de pobladores, desplegó una de sus facetas más emblemáticas.

Es en este contexto donde nace el campamento Nueva La Habana. Inicialmente, y para poder comprender el vínculo entre el MIR y el movimiento de pobladores, debemos remontarnos a 1969, al escenario de la población Santa Elena, donde el mirista Víctor Toro fue uno de los dirigentes más destacados. Desde allí, Toro pasó a ser dirigente en el campamento 26 de Enero, lugar en el que, según afirma Boris Cofré, se materializaría la primera experiencia directa dirigida por el MIR (Cofré, 2007; pg. 72).

Víctor Toro junto a los dirigentes de otras tres tomas de terreno (Ranquil, Elmo Catalán y Magaly Honorato), confluirían en la Jefatura Provincial Revolucionaria (JPR), logrando un acuerdo con el gobierno de la UP para que las tomas fueran trasladadas a un sitio definitivo, en la actual comuna de La Florida. El traslado se llevó a efecto el 1 de noviembre de 1970; naciendo así el campamento Nueva La Habana (Garcés, 2005).

Una de las primeras tareas pedagógicas del campamento, fue socializar la experiencia reunida hasta entonces por la realidad de cada una de las tomas, para pronto proceder a mezclar a los nuevos pobladores y evitar divisiones internas (Cofré, 2007). Durante los primeros meses de 1971, se llevaron a cabo una serie de asambleas para definir el tipo de organización que asumiría el campamento. En estos “debates constituyentes” confluirían las orientaciones políticas del MIR y la experiencia reunida por los pobladores, afirmándose en ellos el principio de la “conducción política y popular del campamento”.

El campamento se desarrolló en base a dos tipos de organización: la de “autogobierno”, que apuntó principalmente a proponer y ejecutar soluciones concretas a los problemas comunes e inmediatos de los pobladores, y la “sectorial”, que estuvo constituida por los pobladores organizados en “frentes de trabajo” y cuyo objetivo era solucionar problemas específicos de los pobladores, fortaleciendo la identidad del nuevo grupo social en construcción.

Es, a nuestro juicio, en la organización sectorial de frentes de trabajo donde se visualiza de manera más clara y contundente la praxis político-pedagógica del MIR. Es aquí donde la experiencia concreta de los pobladores se funde con el proyecto revolucionario del MIR, pues los diferentes saberes comienzan a dialogar y trabajar conjuntamente por el bienestar colectivo y la transformación de la realidad⁴

De hecho, lo que distingue a los campamentos conducidos por el M.I.R no es la forma misma de constitución, pues esta es similar a la de las otras organizaciones políticas, sino las distintas organizaciones que desarrollaban al interior de éstos una vez constituidos, pues éstas les permitían, en primer lugar, tratar de manera propia los diferentes problemas de la vida cotidiana y forjar progresivamente la solución a su reivindicación tanto en vivienda como en equipamiento colectivo y en segundo lugar, tal como lo plantea Manuel Paiva, militante mirista y dirigente del campamento “crear al interior de los terrenos tomados nuevas formas de relaciones humanas entre los integrantes...inicia(r) un aprendizaje mutuo que involucra a militantes políticos y grupos de pobladores que participan de las tomas de terrenos, aprendizaje que es el inicio de una nueva cultura, lo que podríamos llamar cultura liberadora” (Corrales, 2011, pág. 88-89).

Es por esto que a partir de la enorme y compleja organización interna del campamento, éste se constituye en una gigantesca escuela.

Descritos de manera muy acotada, los principales frentes de trabajo realizaron las siguientes labores:

El Frente de Vigilancia y Justicia Popular, se entendió como una forma de auto-administración de justicia. Los criterios se establecían desde las Milicias Populares -en teoría entendidas como germen del ejército socialista- y desde las Jefaturas (escogidas a partir de cada “manzana”). En su complejísima dinámica se transitó de sanciones represivas a otras rehabilitadoras, haciendo cuestionamientos públicos y ordenando la realización de trabajos voluntarios. Numerosas decisiones consideradas erróneas, generaron adaptaciones a la administración de justicia popular, lo cual da cuenta de un proceso vivo de auto-educación.

El Frente de Trabajadores y Obra, se encargó prioritariamente de diseñar y construir las viviendas del campamento. De manera colectiva y horizontal trabajaron pobladores, estudiantes y profesionales, quienes en el trabajo cotidiano prefiguraban relaciones sociales cooperativas e igualitarias, las cuales tensionaban indudablemente la división social del trabajo y las relaciones de producción capitalistas.

El Frente de Cultura, se estableció a mediados de noviembre de 1970 con el objetivo de Entretener, Concientizar y Educar a la población; para cumplir dichos objetivos, sus integrantes decidieron subdividirlo en tres comisiones de trabajo: la comisión de Relaciones Públicas, Finanzas y Contactos; la comisión Escuela y Alfabetización y la comisión de Recreación y Deporte; estructura que permitió organizar el trabajo a desarrollar. El primer trabajo desarrollado por este frente fue el “Parvulario” creado en enero de 1970, debido a la necesidad de darles alguna entretención a los niños de entre 6 a 12 años de edad, lo realizado con ellos consistió principalmente en el paseo que le daban las pobladoras, integrantes del “Parvulario”, por el terreno del campamento: éstas “salían con 300 niños para acá – al fondo del terreno- para mostrarles las vaquitas, el trigo; así con todo el calor, a las 2 ó 3 de la tarde y ya no se entraba hasta las 5 ó 6 de la tarde con ellos”. Otro de los trabajos fue “La Escuela de Verano”, a cargo del Área de Relaciones Públicas del Frente Cultural, cuyo objetivo era “demostrar que los pobladores eran capaces de enseñarles – aunque no pedagógicamente, pero si ideológicamente- a sus compañeros menores”. En la “Escuela de Verano” los pobladores del Frente Cultural recorrían con 30 ó 40 niños del Campamento la población y cumplían horas de clases al aire libre: “Eran (clases) de dibujo, historia, aquí se les hablaba de la historia del cobre y de los mineros, la historia de los campamentos y pobladores, sobre el problema del campo y los campesinos y los problemas sociales en general. Naturaleza – como aquí nosotros tenemos un buen espacio libre, en ese tiempo había trigo- se estudiaba desde la semilla hasta cuando era espiga, además la vaquita, el canal, la corriente, el agua, en fin, se trataba de adaptarse a las condiciones que había” (Corrales, 2011, pág. 135-136).

Pese a la disposición e interés de los integrantes del *frente*, en éste “no había una discusión amplia, porque la gente no sabía que es lo que era un Frente Cultural”, dicha discusión se dio en parte, en el Congreso de Pobladores realizado los días 11, 12 y 13 de febrero de 1972 en el Campamento, donde se acordó reordenar las subdivisiones realizadas en un comienzo y establecer los siguientes subfrentes: Sub Frente Escuela: cuya labor era preocuparse por la educación de los niños y la

alfabetización de los adultos, en 1972 habían cerca de 70 pobladores aprendiendo a leer y 20 terminando la enseñanza básica, además los niños eran enviados a la escuela; Sub Frente Infantil o Parvulario: Éste estaba a cargo de la pobladora María Gaviero y en el cual participaban de manera articulada las pobladoras del campamento con las Parvularias de la Junta Nacional de Jardines Infantiles; Sub Frente Prensa y Propaganda: Éste no tenía encargados, todos los pobladores que participaban en él tenían el mismo poder de decisión, las labores realizadas en este sub frente fueron la edición de “El grito del Pueblo” diario interno del campamento, la realización de papelografos informativos alusivos a situaciones puntuales de la población -avisar si había una campaña de vacunación, una obra de teatro, alguna actividad deportiva etc.- y a situaciones políticas –marchas, movilizaciones, concentraciones, etc.-, además del manejo de un amplificador con parlante que se escuchaba en todo el campamento y varias cuadras a la redonda, cuya finalidad era informarle a los pobladores acerca de distintas situaciones -reunión de directorio, asambleas por manzana, cuando llegaba un familiar a la portería, etc.-Sub Frente de Teatro: En este subfrente no participaban pobladores, sino “los compañeros artistas de izquierda”, es decir, estudiantes de la escuela de teatro de la Universidad de Chile quienes realizaban obras de teatro tomando la realidad del campamento. Sub Frente Juvenil: en éste participaban niños y niñas de 4 años hasta adolescentes de 16 ó 18 años de edad y su objetivo era entretener y contaban con una mediagua que utilizaban como sede, si bien, la intención fue que cada manzana contara con centro juvenil, esto no fue posible por la falta de recursos. La reestructuración que atravesó el Frente Cultural, tuvo por objeto, que se cumplieran con los objetivos fijados desde un principio los cuales – hasta la fecha de reestructuración- no habían sido cumplidos mayormente. (Corrales, 2011).

El Frente de Salud se preocupó en principio de fiscalizar los niveles de higiene del campamento, debido a que la insalubridad era la principal causante de la mortalidad infantil. Éste exigió al gobierno de la UP mobiliario, recursos técnicos, dinero, una matrona y la formación de 25 pobladoras, para cubrir sus necesidades de salud. A los médicos, matronas y pediatras que envió el gobierno, el campamento les hizo ver que eran sólo parte del Frente de Salud y que, por ello, no podían disponer nada por sí mismos, pues quienes controlaban el problema de salud eran los propios pobladores. Esto último refleja la constante intención de mantener el autogobierno del campamento, y la opción irrecusable por la autoformación.⁵

A partir de Octubre de 1972, el “paro patronal” provocó un periodo de desabastecimiento alimenticio en Chile, y una inestabilidad política para el gobierno a causa de las movilizaciones. Desde entonces, la UP comenzará a promover la desmovilización social, intentando neutralizar el movimiento social de base que se estaba gestando y que incluía a los pobladores. Ante ello, y sobre todo a causa del desabastecimiento, los dirigentes de Nueva La Habana - apoyando el planteamiento del MIR de los Comandos Comunales- promovieron el Frente de Abastecimiento, el Almacén del Pueblo y un sistema de distribución de alimentos que tuvo como criterio la “necesidad”. Este sistema diseñado por y para

los pobladores, evidenció la profundización de los aprendizajes obtenidos por la población, y permitió afrontar el desabastecimiento, fortaleciendo su experiencia político-pedagógica.

Por lo expuesto con anterioridad, se hace relevante la labor político-pedagógica que cumplen los frentes de trabajo al interior del campamento para la comunidad en su conjunto, pues éstos son fruto de la experiencia de lucha adquirida por todos y es por esto, que para los miristas éstos fueran una herramienta más para construir el poder de los pobres, que potenciaron y cualificaron en aras de contar con espacios propios para la solución de problemas y para los pobladores en general, dichas instancias les permitieron que cambiaran la naturaleza de su condición y superaran el asistencialismo burgués, experiencia que los empoderó y les permitió oponerse, en parte, a las instituciones vigentes con instituciones alternativas, materializando el bagaje de lucha y organización aprendido (Corrales, 2011).

El golpe de Estado y la consecuente represión caída sobre los pobladores, se materializó simbólicamente en la obligación de cambiarle el nombre al campamento -rebautizado como Nuevo Amanecer- con lo que se trató de quitar la re-significación e identidad del espacio que se había constituido hasta 1973.

La obra de construcción pasó a manos de la empresa privada "Cocivil Ltda.", por lo que la organización de trabajadores se desarticuló. La obra fue terminada en 1975, pero no bajo el criterio "social" con el que había comenzado, ni menos con el de "necesidad" que habían planteado los pobladores, sino agudizando el criterio mercantil que asignaba las viviendas a quien cumpliera con cierta cantidad de cuotas pagadas.

Por otro lado, el hecho de que algunos pobladores aceptaran las nuevas disposiciones, provocó la división de la comunidad. Sin embargo, en la década de 1980 se revitalizaría la organización de los vecinos, a través de ollas comunes y la creación de organizaciones culturales y deportivas. Los jóvenes, por su parte, comenzaron a desarrollar diversas manifestaciones de protesta, tales como el volanteo, los cacerolazos y las barricadas. Dichas acciones demuestran que al menos una parte del legado histórico heredado de los tiempos iniciales del campamento, permaneció vigente en las generaciones nuevas, y que las praxis pedagógicas alentadas en aquel proyecto, construidas a partir de experiencias de lucha social, estuvieron afirmadas sobre cimientos capaces de trascender el tiempo.

Consideraciones finales: Educación y tejido contra-hegemónico

La praxis político-pedagógica impulsada por el MIR, poseyó coherencia interna o un relevante grado de acoplamiento entre los postulados teóricos y la práctica territorial. El énfasis discursivo puesto en la organización y en la maduración de la conciencia popular, a partir de la experiencia real y concreta de la lucha de clases, se encuentra materializado en la práctica político-territorial realizada con los pobladores del Campamento Nueva La Habana.

La praxis político-pedagógica del MIR, nos demuestra que los momentos organizativos y de lucha deben ser entendidos como forma de conciencia necesaria para la construcción contra-hegemónica. Así, el sujeto individual, mediante un proceso político-pedagógico, puede transitar hacia formas sociales que incrementan su asociatividad y organización.

Por otra parte, la noción de concientización presente en los planteamientos teóricos del MIR, refleja una preocupación paternalista sobre la cultura popular, debido a su supuesta concepción de mundo desorganizada, incoherente, acrítica, dogmática e incluso misoneísta y conservadora. Esto demostraría una predisposición teórica que cae en “reduccionismos racionalistas y vanguardistas”, pero que en la práctica territorial fueron puestos en tensión y a la vez superados: a partir del trabajo territorial con los pobladores del Campamento Nueva La Habana, se pudo reconocer la creatividad de la cultura popular. Así, se reconoce al pueblo como fuente de orientaciones culturales y de lucha, más que como sujetos pasivos necesariamente adoctrinables. A su vez, la praxis político-pedagógica del MIR proyecta nociones anti-autoritarias y anti-dogmáticas, ya que no se traduce en clave represiva ni vanguardista, sino más bien en actividad político-liberadora. En esta dirección, la experiencia pedagógica del campamento otorga predominancia a la historicidad del sujeto, impulsa y permite la inserción del ser humano en el proceso histórico, en su dialéctica y en sus contradicciones, promoviendo así prácticas transformadoras.

La praxis político-pedagógica del MIR, se asocia bastante al principio pedagógico marxista de la omnilateralidad. En este sentido, la praxis pedagógica debe desarrollar todas las facultades humanas, sean estas intelectuales y/o prácticas. Así planteado, la educación debe romper con la división social del trabajo y formar un sujeto integral, capaz de crear y transformar continuamente la realidad. El potencial creativo-transformador del sujeto debe conocer la complejidad e historicidad de las relaciones sociales que lo constituyen y atraviesan, por tanto una formación omnilateral se encuentra entrelazada con el proceso de concientización del sujeto, en el cual se comprende *en* la dinámica de las relaciones sociales y se compromete *con* su modificación activa y constante (Manacorda, 1995). Evidentemente varios de estos aspectos se encuentran presentes en la experiencia del campamento.

Además, resulta importante realizar una relectura de la experiencia político-transformadora del MIR, y con ello erosionar más de alguna prefiguración monolítica que la memoria histórica ha intentado establecer sobre su papel (guerrilleros, terroristas, por ejemplo). De esta forma, se tensiona la fragmentación que caracteriza los saberes contra-hegemónicos -por lo menos en Chile- y que le han quitado continuidad y vigencia al MIR en diferentes ámbitos de nuestra cotidianidad, ya sea respecto de sus virtudes o debilidades. En este punto nos interesa insistir en la necesidad de rescatar la historicidad de las experiencias contra-hegemónicas para la construcción de proyectos político-pedagógicos que aspiren a la transformación de la sociedad, y de una regeneración de la memoria

histórica que el estado actual de los movimientos sociales en Chile hace más acuciante.

Finalmente, nos resulta pertinente enarbolar algunas ideas acerca del profundo significado simbólico que encierra la experiencia que hemos descrito, desde el punto de vista de lo espacial-territorial, toda vez que la organización de un campamento como Nueva La Habana, supuso la apropiación y resignificación de un espacio en disputa. En tal sentido, el trabajo territorial realizado por los pobladores del Campamento Nueva La Habana y el MIR, generó un proceso de refundación de la ciudad, en donde los nombres tradicionales de calles y fundos, asociados a una toponimia oligárquica, fueron cambiados por una denominación basada en íconos de la revolución y de la izquierda chilena y latinoamericana. Hablamos no sólo de la transformación del espacio a partir de la alteración urbanística generada por el proyecto, sino también de una re-significación que añade un sentido de territorialidad, de identidad y apropiación espacial; en suma, la idea de un lugar practicado socialmente (Certeau, 1996). Pero esta re-significación del espacio tuvo en el caso de Nueva La Habana, además, un sentido político anti-hegemónico y combativo, ad hoc a las necesidades de los pobladores: la factura angosta de las calles, que dificultaba el ingreso de las fuerzas policiales y minimizaba el riesgo de un eventual desalojo, da cuenta - parafraseando a Benjamin y sus apreciaciones sobre "la comuna de París" de 1848 - de un trazado urbano ideal para la "preparación de la conjura" y el "parapeto de los conspiradores" (Benjamin, 1998). Por cierto que una apreciación más detallada del vínculo entre la dimensión política y la urbanística, presente en una experiencia como Nueva La Habana, debiera dar pie a otra investigación. En cuanto a lo que nos propusimos dar cuenta en este trabajo, sólo nos resta reafirmar la convicción de que la construcción de nuevas relaciones sociales, basadas en los principios de solidaridad y comunidad, y la territorialidad ejercida en el espacio-lugar del Campamento Nueva La Habana, constituyen una experiencia pedagógica relevante, puesto que lograron hacer del campamento una gigantesca escuela.

Referencias bibliográficas

- Anderson, Perry (1981). *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*. Buenos Aires: Ediciones Fontamara.
- Benjamin, Walter (1998) *Iluminaciones II*. Madrid: Taurus.
- Cofré, Boris (2007). *Campamento Nueva La Habana. El MIR y el movimiento de pobladores. 1970-1973*; Santiago; Ediciones Escaparate.
- Corrales, Cindy. (2011). *La experiencia educativa desarrollada en la escuela del campamento Nueva La Habana, conducido por el Movimiento de Izquierda Revolucionaria M.I.R. 1970-1973*. Tesis para optar al grado de Profesora de Estado en Filosofía y Licenciada en Educación por la Universidad de Santiago de Chile.

- Certeau, Michael de (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Iteso.
- Foucault, Michel (1976). *Historia de la locura en la época clásica*; México; Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, Henry; (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Gramsci, Antonio (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Mazzeo, Miguel (2007). *El sueño de una cosa. (Introducción al poder popular)*. Caracas: Editorial el perro y la rana.
- MIR (2004). *Miguel en la MIRa. Libro 1*. Santiago: Editorial Quimantú.
- MIR (2006). *Miguel en la MIRa. Libros 2 y 3*. Santiago: Editorial Quimantú.
- Mires, Fernando (1988). *La rebelión permanente Las revoluciones sociales en América Latina*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Pinto, Julio (2005) *Cuando Hicimos Historia. La Experiencia de la Unidad Popular*. Santiago: LOM Ediciones.
- Thompson, Edwards (1998). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudio sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vitale, Luis (1999). *Contribución a la Historia del MIR (1965-1970)*. Santiago: Ediciones Instituto de Investigación de Movimientos Sociales Pedro Vuskovic.



Notas

- ¹ Roberto Ronaldo Berrios López. Magister © en Antropología Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, UAHC. rberrios7@gmail.com
Felipe Andrés Cabaluz Rodríguez. Magíster © en Historia de América Latina, Universidad de Santiago de Chile, USACH. felipe.cabaluz@gmail.com
Jorge Fabian Cabaluz, Ducasse. Magister © en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas, Universidad de Buenos Aires, UBA. fabiancabaluz@gmail.com
Cindy Vanessa Corrales Valencia. Profesora de Estado en Filosofía y Licenciada en Educación, Universidad de Santiago de Chile, USACH. c.corrales.v@live.cl

Cristian David Olivares Gatica, Licenciado © en Educación y Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. chokotokofroto@hotmail.com

René Alejandro Olivares Navarro. Magister © en Estudios Clásicos con mención en Cultura Greco-Latina. Centro de Estudios Clásicos, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE. gamelin.28@gmail.com

Mauricio Alejandro Saraos Paredes. Magister en Historia con mención en Historia de América Latina, Universidad de Chile. pasquino677@gmail.com

Camila Silva Salinas. Magister © en Historia con mención en Historia de Chile, Universidad de Chile. camili.beatriz@gmail.com

- ² Para profundizar en una relectura de la noción de reproducción, desde una perspectiva dialéctica, ver Giroux, Henry; *Teoría y Resistencia en Educación*; México; Siglo XXI Editores; 2004.
- ³ Nos parece interesante vincular los planteamientos del MIR, con las reflexiones teóricas del historiador Edward Thompson relativas al concepto de experiencia (agency). Ver Thompson, Edwards; *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudio sobre la crisis de la sociedad preindustrial*; Barcelona; Editorial Crítica; 1998.
- ⁴ Apelamos acá a la concepción de “praxis dialógica” desarrollada por Paulo Freire a lo largo de toda su obra.
- ⁵ Estas formas de auto-organización de los pobladores, develan una construcción de poder mediante la apropiación de los dispositivos de control social. Para profundizar, especialmente en el ámbito de la medicalización. Ver (Foucault,1976).