



DOCUMENTOS / EXPERIENCIAS / NARRATIVA DOCENTE

Una reflexión acerca de la permanencia de voluntarios en proyectos educativos comunitarios. En búsqueda de la identidad colectiva en la Escuela Libre La Maestranza (Estación Central, Santiago de Chile, 2021-2023)¹

A reflection on the permanence of volunteers in community educational projects. In search of collective identity at the La Maestranza Free School (Central Station, Santiago de Chile, 2021-2023)

Javiera Rivera Lisboa²

Recibido: 07 de junio de 2023 / **Aceptado:** 29 de noviembre de 2023

Resumen

El análisis se centra en el contexto postdictadura en Chile, enfocado en la modernización neoliberal, la desmovilización ciudadana y el surgimiento de escuelas populares. Destaca el surgimiento de la Escuela Libre "La Maestranza" en 2021, enfrentando desafíos como la pandemia, la rotación de voluntarios y la gestión de fondos estatales. Se resalta la importancia de la identidad colectiva en proyectos comunitarios y cómo la rotación de voluntarios impacta la cohesión. Además, se diferencia entre tipos de participación, subrayando cómo la distancia física influyó en la comprensión del entorno para construir la escuela en el barrio. Se enfatiza la importancia de co-construir la identidad y se analizan los desafíos al decidir entre financiamiento externo o autogestión, destacando la relevancia de la participación comunitaria y la conexión con el territorio.

Palabras clave: Escuelas populares, voluntariado, identidad colectiva, autogestión, participación comunitaria.

¹ Este artículo es producto de la reflexión de la experiencia en una escuela popular en la ciudad de Santiago de Chile, siendo presentada por primera vez para esta revista.

² Chilena. Educadora de Párvulos. Escuela Libre La Maestranza, LOE. Contacto: javierariveralisboa@gmail.com / Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7218-4780>



Abstract

The analysis focuses on the post-dictatorship context in Chile, centered on neoliberal modernization, citizen demobilization and the emergence of popular schools. The emergence of the "La Maestranza" Free School in 2021 stands out, facing challenges such as the pandemic, volunteer rotation and the management of state funds. The importance of collective identity in community projects and how volunteer rotation impacts cohesion is highlighted. Furthermore, we differentiate between types of participation, calling attention to how physical distance influenced the understanding of the environment to build the school in the neighborhood. The importance of co-constructing identity is emphasized and the challenges when deciding between external financing or self-management are analyzed, highlighting the relevance of community participation and the connection with the territory.

Keywords: Popular schools, volunteering, collective identity, self-management, community participation.

Introducción

Desde la década de 1990 en Chile, se inicia un período de retorno hacia la Democracia bajo la dirección de los gobiernos de la Concertación. Este periodo significó un límite y una reducción para el imaginario democrático (Paredes, 2011). En esta línea, Jara (2019) afirma que:

“la modernización neoliberal impuesta en dictadura y consolidada durante los gobiernos de Concertación, se tradujo en la atomización de la sociedad y en la transpiración de la autorrealización de los individuos desde la esfera pública hacia la vida privada, donde el consumo se sitúa en el centro de la vida social y el mercado se transforma en principal canal de integración y socialización” (p.17).

Esto es especialmente relevante ya que influyó en una notable desactivación social postdictadura. En ese sentido, se presentaron consecuencias sociales relacionadas con la corrección de la política social, la cual no asignó un papel significativo en la regulación estatal ni en la organización y participación ciudadana (De la Maza, 2003, citado en Jara, 2019).

Este período, se caracterizó por una retracción de la participación ciudadana (Fernández, Poblete, Schuster, 2007), lo que resultó en una desmovilización y una menor implicación de la sociedad civil en los debates públicos, repercutiendo en una crisis de los movimientos sociales y una sociedad ampliamente despolitizada (Jara, 2019).

Sin embargo, algunos autores cuestionan la premisa de debilitamiento ciudadano durante el período de 1990 a 2010, considerándolo más bien como una reestructuración de la sociedad civil (Salazar, 2001; Jara, 2019). Esta reestructuración dio lugar a la construcción de nuevas identidades y organización colectiva, caracterizada por “movimientos subterráneos e invisibles de reestructuración de discursos aglutinadores y reconstrucción identitaria que se transformarán en insumos para los ciclos de movilización venideros” (Jara, 2019, p.67).

En este contexto, durante este período surgieron diversos movimientos estudiantiles, ejemplos de ello son: Mochilazo (2001), Revolución Pingüina (2006), Movilización Estudiantil (2011), los cuales cuestionaron las políticas educativas establecidas en dictadura y mantenidas por los gobiernos de la Concertación. Estos movimientos cuestionaron aspectos como el financiamiento, la gestión, la administración y la Formación Inicial Docente, entre otros. Las cuales se caracterizaron por promover una educación de mercado, lo que provocó según Cornejo et.al (2020):

- Privatización extrema de la matrícula en todos los niveles educativos. El 35 % de la matrícula en establecimientos educativos pertenece al sector público.
- Segmentación socioeducativa. Este fenómeno está ligado con la desigualdad educativa, tratándose de la desigualdad de distribución entre las escuelas de estudiantes de diferentes

características sociales, culturales y económicas. Reflejando una notoria segregación educativa.

- Crisis de calidad. Se instala la lógica de currículum nacional, de estándares y medición de aprendizajes, a través de las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE, convirtiéndose en un sinónimo de calidad. De esta forma, se constituye en la práctica, como eje articulador de las políticas educativas a través de la Agencia de Calidad. Dichas evaluaciones tienen el objetivo de entregar información para orientar la demanda y presionar la oferta educativa, asignar recursos, evaluar y clasificar a las escuelas y determinar los niveles de autonomía de los establecimientos escolares.

Los factores mencionados contribuyeron a la aparición de diversas brechas educativas entre distintos sectores sociales, lo que generó el surgimiento de movimientos locales a favor de la educación pública, gratuita y de calidad. Estos movimientos, en particular, cobraron mayor fuerza e impacto durante las manifestaciones estudiantiles del año 2011, en el cual se visibilizó una serie de prácticas educativas que fueron identificadas y definidas como instancias de “educación popular” o “autoeducación” (Fauré, 2015).

A raíz de estos hitos históricos, se surgieron proyectos de resistencia al sistema educativo tradicional, abordando problemáticas comunes orientadas al eslogan “*otros mundos posibles*” (Morales, 2020). A lo largo de las últimas tres décadas, ha habido un movimiento significativo en muchos ámbitos de la sociedad global que busca desafiar y ofrecer alternativas al sistema económico establecido. Este movimiento popular, se ha orientado hacia la promoción de una mayor equidad y justicia social, teniendo dentro de sus objetivos ampliar la participación democrática activa de los actores sociales que han sido históricamente excluidos y/o marginados.

Este enfoque alternativo y comunitario ha emergido en respuesta a las desigualdades persistentes y a menudo crecientes en relación con el acceso a recursos, oportunidades y toma de decisiones políticas. Se ha propuesto como una manera de contrarrestar las dinámicas económicas que han favorecido a sólo un sector de la población, redefiniendo estructuras y prácticas sociopolíticas, buscando crear sistemas inclusivos y sostenibles desde iniciativas locales que fomentan la autogestión y la solidaridad a través de la promoción de la participación, reconocimiento de la diversidad cultural y defensa de los derechos humanos.

En ese sentido, es fundamental relevar el rol que ha cumplido la educación popular, ya que, como menciona Jara (2010):

La educación “popular” hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión. Visto positivamente, se refiere a todos los procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. (p.4)

Existen diversas formas de cómo se concibe la educación popular, por lo que es complejo dar una definición unánime sobre ella, sino que más bien, se trata de analizar su historia territorial, sus actores, sus componentes y sus diferentes expresiones para construir reflexiones sobre los procesos identitarios que forman las escuelas populares durante el tiempo. Dicho lo anterior, la educación popular abarca múltiples significados y experiencias territoriales que giran en torno a dos pilares fundamentales: la construcción colectiva del conocimiento y el aprendizaje dialógico (Marí, 2005). Se define como una corriente de pensamiento y acción que se comprende a sí misma a través de su propia práctica y reflexión (Ñúñez, 2005). Además, Mejías (1996, citado en Torres, 2016) plantea que los movimientos sociales tienen un carácter educativo que permite a los diversos actores codificar y apropiarse de los procesos y la organización en los que participan.

Como ya se ha anticipado, durante décadas, en Chile han surgido colectivos que se organizan con el objetivo de aportar al bienestar integral de grupos históricamente vulnerados a través de formas educativas alternativas que se inscriben en el marco de referencia de Educación No Formal (ENF). Hamadache (1991, en Pasmanik et.al, 2019) caracteriza la ENF con los siguientes atributos:

“compuesta por actividades organizadas y estructuradas”, “se destina a un público que se puede identificar”, “tiende a alcanzar un conjunto determinado de objetivos educativos”, “no institucionalizadas”, “llevadas a cabo fuera del sistema educacional establecido”, “se presentan voluntarios, sean o no sean docentes” (p.3).

Dicho lo anterior, es importante resaltar el rol que tienen lxs voluntarixs en los contextos ENF, especialmente en la educación popular, ya que, estos espacios se mantienen y prosperan debido a la participación y organización activa de lxs sujetos que componen dichos espacios. En esa perspectiva, se puede señalar que en ciertos contextos surgen situaciones de crisis derivadas de la baja participación o compromiso de los voluntarixs. Continuando esta línea de análisis, diversos estudios indican que la tasa de abandono en voluntariados es elevada, principalmente durante los primeros meses (Chacón y Vecina, 2006).

En ese sentido, el presente trabajo busca generar una reflexión sobre ¿Cómo se construye la identidad colectiva en lxs educadorxs en una escuela popular en la comuna de Estación Central? ¿Cuáles son los factores y detractores asociados a la permanencia y compromiso de lxs educadorxs en una escuela popular en la comuna de Estación Central?

La historia de una escuela popular: En construcción de su identidad

Para contextualizar, la escuela libre “La Maestranza”, forma parte de la red de escuelas libres La Otra Educación (LOE). Esta organización surge el año 2010 como una respuesta iniciada por parte de un grupo universitario, argumentando en base a la teoría crítica educativa, que “otra educación”, es posible. Su propósito es impulsar un proyecto educativo comunitario, a partir de una mirada crítica de la educación tradicional y del adultocentrismo, impulsando escuelas libres como lugares de autonomía y participación para y con las niñas, a través de los principios de la educación popular considerando una perspectiva territorial arraigada en la comunidad y la reconstrucción de vínculos asociativos que puedan transformar la manera de habitar los barrios (LOE, 2023).

La escuela libre “La Maestranza” tuvo sus inicios a partir de la convocatoria abierta de voluntarixs que realiza La Otra Educación en febrero del 2021, a través de sus redes sociales. Se encuentra ubicada en la comuna de Estación Central, siendo su sede el comodato de La Otra Educación desde el año 2018, con el objetivo de utilizar al máximo los recursos de infraestructura se toma la decisión de generar una escuela libre en el barrio.

En el territorio, recientemente se inauguró el barrio La Maestranza (octubre del 2020), el cual es una victoria de la organización y lucha popular del movimiento de pobladores y pobladoras por la vivienda digna Ukamau. En ese conjunto habitacional viven 424 familias, las cuales provienen de cuatro tomas de terreno diferentes, por lo que, también están construyendo su proceso de identidad colectiva.

Respecto a la historia de la escuela libre “La Maestranza” es importante mencionar que partimos siendo diecisiete voluntarixs que no se conocían entre sí pero que tenían en común el sueño de co-construir un espacio de educación popular desde la horizontalidad y el anti-adultocentrismo. Sin embargo, estábamos en pandemia, en cuarentenas, y con un desafío muy grande, La Otra Educación se había adjudicado su primer FNDR [Fondo Nacional de Desarrollo Regional] el cual debía ser implementado en la escuela antes de junio del 2021. Pero ¿Cómo? No nos conocíamos entre nosotrxs y en el territorio no nos conocían.

Con el paso del tiempo, a pesar de los esfuerzos realizados para inaugurar el espacio educativo y crear conexiones significativas con la comunidad, los resultados obtenidos no alcanzaron las expectativas y metas planteadas inicialmente. En este caso en particular, la dificultad para arraigar el proyecto en el territorio y establecer una relación sólida con la comunidad provocó que muchxs de lxs participantes involucrados, movilizadas por distintas razones, decidieran dejar

el proyecto. Este fenómeno es común en contextos de voluntariado, donde la continuidad y la estabilidad suelen ser desafíos importantes que superar.

A finales del año 2021, el grupo inicial de diecisiete educadorxs se redujo a tres personas. Sin embargo, la perseverancia y la dedicación permitieron que, con el tiempo, pudiéramos ser reconocidos en el territorio. Esta presencia constante posibilitó la participación activa de niñas, adolescentes y sus familias en la escuela. Al comenzar el año 2022, después de un período de un año consolidando relaciones, se tomó la decisión de llevar a cabo una nueva convocatoria para sumar nuevos educadorxs al equipo. En total, actualmente conforman el equipo educativo cinco personas comprometidas con el proyecto.

Para la presente reflexión, es importante mencionar esto debido a que seguimos buscando nuestra identidad colectiva como escuela junto a las niñas y adolescentes que co-construyen el espacio; no obstante, al estar en función de los tiempos y requisitos del FNDR se limitaron nuestros tiempos de compartir, reflexionar y crear lazos, como también las instancias de autoformación.

La permanencia de voluntariado en proyectos comunitarios: El caso de la Escuela Libre “La Maestranza”

El voluntariado se sustenta en base de modelos de participación que implican la involucración activa en temáticas específicas. Además, según Madrid (s.f) también coexiste con otros modelos de compromiso social, como la militancia en organizaciones sociales, partidos políticos, participación en sindicatos, entre otros. Estos distintos enfoques de compromiso social pueden converger en la búsqueda de cambios y mejoras dentro de la sociedad.

En esta línea, es importante distinguir entre los modelos de participación y cómo se están concibiendo así mismos los individuos que componen dichos proyectos comunitarios. Estos pueden ser categorizados en *participación social* y *participación política*.

La participación social se enfoca en la implicación activa de las personas en diversas actividades y proyectos que buscan mejorar o abordar aspectos sociales, culturales o comunitarios. Esto, por ejemplo, puede incluir programas de voluntariado, acciones de ayuda comunitaria, actividades de sensibilización, entre otras.

Por otro lado, la participación política implica la involucración en procesos y acciones destinadas a influir en decisiones gubernamentales, políticas y en la propuesta de gestión de asuntos públicos. Incluye la participación en actividades de movimientos sociales que buscan la transformación institucional y/o legislativa. La participación política es especialmente relevante debido a su capacidad para articularse con otras organizaciones, ya sean estatales o auto-gestionadas. Estos colectivos con su capacidad de organización y participación pueden emerger como grupos de poder que ejercen presión sobre las decisiones de los poderes hegemónicos. Tienen la capacidad de a través de sus luchas legitimar o deslegitimar las decisiones tomadas por autoridades tensionándolo con la organización colectiva.

En ese sentido, se realiza la reflexión respecto a la permanencia de los voluntarios debido a su capacidad transformadora a lo largo del tiempo. Sin lugar a duda, el mundo en el que vivimos es complejo. La sociedad ha alcanzado un nivel de desarrollo tecnológico que cada vez es más exponencial, a su vez, la educación se ha vuelto cada vez más individualizada junto con nuestra cultura, lo que ha transformado las formas en que nos relacionamos y concebimos a los otros; siendo un desafío construir comunidad y lo que conlleva esto, el sentido de pertenencia.

Dicho esto, uno de los factores que incide en la construcción de espacios colectivos autogestionados es la motivación, ya que, el refuerzo monetario está descartado, es necesario que exista una gratificación a nivel de desarrollo personal ya que involucra recursos de tiempo y esfuerzo cuando se realizan dichas actividades. (Vecina, et.al, 2009).

En ese sentido, es fundamental conocer las motivaciones individuales de cada persona que compone el espacio para comenzar a construir en colectivo. Relacionando esto con la historia de la escuela influyó que en su primer año, se efectuó una convocatoria a Educadorxs, realizamos trabajo online entre diecisiete personas que no nos conocíamos entre sí, y los espacios de conversación fueron coartados por el diálogo virtual en pandemia que evidenció una heterogeneidad de diferencias contextuales, de recursos y de acceso entre voluntarixs.

Por otro lado, otro factor que influye en la permanencia de voluntariado es el sentido de satisfacción organizacional debido a la distribución de tareas, por lo que es importante la evaluación constante de aspectos de gestión (Vecina, et.al, 2009). En esta línea, Penner (2002, en Vecina, et.al, 2009) nos señala que influye de manera significativa la forma en la que lxs voluntarixs son tratados por la organización.

Dicho esto, en el surgimiento de la escuela influyó de manera considerable los canales de comunicación que teníamos durante la pandemia, reduciéndose a encuentros semanales por Zoom por lo que no todxs manejábamos la misma información. Es importante mencionar que, antes de ser creada la escuela ya se había adjudicado su primer FNDR La Otra Educación el cual trataba de realizar talleres relacionados con tres temáticas: educación socioambiental, educación no sexista e identidad territorial. Este FNDR daba financiamiento para que se pudieran realizar los talleres con sus respectivos materiales y talleristas, sin embargo, debía ser primero aplicado en la Escuela Libre La Maestranza pero ¿Cómo? Este fue uno de los principales desafíos que debió enfrentar la escuela que recién estaba naciendo en ese territorio.

Fue complejo debido a que la participación no era constante de lxs voluntarixs por lo que una de las dificultades principales era la coordinación, ya que no existía mucha claridad por parte de lxs educadorxs de la ejecución del FNDR. Durante el año 2021, tuvimos un plazo de tres meses para establecer la escuela y comenzar a desarrollar los talleres. A pesar de los esfuerzos constantes y la dedicación de tres voluntarios para vincularse con la comunidad local, lamentablemente resultó imposible.

La ausencia de educadorxs que residieran en el territorio incidió directamente en uno de los pilares fundamentales de la educación popular. Esta corriente tiene como uno de sus principios centrales la comprensión crítica de la realidad territorial (Mejías, 2014), con el fin de que lxs habitantes reconozcan sus intereses y promuevan acciones transformadoras. En este sentido, el no vivir en el territorio supuso un desafío considerable, ya que la distancia física dificultó la comprensión completa de las necesidades y dinámicas del barrio, lo que repercutió en la capacidad para establecer conexiones profundas con la comunidad. Además, esta falta de presencia física puede influir en la disminución del sentido de pertenencia y compromiso con la comunidad.

La ausencia de educadorxs que residieran en el territorio impactó directamente en la dificultad para establecer la escuela libre en el plazo previsto, lo que sugiere que, en cierto sentido, no era una necesidad por parte de los habitantes adultxs de ahí.

Comenzamos a articular el trabajo, tener visibilidad de manera constante, que la sede se viera ocupada y las familias comenzaron a interesarse luego de nueve meses de intentos de levantar la escuela, pero en ese punto, ya sólo quedamos tres educadorxs, existía cansancio y desmotivación. Y aún, no construíamos una identidad colectiva. Comenzamos a articular el trabajo, tener visibilidad de manera constante, que la sede se viera ocupada y las familias comenzaron a interesarse luego de nueve meses de intentos de levantar la escuela, pero en ese punto, ya sólo quedamos tres educadorxs, existía cansancio y desmotivación. Y aún, no construíamos una identidad colectiva.

Como se ha dejado entrever en párrafos anteriores, la construcción de La Escuela Libre “La Maestranza” experimentó varios meses de crisis, en donde una de las dificultades más grandes fue la rotación de lxs voluntarixs en el espacio y la implementación del FNDR. Lo que tuvo como consecuencia la carencia de sentido de pertenencia en la co-construcción del espacio a niveles colectivos en el cual influyen múltiples dimensiones, tales como: motivación y el compromiso.

Con respecto a la construcción de la identidad colectiva, Dávila y Jiménez (2014) señalan que el sentido de pertenencia se relaciona con la implicación personal en un sistema social, de tal forma que la persona sienta que es una parte indispensable e integral de ese sistema. Por lo que se podría analizar que se desarrollan sentimientos de valoración y aceptación entre los sujetos compartiendo características complementarias con los vínculos interpersonales.

En ese sentido, al presentarse en la escuela la rotación de lxs voluntarixs en poco tiempo no se alcanzaba a desarrollar un sentido del trabajo más allá de la implementación del FNDR, por lo que fue desgastante para la organización.

Conclusiones

A modo de conclusión, el levantamiento de un espacio comunitario necesita de gran compromiso con el colectivo y motivación personal, por lo general, los espacios de Educación No Formal (ENF) cuestionan la manera tradicional de implementar la educación, como también, su manera de relacionarnos con los sujetos; por lo que es fundamental que de manera constante como colectivo se converse respecto a las expectativas que se tiene en torno al voluntariado con el propósito de identificar los sentidos y significados que cada unx le otorga al espacio y comenzar a co-construir. Dicho esto, es fundamental que la organización se plantee de manera constante en cómo concibe su identidad.

En términos generales, la co-construcción en la escuela en sus inicios se tensionó debido a que se debía ejecutar un fondo estatal en el espacio y debíamos cumplir con los tiempos y normas de aquel proyecto adjudicado, siendo un ente externo que no surgió desde lo interno del colectivo con sus necesidades. En ese sentido, al entrar en disputa con la autogestión y el financiamiento institucional se debe tener en cuenta que puede significar desgaste y desmotivación por parte de los espacios que promuevan la autogestión y que están recientemente emergiendo buscando su propia identidad.

Sin embargo, el hecho de haber recibido financiamiento a través del FNDR facilitó el acceso a recursos que fueron utilizados para la creación de talleres dirigidos a niñeces, así como a sus familias. Esta financiación posibilitó la adquisición de materiales, el desarrollo de actividades y la implementación de infraestructura que hasta el día de hoy sigue siendo utilizada, lo que permitió fortalecer aprendizajes y experiencias de manera transversal en la escuela, la cual involucra a la comunidad permitiendo una sostenibilidad y continuidad en el proyecto.

La historia de esta escuela es especial porque pese a estar en constante búsqueda de identidad, al día de hoy logró mantenerse en pie pese al desafío de la presión institucional.

Sin lugar a duda, uno de los desafíos que presentan múltiples lugares educativos autogestionados es el financiamiento de recursos y materiales, por lo que es fundamental fortalecer la organización social con el trabajo territorial, generando alianzas estratégicas con organizaciones que compartan objetivos comunes. Al unir esfuerzos, recursos, conocimientos y experiencias, se pueden maximizar las posibilidades de obtener financiamientos a través de jornadas de autogestión y/o en la postulación de fondos estatales, por lo que es necesario realizar acciones que vayan más allá de la praxis educativa sino más bien coordinar acciones con otras organizaciones o instituciones, sin perder de vista la importancia de la co-construcción de espacios, sentidos de pertenencia y vinculación territorial.

Uno de los desafíos que enfrentan las organizaciones educativas autogestionadas es la obtención de recursos y materiales adecuados debido a las limitaciones financieras. Es esencial fortalecer la organización social a través del trabajo territorial, estableciendo alianzas estratégicas con organizaciones que compartan objetivos comunes. La unión de esfuerzos, recursos, conocimientos y experiencias permite ampliar las posibilidades de obtener financiamiento a través de jornadas de autogestión, e incluso, en ocasiones la postulación a fondos estatales.

Para lograrlo, es crucial coordinar esfuerzos con otras organizaciones o instituciones para obtener apoyo mutuo, cooperación y solidaridad. Esto implica una colaboración activa en la planificación y ejecución de estrategias conjuntas que no solo se centren en la obtención de recursos financieros, sino que también promuevan la co-construcción de espacios, el sentido de pertenencia y la vinculación con el territorio. Al fortalecer la construcción de comunidades con sentido de pertenencia, se crea un escenario propio para enfrentar los desafíos que conlleva la autogestión, que va más allá de la obtención de recursos, por lo que, es necesario enfatizar la importancia de la identidad, el arraigo y la participación comunitaria en la co-construcción de escuelas populares.

Bibliografía

- Cornejo, R., Assaél, J., González, J., Parra, D., Redondo, J., & Sánchez, R. (2020). Notas para reflexionar sobre el nuevo marco regulatorio de la educación chilena: Las oleadas privatizadores en el punto O del neoliberalismo. *Revista Temas em Educação*, 29(3), 322-348. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.56202>
- Dávila, C & Jiménez, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 271-302. Recuperado en 15 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200004&lng=es&tlng=es.
- Fauré, D. (2014). Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del «Control Comunitario». *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario>
- Fernández, M., Poblete, M., Schuster, M. (2007). Partidos progresistas en Chile: entre balances y deudas. *CHILE EN LA CONCERTACIÓN (1990 - 2010) Una mirada crítica, balance y perspectivas*. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/07587.pdf>
- LOE. (2023, 28 octubre). *Las Escuelas Libres de la Otra Educación: un proyecto con perspectiva territorial de las niñeces*. La Otra Educación. Recuperado 29 de noviembre de 2023, de <https://laotraeducacion.cl/las-escuelas-libres-de-la-otra-educacion-un-proyecto-con-perspectiva-territorial-de-las-nineces/>
- Madrid, A. (s. f.). *Participación, voluntariado, desobediencia*. Injuve. Recuperado 10 de abril de 2023, de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista45-7.pdf>
- Marí, V. (2005). MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN. *Revista de Educación*, 338, 177-192. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68773/00820073007070.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mejía, M (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-31 Arizona State University Arizona, Estados Unidos

- Morales, M. (2020). Estallido social en Chile 2019: Participación, representación, confianza institucional y escándalos públicos. *Análisis Político*, 33(98), 3-25. <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89407>
- Núñez, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*. Recuperado 12 de abril de 2023, de https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio10_saber1.pdf
- Pasmanik, D., Mejías, M. & Ernst, R. (2019). El ethos de voluntarios de colectivos de educación no formal originados desde la sociedad civil. *Psicoperspectivas*, 18(2), 47-58. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1688>
- Paredes P, Juan Pablo. (2011). Ciudadanía, Participación y Democracia Deuda y Déficit en los 20 años de "Democracia" en Chile. *Polis (Santiago)*, 10(28), 473-499. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000100022>
- Jara, C. (2019). (Des)movilización de la sociedad civil chilena: post-trauma, gobernabilidad y neoliberalismo (1990-2010). *Ariadna Ediciones*. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23470/1/16.pdf>
- Jara, O. (2010) Educación popular y cambio social en América Latina.. *Community Development Journal*. Recuperado 23 de abril de 2023, de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/oxford-university-educacion3b3n-popular-y-cambio-social-en-al-2010.pdf>
- Torres, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Google Books. Recuperado 29 de noviembre de 2023, de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=l2PtDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=educacion+popular+definiciones&ots=wZwTii62cu&sig=urNmWsva8kozvOAFYaOTKLGfSRE#v=onepage&q=educacion%20popular%20definiciones&f=false>
- Vecina, M., Chacón, F., & Sueiro, M. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, 21(1). <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8804/8668>