



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Programa de Magíster en Psicología Comunitaria

**Juventudes en movimiento: construcción de vínculos
comunitarios en tomas de liceos, en la movilización estudiantil
chilena del 2011.**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, mención
Psicología Comunitaria

Por

PATRICIA WESTENDARP PALACIOS

Profesor guía: Claudio Duarte Quapper

Abril, 2014

A Elex.
A Patricia y Francisco.

AGRADECIMIENTOS:

Estos agradecimientos son un cruce de historias y geografías; de la oportunidad de aprender y escuchar de voces de muy al sur, acompañada de inquietudes y sueños de voces de más al norte. Mi gratitud en estas letras son acontecimientos y personas que han sido pasos compañeros.

De territorios que no conocen geografías, que son muy cerquita del corazón, Elex. La voz siempre cercana, el sueño que se mantuvo, las experiencias construidas. Gracias por mi cajita de voz, gracias por acompañar y ser parte de mi historia, por creer en nosotros, por ser mi fiel compañero en la lucha incansable de ser mejores personas.

Desde mi propio México, siempre las gracias más grandes y sinceras son para mis más cercanos: Patricia, Francisco, Mariana y el otro Francisco. Las palabras, los abrazos, las esperanzas de volar y dar velocidad al sueño, son todas de mis compañeras y compañeros de esas latitudes.

Más al sur, ya entre mar y cordillera, fue el encuentro con mi gran acompañante de entuertos contra tiempos y distancias; Catalina, que venía de un país pequeñito y sin ejército. Del norte pampino, de los pueblos con memoria, bajo muchos árboles con historia compartimos Alejandra, Renato y yo. Más lazos se fueron tejiendo y bordando geografías: semilla de una militancia y una puerta de historias, Víctor; del puerto y donde se respira el aire puro, Loreto; vecina del trabajo adentro de la montaña, Makarena. Todos los compañeros y compañeras que en acciones e imaginaciones, coincidimos en buscar comunidad; todos los profesores y profesoras que con sus experiencias y biografías, nos compartieron algo de lo común. Por una diálago de colegas, por una guía comprometida, por el tiempo y las reflexiones, Klaudio Duarte.

Agradecimientos más formales e institucionales son para la **Dirección de Relaciones Internacionales**, la **Facultad de Ciencias Sociales** y el **magister en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile**, por su apoyo para acceder a la beca **SYLFF - Universidad de Chile: The Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund 2013**.

De la demás cotidianidad, del tejido de otros hilos de vida, más pasos compañeros: en la confianza Marcela; en la compañía fraterna de ser extranjeras Karol y Patricia; en el lindo encuentro y la amistad de otra paisanita fuera de casa, Miriam; en el trabajo colectivo y sueños compartidos Josefa, Cristóbal, Jhon y Viviana; en las familias que construyen Esperanza.

En los pasos de este estudio, entre asambleas, centros culturales y ánimos de escritura de una reflexión política, El Negro. En murales en poblaciones y actividades autogestivas, Israel. En participaciones y grupos de encuentro: Paloma, Nicolás, José, Paulo, Nicolás, Tiara, Bárbara, Alejandra, Andrea y Camila. Entre anhelos libertarios: Nahuel, Luis y Diego. En estudiantes de escuelas de sueños. Gracias a todos, a todas, por el tiempo, la paciencia, la palabra compartida y por permitirme conocer su experiencia.

RESUMEN:

La movilización estudiantil chilena del 2011, dio inicio a un ciclo de protestas caracterizado como una de las movilizaciones sociales más relevantes del periodo democrático del país. En este contexto, las y los estudiantes secundarios tomaron sus liceos como una forma de protesta, pero también esta acción permitió que los jóvenes desplegaran alternativas de participación y de proyectos educativos. En este sentido, las tomas de liceos constituyeron condiciones de posibilidad para llevar a cabo prácticas de organización comunitaria y vínculos de compañerismo y solidaridad. También, el control del tiempo y el espacio por parte de los estudiantes, les permitió emprender procesos de autogestión en sus escuelas. Por tanto, indagamos sobre las acciones que realizaron como jóvenes, las relaciones que establecieron con otros actores sociales, así como el significado que asignaron a esta experiencia. En un diálogo con aportes teóricos desde las teorías de la acción colectiva, los nuevos movimientos sociales latinoamericanos y la psicología comunitaria, presentamos una lectura de esta experiencia. Así, consideramos que el estudio de este tema es relevante ya que las y los estudiantes chilenos continúan hoy en día movilizándose por una educación gratuita, pública y de calidad.

Palabras clave: movilización, tomas de liceos, vínculos comunitarios, participación, juventudes.

ABSTRACT:

The 2011 Chilean student mobilization started a cycle of protests characterized as one of the country's most relevant social mobilization of the democratic period. Within this context, high-school students took over their high schools as a sign of protest, however this action allowed students to display participation alternatives and education projects. In this sense, the takeover of high schools set up conditions that allowed carrying out communitarian organization practices as well as solidarity and comradeship bounds. Likewise, control over time and space by students allowed them to start processes of self-management at their schools. Therefore, we researched the actions they carried out as youth, the relations they established with other social actors, as well as the meaning they gave to this experience. In a dialogue with theoretical contributions from collective action theories, new Latin American social movements and community psychology we present a lecture on this experience. Thus, we consider the study of this subject is relevant since the Chilean students continue today mobilizing towards a free, public, and quality education.

Key words: Mobilization, high school takeovers, community bounds, participation, youth.

ÍNDICE:

AGRADECIMIENTOS:.....	ii
RESUMEN:	iii
ABSTRACT:.....	iv
INTRODUCCIÓN:.....	1
Capítulo 1. Construcción del problema de investigación	5
1.1 Antecedentes.....	5
1.1.1 Participación juvenil y movilizaciones estudiantiles	5
1.1.2 Las tomas de liceos en 2011	9
1.2 Pregunta de investigación, objetivos y relevancia.....	12
Objetivos	15
Relevancia.....	16
1.3 Estrategia metodológica.....	17
1.3.1 Técnicas de producción de información y muestra.....	18
1.3.2 Técnica de análisis de la información	20
1.3.3 Aspectos éticos	21
Capítulo 2. Panorama conceptual.....	23
2.1 Psicología comunitaria desde una perspectiva de la psicología social crítica.....	23
2.2 Sociedades en movimiento: movilizar el descontento en acción	26
2.2.1 La acción colectiva como construcción social.....	26
2.2.2 Latinoamérica y las sociedades otras en movimiento	28
2.3 Los vínculos comunitarios como forma de resistencia: la comunidad en movimiento.	31
2.3.1 La geometría política de los afectos: la afectividad colectiva	35
2.4 El enfoque político de la participación	37
2.4.1 Las juventudes	40
2.4.2 La participación juvenil y la autogestión	42
Capítulo 3. Formas comunitarias de organización: la participación de las y los estudiantes en las tomas de sus liceos.	47
3.1 Las tomas de liceos como condición de posibilidad para la creación de vínculos comunitarios.....	47
3.1.1 Re- tomar la experiencia: el contexto general de las tomas de liceos	48
3.2 La búsqueda de la horizontalidad: la organización y la toma de decisiones en el proceso	53
3.2.1 La reorganización del espacio	53
3.2.2 Toma de decisiones, participación y solución de conflictos	56
3.3 La producción de otras formas de aprendizaje	61
Capítulo 4. Los lazos tejidos y la dimensión afectiva de la participación.....	67
4.1 Actores relevantes en las tomas.....	67
4.1.1 Mundos adultos.....	67
4.1.2 Mundos juveniles	71

4.2 La participación en las tomas y sus afectos.....	76
4.2.1 Lo cotidiano, lo común y lo compartido	76
4.2.2 Motivaciones para participar	79
4.2.3 Momentos significativos en las tomas: la geometría política de los afectos.....	81
Capítulo 5. Significados y aprendizajes de la experiencia.....	87
5.1 El control del tiempo y del espacio.....	87
5.1.1 Diferencias de estas actividades con el <i>periodo normal</i> de clases	91
5.1.2 La experiencia como proceso de autogestión	93
5.2 Enseñanzas compartidas: lecciones aprendidas de la ocupación	97
Capítulo 6. Conclusiones	105
6.1 Las juventudes en movimiento.....	105
6.2 Aportes de la experiencia a las sociedades en movimiento	109
6.3 La psicología comunitaria y las comunidades en movimiento.....	113
REFERENCIAS:	119
ANEXOS:	125
ANEXO 1. Guía de entrevista.....	125
ANEXO 2. Consentimiento y asentimiento informado	126
Consentimiento informado para participantes.....	126
Asentimiento informado para madres o padres de las/los jóvenes participantes	127

INTRODUCCIÓN:

La presente tesis trata sobre la construcción de vínculos comunitarios por parte de estudiantes secundarios que participaron en tomas de liceos en la movilización estudiantil chilena en el 2011. Sobre esta acción - emprendida por estudiantes secundarios y universitarios en su conjunto- diversos autores plantean que dio inicio a un ciclo de protestas caracterizado como una de las movilizaciones sociales más relevantes del periodo democrático en el país (Fernández, 2012; Mayol, Azócar, y Brega, 2011; Vera, 2011). De esta forma, la movilización del 2011 da continuidad al posicionamiento de las problemáticas educativas en el debate social realizado previamente en 2006 por estudiantes secundarios; representando también un cuestionamiento en su totalidad al actual modelo económico, político y social, instaurado por la dictadura de Augusto Pinochet.

Así, los estudiantes secundarios han llevado a cabo diferentes acciones para protestar en contra del sistema educativo y también para proponer alternativas a las problemáticas que ellos viven día a día en sus escuelas. De esta manera, las tomas de liceos han representado una acción de protesta, pero igualmente una forma de organización y participación directa por parte de los jóvenes en la gestión de contenidos y objetivos en actividades educativas. Por tanto, en este trabajo realizamos una reflexión respecto a cómo fueron construyendo vínculos comunitarios en las ocupaciones de sus liceos.

En este sentido, consideramos a las tomas de liceos como condiciones de posibilidad para llevar a cabo prácticas de organización comunitaria y vínculos de compañerismo y solidaridad. También, el control del tiempo y el espacio por parte de los estudiantes, les permitió emprender procesos de autogestión en sus escuelas. Por tanto, fue necesario indagar sobre las prácticas y formas de participación que realizaron como jóvenes, analizando el sentido que dieron a las mismas.

Asimismo, estudiamos las relaciones que fueron estableciendo con distintos actores, tanto de la propia comunidad educativa, como de otros sectores de la población. Así, otro elemento importante a analizar fue la dimensión afectiva en la participación de los estudiantes. También, fue importante considerar los significados y aprendizajes de los jóvenes en esta experiencia, tomando en cuenta que actualmente continúan la organización

y las movilizaciones estudiantiles, en la búsqueda de alternativas ante las problemáticas educativas que siguen vigentes.

De lo anterior, partimos de la concepción de la construcción social de conocimientos y sentidos—compartida por la psicología comunitaria y la psicología social crítica (Montero, 2004; R. Fernández, 2006)- para dar cuenta de la creación de significados que los estudiantes asignaron a sus prácticas. Igualmente, para comprender las lógicas propias de las formas de participación juveniles, recuperamos los aportes de las *juventudes* planteados por Duarte (2000) que refieren al reconocimiento de la heterogeneidad juvenil y conciben a las juventudes como una construcción social en un espacio y tiempo determinado.

Para el caso particular de la participación política juvenil en Chile retomamos estudios realizados sobre las formas de participación juveniles post-dictadura, las cuales dan cuenta de formas de acción que exceden la lógica meramente electoral o a la militancia partidista tradicional de los grupos de izquierda de los años sesenta y ochenta (Salazar y Pinto, 2002; González, 2008; Muñoz, 2010; Torres, 2010). Asimismo, fue necesario referir a trabajos realizados sobre la movilización estudiantil del 2006 y las nuevas formas de participar que los jóvenes desarrollaron en esta experiencia (Aguilera, Contreras, Guajardo y Zarzuri, 2007; OPECH, 2010; Agacino, 2011).

Por otra parte, para tratar el tema de las tomas en el contexto de una movilización, usamos aportes de las teorías de la acción colectiva propuestos desde la sociología y las ciencias políticas por Melucci (1999) y Sidney Tarrow (1994). Ocupamos también, la definición de movilización como un tipo de acción colectiva que implica las formas de visibilizar y ritualizar un conflicto (Aguilera, 2006); asimismo, es un momento de la acción en que se tejen relaciones de solidaridad y afecto entre los participantes, pudiendo constituir identidades colectivas (Melucci, 1999). Para el contexto de una movilización social, usamos el concepto de participación desde un enfoque político; el cual, permite dar cuenta de las relaciones de poder presentes en la búsqueda de los grupos o colectivos por ejercer un mayor control o injerencia en la toma de decisiones en situaciones que los afectan (Latapí, 1986).

Para la temática de los vínculos comunitarios, recuperamos aportes teóricos realizados a partir de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos, los cuales se caracterizan por la territorialización de las luchas y la creación de nuevas relaciones sociales de tipo comunitario (Colectivo Situaciones, 2001; Zibechi 2008; Fernández, Imaz y Calloway, 2011). En este sentido, para tratar los conceptos de la comunidad, lo comunitario y lo común, referimos al trabajo del Colectivo Situaciones (2006) sobre las *comunidades en movimiento* para entender cómo los grupos y colectivos hoy en día despliegan formas de *actualizar lo común*; igualmente retomamos aportes de la psicología comunitaria sobre el mismo concepto de comunidad y las dimensiones que lo conforman (Montenegro, 2004; Sánchez Vidal, 2007).

Respecto a la movilización estudiantil del 2011, existen diversos trabajos que explican detalladamente el contexto del conflicto estudiantil (Mayol, Azocar y Brega, 2011; Rubilar, 2011 y Vera, 2011), así como los repertorios de acción y marcos de acción colectiva realizados por los estudiantes secundarios y universitarios (Fernández, 2012). Sobre el caso particular de las tomas en ese mismo año, se encuentra el trabajo realizado por el Colectivo Diatriba, OPECH Y Centro Alerta (2011), refiriendo a la experiencia de cuatro liceos autogestionados.

De lo anterior, consideramos que el trabajo que realizamos contribuye a las lecturas que se han hecho de las recientes movilizaciones y en particular de las tomas de liceos, aportando así desde una perspectiva que destaca los significados de la experiencia que los jóvenes vivieron desde su propia visión de mundo, creatividad y capacidad organizativa. Asimismo, buscamos dar cuenta del aporte que sus acciones constituyen para pensar lo comunitario, la participación, la autogestión y la transformación social en un contexto de movilización social; considerando que son temas de interés para la psicología comunitaria (Montero, 1984; Montenegro, 2004). También recuperar la experiencia, aporta a las prácticas emancipatorias que diversos actores colectivos han puesto en marcha en sus territorios en distintos países latinoamericanos (Zibechi, 2008).

Sobre la estructura del texto, en el **Capítulo 1** tratamos la construcción del problema de investigación y la estrategia metodológica que seguimos en nuestro estudio. El **Capítulo 2** corresponde al panorama conceptual de la tesis, donde desarrollamos los conceptos de *movilización, juventudes, participación política juvenil, afectividad y vínculos*

comunitarios. En el **Capítulo 3** trabajamos las formas comunitarias de organización en las tomas de liceos, donde hablamos de la búsqueda de horizontalidad en la participación de los jóvenes en las ocupaciones, el reordenamiento que hicieron del espacio y las actividades que desplegaron en éste; como fueron las propuestas de actividades formativas alternativas.

En el **Capítulo 4** abordamos las relaciones que los estudiantes establecieron con otros actores sociales y el tipo de dichas relaciones, ya fueran de cooperación o confrontación. En este mismo capítulo, hablamos de la dimensión afectiva de la participación de los estudiantes, retomando los momentos gratos y las vivencias difíciles en este proceso. El **Capítulo 5** trata del significado que los jóvenes asignaron a la experiencia de haber tomado sus liceos y de haber participado en las acciones. Asimismo, presentamos los aprendizajes colectivos que los estudiantes generaron a través de la participación. Finalmente, el **Capítulo 6** corresponde a las conclusiones donde recuperamos los aportes de la experiencia de participación de los jóvenes, como también, presentamos propuestas de temas a trabajar en el área de las juventudes, los movimientos sociales y las relaciones entre la psicología comunitaria y las acciones colectivas.

Capítulo 1. Construcción del problema de investigación

1.1 Antecedentes

1.1.1 Participación juvenil y movilizaciones estudiantiles

Al terminar la dictadura en Chile, las y los jóvenes de los noventa fueron apodados como la generación del “no estoy ni ahí” debido a su baja participación política (Torres, 2010). No obstante, las investigaciones de la época que sostenían lo anterior, parten de un esquema de análisis basado únicamente en la participación de tipo político-electoral; invisibilizando formas de participación distintas a esta lógica. Así, Torres (2010, p. 2) plantea que la relación entre los jóvenes y la política se ha definido principalmente desde una perspectiva “adultista” y “paternalista” de las instituciones: “(...) ya sea como “futuros ciudadanos” al servicio del país, en periodos de estabilidad institucional, o como juventud “rebelde” y “marginal”, en periodos de crisis o agitación social.”

Dicha relación entre los jóvenes y la política también se enmarca en la distinción de una “participación política formal y convencional” -establecida por el Estado- y una “participación política informal o no convencional” cuyas acciones difieren o exceden al esquema político electoral (Torres, 2010). Asimismo, encontramos que desde el ámbito de los movimientos sociales se establece una distinción entre la forma de organización de los movimientos sociales tradicionales – desde una lógica vertical y jerárquica entre los dirigentes y las bases- y formas de organización más horizontales practicadas por distintos movimientos sociales latinoamericanos desde los años ochenta, así como por numerosos grupos y colectivos de jóvenes a nivel mundial (Zibechi, 2008).

En este sentido, para el caso chileno se observa que desde los años noventa, entre distintos sectores de las juventudes comenzaron a formarse organizaciones con lógicas diferentes a las anteriormente mencionadas. González (2008) plantea que estas organizaciones están más asentadas en las propias bases sociales de las y los jóvenes y están referidas al grupo básico de amigos -también llamado *piño*- donde se privilegian la horizontalidad en la toma de decisiones, la transparencia en la información, la autogestión, los grupos de discusión, entre otros elementos.

Así, la extensión en número y la capacidad de organización de diferentes grupos, redes y colectivos de jóvenes con estas lógicas de participación; influyeron en gran medida en las movilizaciones que las y los estudiantes secundarios protagonizaron en el país a partir del año 2000 en contra del sistema educativo (Torres, 2010).

Para comprender dichas movilizaciones es necesario referir brevemente al modelo de educación chileno, el cual fue instaurado durante la dictadura militar. Durante este periodo, los derechos sociales como la salud, las pensiones y la misma educación se privatizaron, pasando el Estado a tener un rol meramente subsidiario. De esta manera, la educación comienza a ser entendida como una inversión individual con renta a futuro; convirtiéndose en una prioridad individual y no social, donde los estudiantes y sus familias deben gastar mucho y el Estado invertir poco (Fernández, 2012). Así, el espíritu de este modelo educativo quedó plasmado en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada por Augusto Pinochet el día antes de dejar su mandato (Silva, 2008).

Respecto a la educación obligatoria, Contreras y Palma (2011) mencionan que las escuelas públicas que antes dependían financiera y administrativamente del Ministerio de Educación (MINEDUC), pasaron a ser administradas por los municipios. Igualmente, la existencia del subsidio estatal a la demanda, incentivó la participación de privados en la provisión de educación. Otro cambio importante fue la incorporación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual, a decir de la Agencia de Calidad de la Educación (s.f.) tiene como propósito mejorar “(...) la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.” No obstante, Contreras y Palma (2011) sostienen que dicho sistema de medición estandarizado, refleja actualmente un nivel de aprendizaje precario a nivel general y un aumento en las diferencias entre alumnos de distintos estratos socioeconómicos.

Aunado a lo anterior, las mismas autoras refieren a la segregación económica y social de los estudiantes que este sistema promueve:

(...) donde aquellos de los estratos socioeconómicos más altos asisten a establecimientos privados que no reciben subvención estatal, aquellos de los intermedios a establecimientos particulares subvencionados por el Estado y los de sectores más pobres se concentran en establecimientos municipales completamente financiados a través de la subvención estatal. (Contreras y Palma, 2011, p. 12)

Sobre la educación media en particular, se produce también otro tipo de segmentación producto de la diferencia entre los liceos científico-humanistas, para los sectores medios y los liceos técnico -profesionales, para los sectores más bajos. Al respecto, la evaluación de políticas educacionales realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004, p. 195) señala que ante la expansión del sistema de educación secundaria en la década de los noventa, ¹ el gobierno decidió impulsar una educación “(...) mucho más ‘adecuada’ para la ‘nueva’ población de jóvenes de bajo nivel socio-económico que ingresarían a este nivel. La educación técnico-profesional presentaría esa función.”

De esta manera, la movilización de los estudiantes secundarios del 2001 -llamada por la prensa como “el Mochilazo” (Agacino, 2011)- iniciaría un *ciclo de protestas*² que continúa vigente hoy día en contra de dicho modelo educativo. En este caso, los estudiantes se movilizaron en contra de la inadecuada administración del documento de transporte (el cual estaba a cargo de una empresa privada de locomoción colectiva); logrando devolver la administración del pase escolar al MINEDUC, tras dos días de manifestaciones multitudinarias y diez días de paro en los establecimientos más importantes de la comuna de Santiago (Torres, 2010).

No obstante, fue la movilización de estudiantes secundarios en el 2006 la que posicionaría con mayor fuerza en el debate público las problemáticas educativas en el país. Lo que inició con la demanda de becas alimentarias y mejoras en instalaciones educativas, llevó a las y los jóvenes a cuestionar el sistema educativo en su totalidad (OPECH, 2010). Numerosas marchas, tres paros nacionales en conjunto con distintos sectores sociales y la toma de una centena de establecimientos educativos; obligaron al gobierno a cambiar su agenda y a realizar cambios estructurales en materia educativa, creando un Consejo Asesor Presidencial para la educación y la derogación de la LOCE para ser sustituida por la Ley General de Educación (LGE). Sin embargo, las medidas implementadas por las autoridades

¹ Casi el 80% del grupo etario (OCDE, 2004).

² Referimos al concepto de “ciclo de protesta” empleado por Tarrow (1994), como:

“(...) una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social, que incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a lo menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; una combinación de participación organizada y no organizada; y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades que pueden terminar en reforma, la represión y, a veces, en una revolución. (pp. 263-264).

gubernamentales no produjeron cambios en términos de calidad ni segregación educacional, lo cual provocó que los estudiantes secundarios se retiraran de la mesa de negociación con el gobierno, argumentando que mientras no se eliminara el lucro en la educación todo cambio en materia educativa sería superficial (Vera, 2011).

Este proceso del 2006 permitió a los estudiantes secundarios desarrollar y fortalecer formas propias de organización como las vocerías, la revocabilidad de los dirigentes y la soberanía en las asambleas; formas que destacaron por su radicalidad democrática y autonomía (Agacino, 2011).³ Como ejemplo de lo anterior, Inzunza (2009) menciona que para el caso de los liceos públicos, los Centros de Alumnos dejaron de ser la única forma legítima de participación estudiantil.

Lo que cambió el 2006 fue la renuncia al aislamiento de los *eventos* particulares, intentando así constituir una instancia que aglutinara las expresiones de la diversidad sin censurar, ello constituye una experiencia completamente contraria a la institucionalización que gusta del orden. (Inzunza, 2009, p. 390)

De esta manera, para la movilización del 2011 los jóvenes contaban con estas experiencias organizativas que sirvieron de referentes para consolidar sus demandas en este nuevo ciclo de protestas. Al respecto, Abarca y Becker (2011) mencionan que las acciones de protesta iniciaron principalmente por estudiantes universitarios agrupados en la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFEPH), donde se pueden considerar los siguientes hechos como los detonantes de las movilizaciones del 2011: la ineficiencia en la entrega beneficios estudiantiles como las becas y ayudas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE); así como el rechazo de las y los estudiantes de la Universidad Central respecto a la alianza de esta misma institución con el Grupo Norte Sur como socio estratégico. Lo anterior, marcó el comienzo de una serie de acciones colectivas impulsadas por jóvenes de educación media y universitaria de instituciones públicas y privadas; acciones que se mantuvieron de abril a diciembre del 2011.⁴

Si bien, en un inicio estudiantes secundarios y universitarios presentaron distintas demandas, a lo largo de los meses articularon la demanda común por una *educación*

³ Consideramos que estas prácticas constituyen formas creativas y novedosas de participación política, no obstante reconocemos también la existencia de tensiones y contradicciones a las que las y los estudiantes se han enfrentado en la puesta en práctica de las mismas.

⁴ Algunas de ellas fueron: manifestaciones, barricadas, paros nacionales, encadenamientos, huelgas de hambre, diversas acciones lúdico- artísticas, entre otras (Fernández, 2012).

gratuita, pública y de calidad. Según Fernández (2012), el movimiento logró contar con el 89% de apoyo de la ciudadanía sumándose a las iniciativas: profesores, intelectuales, artistas, trabajadores, padres de familia, entre otros. Por otra parte, cabe señalar que la respuesta de las autoridades estuvo marcada por la represión policial, el desgaste del movimiento y el ofrecimiento de medidas que buscaban solucionar algunas demandas sin representar un cambio estructural en el modelo educativo; como fue el Gran Acuerdo Nacional por la Educación (GANE) propuesto el 13 de julio de 2011. Dicho acuerdo proponía mayores fondos para la educación, otorgar más becas y reducir los intereses de los créditos bancarios para los universitarios, mientras que las demandas de los estudiantes secundarios no fueron tomadas en cuenta (Fernández, 2012). Por lo anterior, en octubre de 2011 los estudiantes decidieron abandonar las negociaciones con el gobierno.

1.1.2 Las tomas de liceos en 2011

A la par que los dirigentes universitarios y los voceros secundarios realizaban las negociaciones con el gobierno, numerosos grupos de estudiantes secundarios mantuvieron acciones que fueron más allá de la lógica de pedir soluciones al Estado (Centro Alerta y OPECH, 2012). En este sentido, consideramos que las tomas de liceos constituyeron una alternativa de acción, ya que se dejó de considerar al Estado como eje rector de la acción política, donde son las autoridades gubernamentales quienes establecen los tiempos de las negociaciones y las condiciones para las mismas; como también, las respuestas que se darán a las exigencias y demandas de las personas que se movilizan.

Si bien las tomas de instituciones académicas representaron parte de un *repertorio de acciones colectivas*⁵ de protesta, constituyeron también espacios de organización y autogestión en donde los estudiantes secundarios ensayaron sus propios sistemas de aprendizaje, promovieron actividades culturales y recreativas, cuidaron sus espacios y construyeron redes sociales (Cornejo, 2011).⁶ Asimismo, en diferentes experiencias de autogestión que fueron llevadas a cabo durante las tomas, participaron distintos miembros

⁵ Tarrow (1994) señala que los grupos que se movilizan tienen una historia y memoria propias para la acción colectiva, las cuales forman *repertorios de acción*. Los *repertorios de acción* son las distintas formas de participación que han tenido los actores colectivos a lo largo de la historia.

⁶ Fernández (2012) menciona que en el mes de junio se hablaba de 466 liceos y 22 universidades en toma, ya fuera por sólo algunas horas o por varios meses. Cabe mencionar que también las y los estudiantes universitarios realizaron tomas y ocuparon sus espacios académicos, no obstante el interés y objetivos del trabajo están puestos en las acciones y organización de las y los estudiantes secundarios.

de las comunidades en las cuales se encuentran los liceos. De esta forma, los procesos que pudieron mantenerse por más tiempo fueron en los que participaron activamente docentes, trabajadores, apoderados, vecinos, estudiantes de otras instituciones y universitarios, entre otros actores territoriales (Colectivo Diatriba et. al., 2011).

Cabe señalar que en comparación con las manifestaciones públicas, las tomas no contaron con el mismo nivel de aprobación por parte de la ciudadanía; recurrentemente se refería a éstas como pérdida de clases, o también se hacía referencia a los destrozos o falta de cuidado de las instalaciones educativas por parte de las y los jóvenes (Cornejo, 2011). A su vez, las autoridades gubernamentales, -al igual que en la movilización del 2006 - aminoraron las acciones de las y los secundarios. Sobre las propuestas de formación educativa que emprendieron los estudiantes en las tomas del 2011, el entonces ministro de Educación, Felipe Bulnes, mencionó que no creía necesario que los profesores tuvieran que aprender de los alumnos (Cornejo, 2011). En este sentido, el hecho de ser jóvenes determinaría en gran medida la invalidación o deslegitimación de sus propuestas y formas de organización, por parte del gobierno, de los estudiantes universitarios, de líderes de otros movimientos sociales y en general del “mundo adulto”.

No obstante, podemos considerar que las y los jóvenes pusieron en práctica la demanda de un “sistema nacional de educación estatal, gratuita, de excelencia y con control comunitario” que fuera expresada por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) a partir de 2011. En la *Propuesta de Educación que Queremos*, los estudiantes secundarios de esta organización señalan:

Se debe implementar la participación efectiva de la comunidad escolar y territorial en la gestión y la definición de contenidos curriculares, por medio de instancias resolutorias y vinculantes. Consejos escolares y territoriales de educación. Potenciar las capacidades profesionales y técnicas de los actores de la comunidad y terminar con la lógica de externalización de servicios (...) Democratización real de la educación pública. Las escuelas del Estado deben estar bajo el control de las comunidades (estudiantes, docentes, asistentes de educación, apoderados, organizaciones territoriales). (ACES, 2012, p. 12)

Por otra parte, las tomas de liceos guardan coincidencias con las formas de acción emprendidas por distintos movimientos sociales latinoamericanos actuales,⁷ donde el control y recuperación de los territorios es una de sus características principales (Zibechi,

⁷ Como serían el Movimiento Sin Tierra en Brasil, los movimientos indígenas en Ecuador y Bolivia, el neozapatismo en México y los movimientos de desocupados en Argentina (Zibechi, 2008).

2008). A través de la apropiación material y simbólica del territorio, los actores construyen colectivamente una nueva organización social, generando en el espacio geográfico, nuevas prácticas y relaciones sociales. Así, estas relaciones son de tipo no- capitalistas y basadas en la reciprocidad, la autonomía, la autogestión y la convivencia comunitaria.

Asimismo, mediante la auto-organización y la solidaridad con otros actores sociales; estas experiencias buscan tener una participación directa y un mayor control sobre sus espacios, tiempos y su vida cotidiana. En este sentido, Zibechi (2008) señala que la forma que adquieren estos movimientos es la forma de la comunidad; entendiendo por tanto las relaciones que tradicionalmente se le han atribuido a este tipo de organización social; donde prevalecen los vínculos afectivos y los fines colectivos entre las personas que las habitan (Sánchez Vidal, 1996).

De lo anterior, es importante mencionar que las tomas de liceos surgieron en el contexto de la movilización estudiantil, elemento que fue coyuntural y no permaneció en el tiempo a diferencia de los movimientos a los cuales hace referencia Zibechi (2008). Igualmente, se debe atender a los diferentes contextos que enmarcaron la participación en las tomas, como: la comuna a la que pertenecían los liceos; el tipo de institución (ya fuera particular, particular-subsidiado o municipal); la enseñanza impartida (científico-humanista o técnico profesional); si eran liceos emblemáticos⁸ o no, entre otros elementos. Asimismo, debe señalarse que en la gran mayoría de las escuelas fue un grupo reducido (en comparación con el total de la población de los liceos) el que mantuvo la toma.

Por lo tanto, no podemos hablar de una movilización de estudiantes secundarios uniforme y homogénea, y tampoco podemos referir a las tomas como experiencias consolidadas y acabadas debido a las diferencias antes mencionadas y a la misma temporalidad de las acciones emprendidas; siendo que esta experiencia está sujeta a tensiones y contradicciones como cualquier otro fenómeno social y más aún, tratándose de un fenómeno emergente. Sin embargo, consideramos que la participación en este tipo de experiencias significó aprendizajes y proyecciones de las actividades que los mismos

⁸ De acuerdo con el OPECH (2010), los colegios o liceos emblemáticos son centros educativos municipales que cuentan con estudiantes de “elite” debido a la selección de alumnos que realizan y a los proyectos educativos asentados firmemente en la institución. Los autores del mismo Observatorio, mencionan que estos colegios son gratuitos y se encuentran ubicados principalmente en la comuna de Santiago, considerada como el centro del capital más importante en el país.

estudiantes realizaron, así como innovaciones en las formas de participación juveniles que son importantes de estudiar y abordar desde las ciencias sociales.

1.2 Pregunta de investigación, objetivos y relevancia

Como lo señalan Contreras y Palma (2011), el actual sistema educativo en Chile, a pesar de haber aumentado la cobertura, no ha logrado mejorar la calidad en la educación como tampoco ha dejado de producir y reproducir en el nivel escolar las desigualdades sociales y económicas. Por otra parte, las movilizaciones estudiantiles han evidenciado la inconformidad de las y los jóvenes sobre al sistema educativo, pero también han demostrado su capacidad de organización y participación. Lo anterior, es importante debido a que la visión imperante respecto a las juventudes desde la academia y las políticas públicas, ha sido reconocerlos sólo a partir de las problemáticas que ellos están viviendo y por los riesgos sociales que dichas problemáticas puedan implicar (Molina, 2006). Esto, se fundamenta en la concepción de que los jóvenes se encuentran en un proceso de formación que representa el momento de adecuarlos a la norma social vigente.

Muchas veces, al igual que las políticas sociales de gobierno, las ciencias sociales entienden que los jóvenes que no pueden o no tienen nada que hacer: necesitan ser educados, capacitados, integrados, castigados, etc. Ni las políticas de gobierno ni las ciencias sociales aceptan al joven como un *legítimo otro* en la convivencia social si no cumple cabalmente con los roles que la sociedad le tiene previamente asignados. (Molina, 2006, p. 123)

Así, Alpízar y Bernal (2003) señalan que los principales estudios que se han hecho de las juventudes en el siglo XX, además de tener un corte integrador a cierto orden social, contienen una serie de características que han impedido una mejor comprensión acerca de las vivencias de las y los jóvenes, en donde sus historias y expectativas quedan perdidas entre los números, las patologías y la violencia.

De esta forma, las movilizaciones estudiantiles han mostrado la articulación de horizontes políticos juveniles donde el problema en los estudios de las juventudes ya no sería “(...) la problematización de los jóvenes respecto a la política sino la problematización de la política respecto a los jóvenes” (Muñoz, 2010). Siguiendo al mismo autor, lo que faltaría, tanto en la política pública como en el área académica, es la apertura del campo democrático para dar posibilidad a las propuestas realizadas desde los propios mundos juveniles.

Luego entonces, en la presente investigación buscamos dar cuenta del proceso de organización que los estudiantes secundarios realizaron así como de la construcción de los vínculos comunitarios que desarrollaron; comprendiendo dicho proceso desde sus vivencias y discursos, respecto al significado de la participación en estas acciones. Asimismo, la intención fue recuperar las propuestas que ellos realizaron acerca de las problemáticas en el sistema educativo, donde a partir de la movilización visibilizaron su malestar pero también pusieron en práctica las demandas que plantearon; esto a través de las tomas de liceos y las actividades que realizaron al interior de las mismas.

En este sentido, consideramos que la movilización y las acciones emprendidas por los estudiantes, son experiencias organizativas que presentan similitudes con las críticas que otros movimientos sociales realizan actualmente al modelo económico, político y social actual, así como a las instituciones que lo sustentan. De igual forma, son experiencias que ponen el acento en la construcción de una democracia participativa como también en la necesidad de involucrarse directamente en la gestión, control y cuidado de los espacios propios de producción y reproducción de la vida; donde el control territorial aparece como un elemento indispensable para la construcción de nuevas relaciones sociales (Zibechi, 2008). Siendo así que experiencias como las que realizaron los estudiantes en las tomas y como las que realizan diferentes movimientos sociales, ofrecen posibilidades y propuestas para el cambio social.

De lo anterior, la pregunta de investigación que planteamos para el presente trabajo fue la siguiente:

¿Cómo construyeron vínculos comunitarios las y los estudiantes secundarios que participaron en tomas de liceos en la región Metropolitana durante la movilización estudiantil chilena del 2011?

Igualmente, resultan pertinentes otras interrogantes respecto al tema. Primeramente, estudiar las formas de organización y participación que los jóvenes realizaron en esta experiencia. También, consideramos importante indagar acerca de las relaciones que los estudiantes establecieron con otros actores en el proceso, ya sea con actores de la comunidad educativa (docentes, apoderados, autoridades de los establecimientos educativos) u otros sectores de la población, como estudiantes universitarios e integrantes

de movimientos sociales. Asimismo, nos preguntamos por la dimensión afectiva presente en el proceso de participación. Finalmente, referimos a la pregunta sobre el significado de las acciones que los estudiantes asignaron a su propia participación, así como los aprendizajes que obtuvieron en esta experiencia.

Por otra parte, este tema es de importancia para la psicología comunitaria, ya que ésta estudia los “(...) factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social, para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social” (Montero, 1984, p. 390).

Así, la participación, la autogestión, las interrelaciones y el sentido de pertenencia en las comunidades, son elementos a abordar dentro de este campo estudio y de acción de la psicología (Montenegro, 2004); siendo temas que en este caso abordamos en el contexto particular de una movilización social. De igual forma, consideramos que la psicología comunitaria puede aportar a la lectura de acciones como las que realizaron los estudiantes en las tomas, recuperando perspectivas sobre lo comunitario que den cuenta del tipo de relaciones que los actores colectivos construyen en los territorios tomados y controlados por ellos mismos (Zibechi, 2008; Fernández et. al., 2011).

Igualmente, para la comprensión de los sentidos y vivencias que los estudiantes secundarios fueron tejiendo en el proceso de participación en las tomas, consideramos necesario utilizar un horizonte disciplinario que permitiera comprender la construcción del sentido en las distintas acciones que ellos realizaron. Por eso, partimos de la perspectiva teórica de la *psicología social crítica*, la cual posibilita el cuestionamiento de las formas de producción de conocimiento al sustentarse en la concepción de la construcción social de la realidad y al proponer una práctica política cuyo objetivo es contribuir al análisis crítico y a la transformación de la realidad (R. Fernández, 2006). En este sentido, recuperamos también herramientas teóricas como los enfoques de la acción colectiva como construcción social (Melucci, 1999) y los aportes realizados por Duarte (2000, 2012) respecto al tema de las juventudes, para poder comprender este proceso y repensar temáticas como la participación juvenil, la autogestión, la comunidad y el cambio social; en el contexto de una movilización social.

Objetivos

Objetivo General

- Comprender la construcción de vínculos comunitarios por parte de estudiantes secundarios que participaron en tomas de liceos en la región Metropolitana durante la movilización estudiantil chilena del 2011

Objetivos específicos

- 1) Conocer las prácticas y formas de participación que los estudiantes realizaron durante las tomas de sus liceos.
- 2) Analizar las relaciones al interior y exterior de las tomas de liceos, así como la dimensión afectiva en la participación de los estudiantes.
- 3) Conocer el significado y los aprendizajes respecto a la propia participación de los estudiantes en las tomas de sus liceos.

Relevancia

Para el estudio de los vínculos comunitarios que los estudiantes construyeron durante su participación en tomas de liceos, consideramos pertinente el uso de una perspectiva teórica que considera la construcción social de los sentidos que dieron lugar al mismo proceso. Igualmente, esta perspectiva permite leer formas de participación situadas en un contexto histórico, político y social particular; resaltando también las propias características de los actores que las protagonizan, en este caso los jóvenes. De lo anterior, fue importante partir de un enfoque de las juventudes que posibilitara la comprensión de las acciones de las y los jóvenes a partir de sus vivencias y desde los sentidos que ellos mismos les otorgan; ya que la más de las veces, los estudios sobre las acciones juveniles se enmarcan en una visión adultocentrista (Duarte, 2000) que invisibiliza sus propias experiencias y propuestas respecto a las problemáticas que viven.

Por otra parte, consideramos de importancia el estudio de los procesos de participación de los estudiantes en esta movilización, así como de las relaciones que tejieron en esta experiencia; ya que éstos representan acciones encaminadas al cambio y a la transformación social, representando una puesta en práctica de la participación directa en procesos organizativos por parte de los jóvenes. Dichas temáticas mencionadas anteriormente, son elementos de interés para la psicología comunitaria, como lo señala Montero (1984) respecto a los orígenes, principios y fundamentos teóricos de esta disciplina. Así, la misma autora denomina a la psicología comunitaria como una psicología del cambio social orientada a la transformación individual y colectiva, a través de una participación cuyo objetivo final es la autogestión. Por lo tanto, abordar los procesos de participación de los estudiantes en las tomas, puede contribuir a repensar dichas temáticas en el contexto de una movilización social.

A su vez, la psicología comunitaria aporta elementos respecto a los vínculos comunitarios, para comprender las formas de relación y organización que los jóvenes desplegaron en una acción colectiva, como también en la vivencia cotidiana de compartir un espacio común que asumieron como propio.

Por último, fue relevante estudiar este caso ya que las movilizaciones estudiantiles continúan. Debido a que las demandas principales del movimiento no se han cumplido, los

estudiantes continúan organizándose actualmente. Por lo tanto, el estudio de los procesos de participación puede aportar siendo una lectura más sobre esta experiencia y servir de reflexión a las acciones que los estudiantes llevaron a cabo, como también a las acciones que siguen desarrollándose hoy día. En este sentido, es de interés resaltar las actividades que los jóvenes realizan como alternativas y propuestas para las problemáticas en materia de educación que actualmente afectan a la gran mayoría de los estudiantes en el país.

1.3 Estrategia metodológica

Partiendo desde una perspectiva construccionista sostenida por la psicología social crítica, R. Fernández (2006) menciona que la naturaleza simbólica de la realidad implica el uso de métodos cualitativos para su estudio. Por lo tanto, en esta investigación utilizamos una metodología de tipo cualitativa que permitiera dar cuenta de la creación de significados y de la experiencia que los estudiantes secundarios vivieron en las tomas de sus liceos.

Este posicionamiento destaca el papel de los seres humanos que son sujetos de estudio, como seres en constante interacción, expresivos, que no responden de manera lineal, construyen respuestas, expresan necesidades, satisfacciones, construyen significados y mantienen sus lazos afectivos y emocionales, todo ello en una acción recursiva. (Márquez, 2007, p. 54)

De la misma forma, Gaínza (2006) refiere a que la investigación cualitativa está asociada tanto a la búsqueda de las dimensiones simbólicas y motivacionales de las personas, como al acceso de los procesos de construcción social que conforman la base para el despliegue de las relaciones humanas; en este caso en particular, para el estudio del proceso que llevaron a cabo los estudiantes. Por tanto, coincidimos con Duarte (2000) que en el estudio de las juventudes, las metodologías cualitativas ofrecen diversas variantes para comprender y aprehender los mundos juveniles en su multiplicidad y pluralidad.

Finalmente, asumimos una posición crítica en la investigación cualitativa, donde la propia investigación es una práctica interpretativa, como lo señala Jiménez- Domínguez (en R. Fernández, 2006, p.15), “(...) es el estudio interpretativo de un problema determinado en el que el investigador es responsable en la producción del sentido”. Así, dicha interpretación produce efectos en la realidad, los cuales pueden representar una lectura que busque, o no, la transformación de la misma (R. Fernández, 2006). Por lo tanto,

reconocemos la intención de estudiar prácticas emancipatorias como las tomas de liceos durante la movilización estudiantil, recuperando las experiencias de sus protagonistas; para contribuir en la reflexión y comprensión de acciones colectivas encaminadas a la transformación social.

1.3.1 Técnicas de producción de información y muestra

Si bien la movilización estudiantil y las tomas de liceos fueron eventos de carácter nacional, debido a cuestiones logísticas en términos de recursos materiales y de tiempo; la investigación fue realizada con estudiantes secundarios que participaron en la Región Metropolitana.

De esta manera, las técnicas que utilizamos en esta investigación fueron la entrevista grupal y la entrevista en profundidad individual. Así, consideramos que la entrevista fue pertinente para permitir la narración de las formas de participación, la construcción de significados, el sentido de la experiencia, así como los aprendizajes que ellas y ellos construyeron al participar en las tomas de sus liceos.

Asimismo, una técnica grupal posibilita la producción de un conjunto de relatos de experiencias desde distintos individuos y desde varias dimensiones (Canales, 2006). De esta manera, buscamos dar cuenta del sentido en común que el grupo de entrevistados puede construir alrededor del proceso que vivieron ya que, como lo señala Iñiguez (2008), los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos individuales. Por último, la técnica grupal permite la dinámica de interacciones entre los integrantes y mostrar la heterogeneidad discursiva en torno a un mismo suceso.

Así, en este caso realizamos dos entrevistas grupales (**Ver guía de entrevista en el Anexo 2**) iniciales a estudiantes de un liceo emblemático de hombres y otro liceo emblemático de mujeres, ambos de educación científico-humanista. Algunos criterios para elegir la muestra fueron seleccionar liceos municipales, ya que consideramos que en dichos establecimientos es donde se expresa de manera más evidente la desigualdad en términos de segregación educativa (Contreras y Palma, 2011); expresado esto también en la demanda de la movilización estudiantil a nivel secundario de estatizar la educación básica y secundaria.

Igualmente, acudimos a liceos en donde hayan estado por lo menos un par de meses en toma, temporalidad que consideramos permitió la conformación de organización, vínculos y redes entre los participantes. De la misma manera, otro criterio fue entrevistar jóvenes que hayan vivido la experiencia: en este sentido, no pretendemos generalizar los datos a nivel de los liceos, sino en términos de conocer las experiencias de distintos jóvenes que participaron. También, consideramos en este caso la participación como haber tenido algún cargo de vocería en la toma, el haber colaborado en las comisiones y/o haber asistido y participado de las actividades que se realizaron.

Asimismo, elegimos entrevistar estudiantes que siguieran cursando la enseñanza media. Consideramos que este criterio fue pertinente ya que los estudiantes que continúan siendo secundarios, pueden estar más en contacto con lo que fue la participación en esta experiencia, al seguir perteneciendo a la institución educativa y relacionándose con compañeros que también participaron; ésto haciendo la diferencia con estudiantes que ya salieron de la institución y pueden estar en ámbitos distintos como son la universidad o el ámbito laboral.

En este sentido, las entrevistas grupales nos permitieron un primer acercamiento a la temática de la participación estudiantil, donde posteriormente decidimos utilizar la entrevista en profundidad individual para ahondar sobre ciertos temas previamente trabajados con esta técnica aplicada grupalmente. De lo anterior consideramos pertinente realizar una combinación *intramétodo*, como lo señala Bericat (1998), donde utilizamos dos técnicas para tener una mejor comprensión de un mismo fenómeno. Ya que como el mismo autor lo menciona respecto a la síntesis en la investigación social, “(...) en muchas ocasiones una adecuada combinación [es] imprescindible para responder a las preguntas o resolver los problemas que el investigador se plantea” (Bericat, 1998, p. 31).

Sobre la entrevista en profundidad individual, Gaínza (2006, p. 220) menciona que ésta es una técnica social de investigación que posibilita una “(...) relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de interés variable.” Siendo así que los sujetos que entrevistamos son jóvenes, una técnica como ésta –tanto en la modalidad individual como grupal- puede posibilitar la comunicación de sus experiencias de una forma parecida a una plática cotidiana. Igualmente, buscando dar cuenta de los sentidos y significados de la participación en esta experiencia, consideramos que este tipo

de entrevista nos permitió acceder a dichas dimensiones; ya que, como lo señala Gaínza (2006) la información que se produce a través de esta técnica

(...) expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista (los llamados “marcos de referencia” del actor); así como las coordenadas psíquicas, culturales y de clase de los sujetos investigados. (pp. 220-221)

Así, utilizamos los mismos criterios que en la entrevista grupal para elegir a los estudiantes que participaran en las entrevistas individuales, usando el criterio de saturación para definir el número necesario de entrevistas a realizar. En estas entrevistas participaron estudiantes de los mismos liceos emblemáticos de hombres y mujeres mencionados anteriormente, así como estudiantes de liceos pertenecientes a una comuna periférica. Utilizamos seudónimos para referirnos a las y los jóvenes entrevistados, siguiendo con lo establecido en los consentimientos informados sobre el anonimato en las entrevistas.

1.3.2 Técnica de análisis de la información

Como técnica de análisis de la información producida, utilizamos el análisis de contenido. Según Piñuel (2002), el objetivo de esta técnica es el de “(...) lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto” (p. 4). En este sentido, constituye una técnica interpretativa que busca dar cuenta del sentido oculto de los textos (Andréu, 2001).

De esta forma, consideramos conveniente el uso de esta técnica para generar un texto de análisis que permitió la lectura de *los contenidos* expresados por los estudiantes respecto a su experiencia. Como lo mencionan Navarro y Díaz (1995), entendemos los contenidos como algo que está en relación con el texto, algo que está fuera del mismo, “(...) en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido” (p. 179). Por tanto, en el análisis de las comunicaciones se observa el *contexto* en la expresión de la subjetividad de los sujetos, pero también en las características que este mismo sujeto

atribuye a los demás con quienes interactúa (Navarro y Díaz, 1995); siendo así el contexto un marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y significados (Andréu, 2001).

Finalmente, la producción de este texto o *meta-texto* analítico (Navarro y Díaz, 1995) crea un material que pueda servir para su posterior interpretación y para realizar inferencias que permitan una mayor comprensión del fenómeno a estudiar, en este caso, la construcción de vínculos comunitarios que generaron los estudiantes secundarios que participaron en las tomas de sus liceos.

1.3.3 Aspectos éticos

Respecto a los aspectos éticos de la investigación, las y los jóvenes que accedieron a participar en la misma fueron informados de los objetivos como de la posición de la investigadora en torno al tema. Sobre las reuniones para realizar las entrevistas, las y los jóvenes fueron avisados previamente sobre la duración aproximada de estas actividades con el fin de no interferir en sus tiempos y actividades.

Asimismo, fueron informados sobre la confidencialidad de su participación, que sus nombres y datos personales no serán publicados en la investigación. En cuanto a la participación en las entrevistas, les indicamos la libertad en las respuestas, pudiendo ellos negarse a responder alguna pregunta o incluso, si lo estimaban conveniente, detener la actividad.

Lo anterior, quedó acordado en un consentimiento informado (**Ver anexo 2**) el cual fue firmado tanto por las y los participantes, como por la investigadora; quedando una copia para cada una de las partes. En el caso de las y los jóvenes que eran menores de 18 años, se entregó a sus madres, padres o tutores, un documento para solicitar su asentimiento para el uso de la información producida en las entrevistas (**Ver anexo 2**).

Capítulo 2. Panorama conceptual

En esta tesis, partimos de un enfoque que comparten la psicología comunitaria y la psicología social crítica respecto a la construcción social de la realidad, al abordaje de los fenómenos sociales desde una perspectiva relacional, así como a una voluntad emancipadora. Desde este enfoque igualmente, definimos los conceptos de acción colectiva, movilización, comunidad y vínculos comunitarios, como también los temas de las juventudes, la participación juvenil y la autogestión.

Para los temas de la acción colectiva recuperamos aportes teóricos desde la ciencia política y la sociología estadounidense y europea, como también aportes de autores que han teorizado a partir de los nuevos movimientos sociales surgidos en América Latina desde la década de los ochenta. Asimismo, retomamos estas últimas reflexiones sobre los movimientos latinoamericanos para abordar el concepto de comunidad y los vínculos comunitarios, en conjunto con aportes de la psicología comunitaria. Finalmente, para el tema de las juventudes, la participación juvenil y la autogestión, partimos del enfoque de una sociología de lo juvenil, así como del análisis de diferentes formas de organización y asociación que han llevado a cabo las y los jóvenes en Chile a partir de la década de los noventa.

2.1 Psicología comunitaria desde una perspectiva de la psicología social crítica

El origen de la psicología comunitaria en América Latina⁹ en la segunda mitad del siglo XX, surge del esfuerzo de diversos grupos de psicólogos que venían enfrentándose a las problemáticas existentes en los países latinoamericanos: el subdesarrollo y la dependencia (Montero, 1984). De esta forma, se hacía evidente la necesidad inmediata de

⁹ También llamada Psicología Social Comunitaria (Montero, 1984).

dar respuesta a esta situación y promover una transformación en el ámbito individual y social.¹⁰ Así, desde sus inicios la psicología comunitaria se ha caracterizado por:

(...) la importancia asignada a la relevancia social que tiene que tener la Psicología en relación al contexto social, político y cultural de América Latina; el interés por contribuir a la solución de problemáticas concretas; el señalar la necesidad de un cambio social; el indicar la importancia de las variables culturales y el cuestionamiento al universalismo a priori de las leyes y principios psicológicos; el tender a la aplicabilidad de los distintos hallazgos; y la crítica hacia el paradigma de la Psicología Social Tradicional y la Psicología Individual. (Parra, 2008, p. 5)

Entonces, Montero (1984) va a sostener que el rol del psicólogo comunitario es el de un agente del cambio social que debe reconocer en todo momento las implicaciones sociales, ideológicas y políticas del trabajo encaminado a la transformación social. Igualmente, la labor de la psicología comunitaria reconoce los factores psicosociales y estructurales presentes en los fenómenos a estudiar y está orientada a la solución de problemáticas considerando siempre las relaciones de poder. Asimismo, este campo de la psicología retoma el carácter histórico y la producción social del conocimiento y de las posibilidades de transformación de la realidad, desde una perspectiva epistemológica del construccionismo social.

Por tanto, esta disciplina comparte la visión de *crítica* planteada y desarrollada por la psicología social crítica, la cual, parte del carácter complejo de los hechos, así como del reconocimiento de que “(...) las cosas no son de una sola manera sino pueden tener varias facetas o posibilidades” (Montero, 2004). Así, la psicología social crítica plantea la posibilidad de problematizar la teoría y de cuestionar la producción del conocimiento, asumiendo la noción de “radical” que Iñiguez (2003) plantea como una voluntad emancipadora.

En este sentido, retomamos el carácter relacional con que la psicología social crítica aborda los fenómenos sociales, donde lo social es una entidad que no es separable de los individuos, ya que lo social es constituyente de los mismos y es también una entidad constituida por relaciones dinámicas y cambiantes (R. Fernández, 2006). Así, el mismo autor plantea que esta perspectiva concibe a la realidad social formada por una

¹⁰ Así, muchas de las prácticas de la psicología comunitaria en la región han estado ligadas históricamente a diferentes procesos de cambio social y prácticas emancipatorias, siendo uno de los mayores ejemplos el trabajo de Ignacio Martín-Baró desde la Psicología de la Liberación (Montero, 2004).

multiplicidad de sentidos que se entretajan y tensionan, originando un entramado complejo con diversos discursos.

Siguiendo este planteamiento, desde la filosofía de la diferencia, Lazzarato (2006) propone la posibilidad de pensar las relaciones en singularidad y en situación; y no bajo la forma de “unidad colectiva”, siendo así que en la realidad puedan ser admitidos el pluralismo y la multiplicidad.

De este modo, las relaciones están libres de todo fundamento, de toda sustancia, de toda atribución esencial, y los términos pueden ser independientes de las relaciones. Las cosas se relacionan unas con otras de mil modos, pero no hay una relación que las encierre a todas, no hay un ser que contenga a todos los demás. Cada relación expresa sólo uno de los aspectos, de las características, de las *funciones* de una cosa. (Lazzarato, 2006, p. 32)

Asimismo, el Colectivo Situaciones (2001) sostiene que lo real está siempre en exceso con lo que se pueda saber de él, por tanto, no habrá época ni lugar en que esta incertidumbre no pueda despejarse por completo. Sin embargo, esto no implica que no puedan producirse saberes, sino que esta condición es la apertura a la posibilidad de generar conocimientos cuyo valor resida en su potencia situacional.

De lo anterior, consideramos que bajo los supuestos de la psicología social crítica, podemos situar el proceso de organización y participación de los estudiantes en un momento histórico, político y social determinado; como también, esta perspectiva permite reconocer las propias experiencias y significados que los actores asignan a su participación desde su vivencia como jóvenes. Igualmente, desde esta visión se evidencia la posición de la propia autora en la producción de la problemática presentada así como de la información generada para el estudio de la misma; reconociendo que la lectura de este proceso es una mirada, entre muchas otras, respecto al estudio de la participación juvenil en contextos de movilización.

Finalmente, aproximarse a dichos procesos de movilización desde un enfoque de la multiplicidad, posibilita el reconocimiento de las discontinuidades y disyunciones reales en las relaciones, dando lugar a situaciones que exceden a la idea de “totalidad”, lo cual nos permite comprender y analizar la idea de movimiento, de creación e innovación.

2.2 Sociedades en movimiento: movilizar el descontento en acción

En este apartado abordamos algunos aportes teóricos europeos y estadounidenses para definir la acción colectiva, la movilización y los repertorios de acción; particularmente refiriendo a los trabajos de Alberto Melucci (1999) y Sidney Tarrow (1994) respectivamente. Asimismo, consideramos pertinente recuperar la producción de conocimiento acerca de los movimientos sociales latinoamericanos actuales, los cuales, permiten comprender elementos como el control de los territorios, la creación de nuevas relaciones sociales, así como la construcción de vínculos comunitarios.

2.2.1 La acción colectiva como construcción social

Alberto Melucci (1999) recupera la perspectiva del construccionismo social para analizar la creación de modelos culturales, las redes de relaciones y los retos simbólicos que se despliegan en las acciones colectivas. Este mismo autor sostiene que la *acción colectiva* es el resultado de la interacción entre objetivos, recursos y límites guiados por una orientación intencional dentro de un sistema de acción, el cual, es *multipolar*, ya que cada vez que la gente actúa colectivamente, entran en juego diferentes relaciones internas y externas que son producto de una construcción cultural. Por lo tanto, lo que va a permitir la acción es la capacidad de los actores para definirse a sí mismos y a su campo de acción.

Los individuos, actuando conjuntamente, construyen su acción mediante inversiones “organizadas”; esto es, definen en términos cognoscitivos, afectivos y relacionales el campo de posibilidades y límites que perciben, mientras que, al mismo tiempo, activan sus relaciones para darle sentido al “estar juntos” y a los fines que persiguen. (Melucci, 1999, p. 43)

Según el objetivo, el espacio y el tiempo donde es llevada a cabo la acción colectiva, ésta puede tomar muchas formas. De acuerdo con Tarrow (1994) la acción colectiva puede ser breve o mantenida y se convierte en una acción contenciosa cuando las personas que carecen de acceso regular a las instituciones, realizan demandas y reivindicaciones de forma que representan una amenaza fundamental para otros. Asimismo, dentro de las diferentes formas que puede adoptar una acción colectiva, ésta va a constituir un *movimiento social* sólo si los actores realizan sus acciones alrededor de aspiraciones comunes manteniendo una interacción con sus oponentes (Tarrow, 1994). De lo anterior,

podemos decir que no toda acción colectiva constituye un movimiento social, ya que este último depende del mantenimiento y la continuidad de las acciones, así como del conflicto y ruptura dentro de los límites de un sistema (Melucci, 1999).

En la presente investigación utilizamos el término de *movilización* para referir al proceso de organización que los estudiantes realizaron, incluyendo las marchas, manifestaciones, tomas de liceos y la participación de las y los jóvenes al interior de estas mismas ocupaciones. De lo anterior, Garretón (en Grimaldi, 2006) plantea que un movimiento social se distingue de una movilización ya que éste es una acción colectiva con cierto grado de estabilidad en el tiempo y en su estructura organizativa, asimismo, el movimiento social está destinado a lograr cambios en la sociedad. Así, la movilización social puede ser parte de un movimiento social, pero no necesariamente. Por su parte, Aguilera (2006) refiere a las movilizaciones como “(...) la utilización de nuevas y viejas formas de visibilizar y ritualizar el conflicto” (p. 35).

Siguiendo a este mismo autor, para el caso particular de las movilizaciones estudiantiles en Chile va a utilizar el concepto de *movidas* para hablar del conjunto de prácticas cotidianas de tipo relacional que han configurado nuevas formas de estar juntos entre los jóvenes del país. No obstante, consideramos que podemos incluir y referir a los elementos señalados en este término de *movida* en el de *movilización*; utilizando también los aportes que Melucci (1999) realiza respecto al mismo término entendiendo la *movilización* como un momento de la acción colectiva en el que se despliegan relaciones afectivas y de solidaridad entre los participantes, pudiendo generar así una identidad colectiva.

Por último, para aproximarnos a la acción de la *toma* que los estudiantes llevaron a cabo, retomamos la definición de *repertorios de acción* de Tarrow (1994), donde menciona que éstos son las distintas formas de participación que los actores colectivos han tenido a lo largo de la historia. De esta manera, “tomarse el liceo”, controlar el espacio, representa una acción *disruptiva*, al obstruir las actividades rutinarias del establecimiento así como por el hecho de ampliar el círculo del conflicto (Tarrow, 1994). Asimismo, podemos recuperar la función de las tomas como una ruptura radical con las lógicas institucionales (Zibechi, 2008); como fue el caso de las tomas de terrenos en la historia chilena, donde las y los

pobladores impusieron al Estado por la vía de los hechos su propia política de vivienda (Garcés, 2002).

2.2.2 Latinoamérica y las sociedades otras en movimiento

Dentro de los estudios sobre la acción colectiva realizados en Estados Unidos y Europa, las formas de movilización social han sido entendidas desde el paradigma del movimiento obrero -como la acción colectiva privilegiada para la transformación social (Rubio, 2004)-, y posteriormente desde el enfoque de los “nuevos movimientos sociales”. Desde estos enfoques, García Linera (en Zibechi, 2008) considera que los movimientos sociales tienen tres componentes básicos: una estructura de movilización, una identidad colectiva y repertorios de movilización. No obstante, este marco permite analizar algunos elementos de los movimientos que se encuentran institucionalizados, con estructuras visibles y separadas de la cotidianidad y los que tienen un programa y objetivos definidos; siendo un marco útil pero insuficiente para leer otros aspectos importantes en los nuevos movimientos sociales latinoamericanos.

De acuerdo con Garcés (2012), hasta los años sesenta en América Latina predominaba el paradigma marxista y obrero para explicar la idea de un movimiento social, no obstante, dicho paradigma encontraba críticas y limitantes para su desarrollo en el continente. En este sentido, la categoría de “Movimiento Popular” fue utilizada en Latinoamérica para referir a los diversos movimientos de origen popular que compartían visiones de transformación social orientadas por el socialismo en la región. Igualmente, se reconocía que en las sociedades latinoamericanas no existían clases puras y plenamente constituidas, por tanto, era necesario reconocer que los sujetos sociales se encuentran en múltiples posiciones producto del ordenamiento conflictivo entre distintas condiciones de subordinación debido a la clase, la etnia, el género, entre otras (Calderón en Garcés, 2012).

Por otra parte, es importante retomar las corrientes políticas y sociales propias de la región que han alimentado las diferentes movilizaciones sociales latinoamericanas: las comunidades eclesiales de base vinculadas a la teología de la liberación, la insurgencia indígena y el guevarismo como referente de la militancia revolucionaria (Zibechi, 2008). Así, estas corrientes de pensamiento y de acción han servido de orientación ética y cultural a distintos movimientos sociales que han surgido a lo largo de Latinoamérica como

respuesta a las reformas neoliberales instauradas en la región a partir de la década de los ochenta. Como lo señala el mismo Zibechi (2008), son la respuesta a una oleada neoliberal “(...) que trastocó las formas de vida de los sectores populares al disolver y descomponer las formas de producción y reproducción, territoriales y simbólicas, que configuraban su entorno y su vida cotidiana (p. 23).”

De lo anterior, el autor propone nombrar estas acciones como “sociedades otras en movimiento”,¹¹ para atender a la historia socio-política propia de la región, así como a las particularidades de los actores sociales que la conforman. Igualmente, considera que el término es abierto y flexible para dar cuenta de los diferentes actores y las variadas prácticas que utilizan para movilizarse. En este sentido, reconoce el aporte de las teorías estadounidense y europea respecto a la acción colectiva, pero también menciona la necesidad de crear reflexiones propias sobre la realidad latinoamericana. Así, Zibechi (2008) señala algunas tendencias en común que comparten distintos movimientos sociales, basándose principalmente en las acciones emprendidas por el Movimiento Sin Tierra en Brasil, los movimientos indígenas en Ecuador y Bolivia, el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y los movimientos de desocupados en Argentina.

Al respecto, estos movimientos no se encuentran únicamente referenciados al Estado, incluso algunos rechazan cualquier colaboración o apoyo estatal como es el caso del zapatismo en México. Algunos rasgos en común que comparten estos movimientos son: la búsqueda de la autonomía de los estados y partidos políticos, el trabajo por la revalorización de la cultura y afirmación de la identidad de sus pueblos y sectores sociales, la capacidad de formar a sus propios intelectuales, el nuevo papel de las mujeres en la participación, el cuidado por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza, y nuevas formas de protesta como tomar las ciudades para hacerse visibles (Zibechi, 2008).

Asimismo, el control y recuperación de los territorios aparece como característica principal de estos movimientos, ya que a través de la apropiación material y simbólica, los actores construyen colectivamente una nueva organización social, generando en el espacio geográfico, nuevas prácticas y relaciones sociales; principalmente referidas a los ámbitos de la educación, la salud y la producción (Zibechi, 2008). Según Lazzarato (2006), estos

¹¹ Aunque utiliza de manera indistinta los términos de “movimientos sociales” y “sociedades otras en movimiento.”

movimientos seguirían una lógica del rechazo al sistema dominante en cuanto resistencia; siendo este gesto el momento principal y necesario que permite abrir un segundo plano de lucha que es el de la invención. Como lo señala el Colectivo Situaciones (2001, p.31):

Si las formas tradicionales de pensar el cambio a través de la lucha política se fundaban en el deseo de *cambiar el mundo*, una nueva secuencia de las luchas populares parece decirnos que no se trata tanto de transformar el planeta sino de *producirlo* nuevamente.

Así, estas “sociedades otras” producen alternativas al sistema dominante al convertir sus espacios en lugares de supervivencia y acción política, y al construir relaciones sociales no capitalistas; basadas en la reciprocidad, la autonomía, la autogestión y la convivencia comunitaria. Según Fernández et. al. (2011), estos emprendimientos constituyen *campos experienciales* donde se desarrollan las capacidades de invención colectiva en términos productivos, afectivo-relacionales, políticos y subjetivos. Refiriendo al caso de las fábricas recuperadas en Argentina, los autores mencionan:

Estos “experienciaros” han desandado la amalgama de prácticas, discursos, cuerpos y deseos propios hasta ese momento de la organización fabril creando condiciones de potencia colectiva e individual que no sólo transforma sus creencias, sino que instala otros anhelos y deseos; cuerpos dispuestos de otro modo ya no la obediencia disciplinaria, sino empoderados en las luchas contra el desalojo, pero también en las convivencias de las tomas, en el hacer de otro modo en la producción de sus espacios informales. Estos “*cuerpos que piensan*” pueden hacer, entusiasmarse, compartir, haciendo posible lo inimaginables hasta ese momento. (Fernández et. al., 2011, p. 214).

La horizontalidad en la forma de organizarse y relacionarse característica en estos movimientos, transforma y produce nuevas relaciones sociales. No obstante, dichas prácticas persisten en una situación de resistencia/invención que se encuentra en constante tensión con las viejas formas de relacionarse. Como lo refiere Zibechi (2006), estas “sociedades otras” no nacen de golpe, sino que se van formando a lo largo del tiempo; ya que los tiempos del nacer/hacer no son homogéneos, a diferencia de los tiempos de la producción/consumo característicos del sistema político y económico actual.

De lo anterior, Zibechi (2011) propone partir de las relaciones sociales en el estudio de estos movimientos y no sólo de las formas de organización y repertorios de movilización; centrando la atención en los flujos y circulaciones que son desplegados en los territorios, los cuales constituyen también los desplazamientos de espacios e identidades heredadas. En este sentido, considera que los momentos insurreccionales son momentos epistemológicos que permiten conocer lo que se encuentra latente en las sociedades, “(...)

el espacio-tiempo del levantamiento hace visible los espacios-tiempos interiores, aquellos que nos resultan invisibles (incluso para los mismos actores) en la cotidianidad de la dominación” (Zibechi, 2011, p. 46).

2.3 Los vínculos comunitarios como forma de resistencia: la comunidad en movimiento.

Zibechi (2008) menciona que la forma que adquieren estas sociedades en movimiento es la de la comunidad, por tanto, es necesario señalar cómo entendemos este concepto así como plantear una definición de los vínculos comunitarios. De esta manera, utilizamos aportes teóricos sobre el concepto de comunidad provenientes del análisis de estos nuevos movimientos sociales, en conjunto con algunos aportes desde la psicología comunitaria.

Duarte (2011) refiere a que los actuales procesos de globalización, de individualización, de despliegue de las tecnologías de la información y los modos de hacer políticas desde los gobiernos y la sociedad civil; están produciendo la fragmentación y desarticulación de lo comunitario. Para el caso latinoamericano, menciona que dichos procesos se han constituido en espacios relacionales caracterizados por la segregación económica y diversos conflictos políticos y culturales. Asimismo, los procesos de mundialización y despliegue tecnológico se han dado de forma diferenciada y asimétrica “(...) en tanto [han] producido extraordinarias ganancias para un mundo rico que se desarrolla a alta velocidad y ha develado vulnerabilidades extremas en un mundo pobre masivo y que recibe mayormente los sobrantes de la actual forma de desarrollo” (Gallardo en Duarte, 2011, p. 3).

Igualmente, los procesos de individualismo instalados por la lógica de *seguridad ciudadana*¹² recrean situaciones de egoísmo social sostenidas en la desconfianza a los otros, los cuales, son percibidos como amenaza. También, en el ámbito económico, la ideología del emprendimiento promueve esfuerzos individuales para enfrentar las situaciones de

¹² Según Ramos y Guzmán (en Duarte, 2011), la lógica de la seguridad ciudadana es la versión democratizada de la doctrina de la seguridad nacional, donde la figura del “enemigo externo” instalada en el tiempo de las dictaduras, pasó a la figura del “enemigo interno” que amenaza la propiedad privada en el tiempo de los gobiernos civiles.

vulnerabilidad. Siguiendo a Duarte (2011), en este contexto, la lógica de lo colectivo y lo comunitario aparece incluso como un obstáculo para la consumación de los procesos de modernización en la región. De esta manera, el mismo autor interroga las posibilidades de construir comunidad así como por el tipo de comunidad que podría construirse en clave de acción política.

A su vez, el Colectivo Situaciones (2006) refiere a la expropiación y ruptura de los tejidos comunitarios en la región debido a la fragmentación, privatización y expropiación de lo común, promovidas por el neoliberalismo. No obstante, ésto ha empujado a nuevas formas de organización social en la búsqueda por la recomposición de tendencias productivas de lo común; desbordando los antiguos marcos de la comunidad estatal-nacional y multiplicando las formas de producir lo común a través de las luchas contra el racismo y el colonialismo, la reapropiación de los recursos naturales, de los servicios públicos y del posicionamiento de lo comunitario en la vida política. Así, en este punto resulta necesario aproximarnos a los conceptos de comunidad, lo comunitario y lo común.

Este mismo Colectivo propone una visión de la comunidad como “comunidad en movimiento”. A través del análisis que Raúl Zibechi realiza respecto a la organización de las comunidades bolivianas en las llamadas guerras del Agua y del Gas (en 2000 y 2003)- donde el autor expone el potencial emancipador de dicha organización- se propone ver a la comunidad no como una categoría general sino como un concepto específico para un devenir histórico social:

(...) la comunidad es el nombre de un código político y organizativo determinado como tecnología social singular. En ella se conjuga una aptitud muy particular: la del advenimiento, a través de la evocación de imágenes de otros tiempos –y de otro modo de imaginar el tiempo mismo–, de unas energías colectivas actualizadas. La comunidad, en movimiento, ella misma movimiento, se desarrolla, así, como una eficacia alternativa, donde podemos percibir una inusual gratuidad en los vínculos. La comunidad nombra de este modo una disponibilidad hacia lo común siempre alerta, siempre generosa. (Colectivo Situaciones, 2006, p. 212)

Por lo tanto, no se trataría de recuperar a la comunidad como una forma del pasado que se resiste a morir, sino como una dinámica de asociación y producción común con vigencia política; no obstante, llena de ambivalencias y contradicciones. En este sentido, pensar la comunidad como dinámica y potencia, implica retomar los nuevos procesos de rearticulación social en otros espacios (del campo a la ciudad), en otros tiempos (de la crisis del fordismo periférico a la del neoliberalismo), en otras imágenes (del pueblo a la junta de

vecinos) (Colectivo Situaciones, 2006). La comunidad ya no puede ser pensada como un hilo continuo de ciertas regiones en Latinoamérica o como un sujeto que persiste en el tiempo, sino que ésta debe ser descifrada como “(...) un conjunto de rasgos que –muchas veces de forma intempestiva– encarnan lo común. (Colectivo Situaciones, 2006, p. 213).

De esta manera, lo común va a ser visto como un proceso de construcción permanente que se juega entre la relación de un “impulso comunitario” y la lógica del Estado-colonial. Sin embargo, esta relación no constituye un regreso de lo anacrónico sobre las fallas de lo moderno, sino que el hacer comunitario informa sobre la contemporaneidad de la comunidad en comparación con otras formas de cooperación y organización social. De igual forma, el Colectivo resalta el freno que ha constituido el Estado-colonial capitalista al desarrollo de nuevas potencias subjetivas y políticas. Según lo señalado sobre las comunidades en movimiento, *lo comunitario* sería una dinámica de producción económica y subjetiva que actúa a través de la diferenciación permanente, más que a través de la unidad cohesiva y sin fisuras. “La dispersión como base de un desenvolvimiento de lo común insiste en combatir su alienación en formas fijas y cerradas, incluso el cierre de lo colectivo en comunidades puras” (Colectivo Situaciones, 2006, p. 215).

En suma, la comunidad es movimiento, devenir. “La comunidad es movimiento, en tanto esfuerzo por actualizar lo común, y lo común es siempre lo no absolutamente realizable, es una universalidad abierta, no aferrable en su plenitud” (Colectivo Situaciones, 2006, p. 214). De lo anterior, consideramos que esta noción de comunidad retoma lo planteado por Martínez (2013) en que la comunidad puede ser pensada como una realidad campal, como un campo que permite ver a las personas en radical apertura a la realidad de los otros, de las cosas y consigo mismo. “En este aspecto la comunidad es un medio de intelección. Es algo que hace ver lo inteligido de una manera peculiar” (Zubiri en Martínez, 2013, p. 16).

De lo anterior, consideramos que la comunidad es un campo que permite ver la actualización de lo común en términos de producciones cambiantes, donde los vínculos comunitarios serían las formas de las relaciones, encuentros y diferencias entre las personas que participan en dicha actualización. Por tanto, es útil retomar algunos aportes de la psicología comunitaria respecto a la comunidad para comprender la producción de estas relaciones, encuentros y diferencias, que son desplegados en este campo de realidad.

Pensando a la comunidad como el sujeto, localización, agente corresponsable y destinatario de la teoría y práctica de la psicología comunitaria; Sánchez Vidal (1996), refiere a que la comunidad alude a lo común y a lo compartido, ya sea un territorio, relaciones e interacciones. Así, propone cinco elementos básicos y complementarios para caracterizar el concepto de comunidad: la localización geográfica, la estabilidad temporal, conjunto de recursos materiales, la estructura y sistemas sociales y el componente psicológico, producto de la identificación y las relaciones. Para este autor, el territorio es el núcleo generador de los demás elementos.

A su vez, dejando al territorio como dimensión no indispensable para referir a la comunidad, Krause (2001) propone elementos subjetivos como la pertenencia, la interrelación y la cultura común, como ejes para una definición teórica de la comunidad. La *pertenencia* refiere a sentirse *parte de o identificado con* algo. La *interrelación* toma en cuenta la comunicación y la influencia mutua entre las personas. Y la *cultura común* es la existencia de redes de significados compartidos, como también el compartir una visión del mundo y una interpretación de la vida cotidiana.

Así, es importante señalar que estos aportes deben ser considerados en situación, como elementos contruidos para actuar y acercarse a una realidad y no como categorías que busquen encasillar a esta misma. Por lo tanto, consideramos que estos elementos propuestos desde la psicología comunitaria pueden servirnos como guías para realizar una lectura de las relaciones, encuentros y diferencias que las y los estudiantes construyeron en la experiencia de la toma del liceo; estableciendo un diálogo entre aportes de este campo de la psicología, los desarrollos teóricos actuales a partir de las comunidades en movimiento y el caso que estudiamos en esta tesis. De esta manera, no pretendemos caracterizar cada uno de estos elementos forzando una interpretación de la comunidad en el proceso que los estudiantes realizaron, sino recuperar pistas de estos aportes teóricos que nos permitan leer las acciones, los significados y sentidos que ellos realizaron en esta práctica de actualización de lo común.

2.3.1 La geometría política de los afectos: la afectividad colectiva

Consideramos que en la construcción de los vínculos comunitarios y la participación en la actualización de lo común, es imprescindible referir a los afectos. Así, en este apartado recuperamos la noción de afectividad colectiva planteada por Pablo Fernández desde la psicología colectiva. Según el mismo autor, la afectividad¹³ constituye una actitud que acompaña todo lo que pensamos, “(...) la afectividad es aquel pensamiento que está detrás del pensamiento (...) aquella imagen que no se puede mencionar pero que subyace y sostiene al discurso (...)” (P. Fernández, 2006, p. 134). El mismo autor sostiene que los afectos comprenden la parte sustancial de los motivos, valores, significados, aspiraciones y desilusiones de las colectividades.

Siendo que los afectos acompañan todo cuanto las personas realizan en su vida, evidentemente existe una dimensión emocional en las acciones colectivas.¹⁴ Desde la perspectiva de la acción colectiva de los *nuevos movimientos sociales*, particularmente con el trabajo de Alberto Melucci (1999), los afectos son retomados en el estudio de las movilizaciones sociales. Desde esta perspectiva, la cultura es la que va a determinar en gran medida cuándo las condiciones sociales son aceptables o inaceptables, el significado y las causas del sufrimiento humano y aquello que las personas pueden o no hacer con respecto al sufrimiento (Moore, 1989). Así, la cultura constituye el espacio en donde surgen los sentimientos de injusticia y agravio moral.

De esta manera, partimos de la idea de Fernández (1994) de una *geometría política de los afectos* para comprender las acciones colectivas, en donde la afectividad tendría diferentes funciones en las colectividades: *conservación, destrucción y creación*. Al respecto, la *afectividad conservadora* funciona como un *contrapoder* que impide la ruptura

¹³ Fernández (1999) utiliza la palabra *afectividad*, como el término genérico para otros fenómenos como pasión, sentimiento, estado de ánimo, emoción, sensación; los cuales, él considera que pueden ser usados indistintamente para referir a los procesos afectivos.

¹⁴ Dentro de las perspectivas de estudio de la acción colectiva, los afectos han sido constantemente marginados debido a cuestionamientos como: la capacidad de traer las emociones a la consciencia, la pregunta por la influencia de los afectos en las decisiones racionales y, desde luego, la posibilidad de abordar estos elementos desde un análisis sistemático (Jasper, 1998).

de los límites de una colectividad. Los sentimientos que la conforman son aparentemente pasivos o inofensivos: la paciencia, la resignación, el humor, la abnegación. También dentro de esta afectividad caben sentimientos como el rencor, la ira, la indignación, la rabia, la envidia, los celos, la desconfianza, las dudas; cuya función es detectar problemas, alertar el riesgo del quiebre social y hacer valer pactos (Fernández, 1994). Estos sentimientos son denominados por Jasper (2006) como *sentimientos morales*; emociones complejas que requieren considerablemente procesos cognitivos. Muchos de estos sentimientos surgen de las reacciones y creencias acerca del sistema social en el que vivimos, especialmente la indignación y otros sentimientos relacionados con el sentido de justicia.

Fernández (1999) menciona al *poder* en el centro de la *afectividad destructiva*. Paradójicamente, el poder es un proceso de innovación e institución, pero igualmente de destrucción de la colectividad, ya que, a la vez que crea, debe cuidar y vigilar dicha creación. Así, el poder es positivo y se afirma a través del control, del dominio y de la prohibición. Alineados en esta afectividad, se encuentran los sentimientos como el miedo, la ansiedad, la angustia, la desesperación, la melancolía y la depresión; sentimientos que muestran que se ha llegado al límite externo de una situación, a la destrucción de una sociedad y de sí mismo: a la pérdida del lazo social. Sin embargo, justamente al lado de esta melancolía reside la esperanza y la creatividad. La melancolía va a ser la materia prima de donde surgen nuevas ideas, valores, verdades y conocimientos, ya que, como en el inicio de los tiempos, es del sentimiento de desamparo de donde precede toda sociedad. Por lo tanto, hablamos de la *afectividad creadora* y los sentimientos que le corresponden como: la creación, el conocimiento, el descubrimiento, la invención y el asombro.

De esta manera, la afectividad – con sus diferentes funciones- constituye el escenario en el cual transcurren los momentos de latencia y visibilidad de la acción colectiva (Melucci, 1999).¹⁵ Así, en los períodos de latencia se configuran las redes de solidaridad y la *identidad colectiva* de un movimiento (Melucci, 1999), se transforma el descontento en acción y surgen experiencias y expectativas compartidas (Klandermans, 1997), se identifican a los culpables de un agravio (Jasper, 1998) y se refuerza el vencimiento de un sentimiento de inevitabilidad (Moore, 1989). Mientras que los periodos de visibilidad permiten la expresión de modelos culturales alternativos en donde los ideales

¹⁵ La *latencia*, es el momento en que se crean las redes y los vínculos en las movilizaciones, mientras que la *visibilidad* es el momento en que las acciones se hacen públicas

de los movimientos son objetivados, personificados o transmitidos mediante prácticas que pueden ser vistas y transmitidas a otros (Eyerman, 1998).

En suma, utilizar la distinción de momentos en la acción colectiva planteada por Melucci (1999) y la distinción de funciones de la afectividad propuesta por Fernández (1994), nos sirve para comprender que las acciones colectivas no son estáticas y que a través de la memoria podemos reconocer que las luchas y resistencias de las colectividades tienen una historia que sostiene, significa y da aliento a movilizaciones presentes o por ocurrir. De igual forma, la geometría política de los afectos, nos permite reconocer que en las acciones colectivas no sólo existen motivaciones de tipo racional o utilitaristas para movilizarse, sino que también, hay emociones que sostienen el *deseo* y las *ganas* de que la realidad sea otra.

2. 4 El enfoque político de la participación

Hablar de acción colectiva, movilizaciones y comunidades en movimiento, implica también hablar de la participación en dichas experiencias, por tanto, en este apartado abordamos el tema de la participación desde un enfoque político. Igualmente, al tratar la participación de las y los estudiantes secundarios, es necesario referir al tema de las juventudes, la participación juvenil y la autogestión.

De acuerdo con Briceño-León (2008), la participación ciudadana en América Latina ha sufrido cambios en los últimos cuarenta años debido a las transformaciones del Estado y su relación con la sociedad civil. Actualmente, bajo el modelo de acumulación económica neoliberal, el Estado se ha convertido en una institución intermediaria entre las medidas económicas y sociales dictadas por organismos internacionales y su aplicación social (Cruz, 2002). Inscrito en el proceso de la globalización económica, el neoliberalismo debilita los controles ejercidos por el Estado y su función de garantizar el bienestar social. Así, el Estado se dedica a orientar y dirigir -más que a ejecutar- la tarea encaminada a cumplir los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales; transfiriendo a la sociedad civil dicha labor. Siguiendo al mismo autor, la participación ha adquirido fundamentalmente dos modalidades en este escenario: como complemento del Estado o como privatización.

Como complemento del Estado, la participación implica reducir costos en los programas o que éstos sean pagados por las personas, asimismo implica que los programas sean ejecutados directamente por población. La participación como privatización supone la injerencia de empresas privadas o de organizaciones no gubernamentales (ONGs) para gestionar y ejecutar tareas que antes realizaba el Estado. A pesar de ser ésta la situación predominante de la participación en la actualidad, el mismo autor menciona que a lo largo de los años han habido procesos de participación que buscan una forma democrática de vida ciudadana; donde estas prácticas cuestionan los patrones dominantes de los programas y políticas del Estado y donde se busca que las iniciativas puedan corresponder más a la población, con propuestas diseñadas por la misma y ejecutadas con el Estado.

No obstante, lo anterior requiere una aproximación a la participación desde un enfoque político (Latapí, 1986), ya que el poder determina las relaciones de la misma participación y el Estado. Como lo menciona Palma (1998):

(...) el control de poder y la influencia en las decisiones están en el centro de cualquier ejercicio real de participación; sin correspondencia en ese plano, cualquier intento de “participación” se torna en un simulacro estrechamente simbólico, por tanto, nadie puede ofrecer participación sin tocar la redistribución del control del poder. (p. 18)

Por lo tanto, es imprescindible considerar las relaciones de poder establecidas entre las personas que participan para lograr un mayor control sobre las decisiones y una autoridad que se supone legítimamente constituida; siendo así que el Estado va a determinar el nivel de injerencia y control de la ciudadanía en la toma de decisiones. En este sentido, se va a dar una participación conflictiva cuando se exceden los límites, como es el caso de las movilizaciones y los movimientos sociales.

En este sentido, recuperamos para la presente investigación las propuestas de participación que surgen en contextos de movilización. Blas e Ibarra (2006) refieren a un discurso de la participación desde movimientos llamados “antiglobalizadores”, donde ésta es vista como una estrategia para hacer frente a los procesos políticos uniformizadores de la globalización y que son a la vez distantes de las poblaciones. Refieren igualmente a la experiencia de las comunidades indígenas autónomas y a las propuestas de democracia asamblearia donde el poder ejecutivo está compuesto por representantes provisionales que son elegidos y regulados por asambleas de ciudadanos.

En este caso, el lugar de la participación son espacios al margen del poder y de las instituciones políticas, donde se cuestiona la existencia de un poder político separado, por tanto “(...) es la propia sociedad la que a través de la deliberación de sus distintos miembros individuales o colectivos y en los distintos espacios- territoriales, sectoriales- que la conforman, la que debe decidir todo lo que le concierne” (Blas e Ibarra, 2006, p. 15). De esta manera, la participación constituye una propuesta situada fuera de los límites de la política convencional, donde los grupos o redes –habitualmente locales- son capaces de decidir y llevar a cabo dichas decisiones; respaldados en la cohesión, capacidad organizativa y densidad participativa. Según Blas e Ibarra (2006), la participación surge como *irrupción*, ya que determinados colectivos irrumpen en el espacio público y se afirman como autónomos frente a las instituciones, demostrando una decidida voluntad de poder y de transformación social.

Recuperando la participación en estos contextos, resulta necesario también referirla como un proceso construido por los propios participantes y las interacciones que establecen entre ellos mismos y entre actores externos. Según Camps (2000), la participación sería una construcción social sujeta a los valores y circunstancias contextuales que existen en un momento determinado. Siendo así que podemos hablar de procesos participativos más amplios y de temporalidades indefinidas, lo cual facilitaría la confrontación de ideas y el debate (Blas e Ibarra, 2006).

Finalmente, retomamos la definición de *participación auténtica* realizada por Anderson (2001), la cual, está destinada a fortalecer los hábitos de la democracia directa¹⁶ y al logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes. Como lo señala el mismo autor, hablar de participación auténtica implica realizar las siguientes preguntas: quién participa, en qué áreas, bajo qué condiciones y cuáles son los fines de la participación. De esta forma, la participación va a ser auténtica si incluye a los representantes de diversos grupos de interés relevantes y si asegura espacios para que las diferentes voces sean escuchadas.

¹⁶ Lo anterior, como una posición contraria a la democracia representativa que busca la no participación de los ciudadanos, o teniendo como única forma de participación un cierto control sobre el actuar de los representantes elegidos (Blas e Ibarra, 2006).

2.4.1 Las juventudes

Para aproximarnos al tema de las juventudes, retomamos los aportes de la sociología juvenil (Duarte, 2012), sobre los planteamientos teóricos que proponen mirar lo social también constituido por generaciones; donde se analizan las relaciones que existen, o no, entre estas mismas, así como las características de dichas relaciones. De tal forma, esta corriente permite comprender lo juvenil y a las generaciones, como relaciones sociales en construcción permanente.

En este sentido, el mismo autor propone hacer una distinción respecto a *las y los jóvenes, las juventudes, lo juvenil y la juvenilización* (Duarte, 2000). En primer término, hablar de *las y los jóvenes* refiere a los sujetos específicos en su individualidad y relaciones colectivas. Sobre *las juventudes*, se trata del grupo social o las formas de ser joven. *Lo juvenil*, hace referencia a las producciones culturales o contraculturales que los mismos grupos despliegan o inhiben en su vida cotidiana. Y por último, *la juvenilización* son las imágenes predominantes que circulan sobre los modelos del ser joven.

Por otra parte, Duarte (2000) menciona la existencia de una matriz cultural denominada *adultocentrismo*, la cual,

(...) sitúa a lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.) (p. 67)

A decir del mismo autor, esta matriz construye un sistema de relaciones sociales asimétricas entre lo adulto (visto como lo positivo) y lo joven (como algo negativo). A su vez, Alpízar y Bernal (2003) señalan que los estudios tradicionales que se han hecho de las y los jóvenes, realizan clasificaciones como las siguientes: *juventud como etapa del desarrollo psicobiológico humano, juventud como momento clave para la integración social, juventud como dato sociodemográfico, juventud como agente de cambio, juventud como problema de desarrollo*, entre otras. De esta manera, cabe señalar que la única perspectiva que ofrece una visión positiva sobre los jóvenes, es la de *la juventud como agente de cambio*; sin embargo, ésta responsabiliza y deposita todas las posibilidades de transformación social, exclusivamente en los jóvenes.

Igualmente, la matriz *adultocentrista* concibe a las juventudes de una forma homogénea sin establecer distinciones entre los géneros, las razas, las clases sociales, estilos culturales o contraculturales (Duarte, 2000). De esta manera, el mundo adulto va a aproximarse a lo juvenil desde imágenes que suelen no coincidir con la realidad de los mismos jóvenes; imágenes que son aprendidas e internalizadas por ellos y ellas a través de la socialización adultocéntrica. De lo anterior, muchas experiencias cotidianas desplegadas por los jóvenes dan cuenta del deber ser que les es impuesto desde el mundo adulto y no desde sus propias inquietudes y motivaciones.

Desde el mismo discurso adultocentrista, se tiende a deshistorizar y a desvalorar a los jóvenes sosteniendo que la juventud es el momento caracterizado por la búsqueda del placer fácil, la irresponsabilidad y el vivir sólo el presente. Asimismo, sus capacidades y potencialidades -muchas veces ajenas a la lógica adultocentrista- no son reconocidas como aportes sociales; por tanto, los jóvenes son más bien patologizados al ser vistos como un peligro constante para el orden y la paz social.

Lo anterior ha ocasionado que las juventudes desplieguen sus relaciones y prácticas en contraposición con los mundos adultos, a partir de posiciones de desconfianza e incluso de temor, inhibiendo así el desarrollo de las prácticas juveniles en formas más cercanas a lo que ellos desean (Duarte, 2011). Por lo tanto, resulta necesario reconocer la heterogeneidad, diversidad y pluralidad de las juventudes; contextualizando y especificando elementos básicos de los jóvenes como: los momentos de vida, los grupos sociales, las posibilidades que tienen de participar en el mercado de la producción y del consumo, los estados de ánimo, los estilos de vida, entre otros (Duarte, 2000). Como lo sostiene Duarte (2000), es necesario desarrollar *miradas caleidoscópicas* que posibiliten la aprehensión de la pluralidad y diversidad que los jóvenes despliegan en diferentes espacios sociales, donde se requiere una vinculación directa e íntima con el mundo juvenil para generar conocimientos comprensivos al respecto.

Por último, el mismo autor refiere a los nuevos modos de participar de los jóvenes en la sociedad; los cuales, ante el descrédito en que ha caído la actividad política, han llevado a que ellos se organicen y participen en temas que les son significativos; como es el caso que estudiamos en esta tesis. De esta manera, los anhelos y utopías de los jóvenes se

presentan de modos diversos, siendo formas que exceden a los discursos del adultocentrismo (Duarte, 2000).

2.4.2 La participación juvenil y la autogestión

Para contextualizar la participación de los jóvenes en las movilizaciones, retomamos los aportes que Juris, Pereira y Feixa (2012) realizan sobre los llamados “novísimos movimientos sociales”;¹⁷ categoría en la cual identifican los nuevos modos de activismo colectivo en la era de las redes globales.¹⁸ Si bien, en estos movimientos participan personas de diferentes edades, la participación de los jóvenes en estas acciones es relevante debido al uso y manejo que tienen de las tecnologías de comunicación, lo cual, permite el intercambio de información en diferentes partes del mundo, así como una rápida convocatoria para realizar acciones.

Igualmente, es relevante el papel de las juventudes debido a las formas de participación que ellos mismos han desplegado, caracterizándose por la organización en redes con centros flexibles y relaciones de tipo horizontal.

(...) implican formas no tradicionales y altamente teatrales de protesta con la acción directa. Es característico que los activistas más jóvenes también se sientan atraídos por formas no convencionales de protesta de acción directa, incluyendo repertorios creativos, expresivos o violentos. (Juris, Pereira y Feixa, 2012, p. 27)

Sobre la participación juvenil en el caso chileno, Salazar y Pinto (2002) mencionan que los jóvenes de la generación del 90 y del 2000, ya no tenían como ejes de la participación: la lucha para derribar al dictador, la participación en partidos políticos, ni la integración a una sociedad. Sin embargo, persiste un discurso de la participación sostenido

¹⁷ El término “novísimo” es utilizado para distinguir estos movimientos de la clasificación que hacen las teorías de la acción colectiva estadounidense y europea, de los “nuevos movimientos sociales” surgidos a finales de la década de los sesenta.

¹⁸ Como punto de partida para estos movimientos sociales, los autores mencionan el levantamiento indígena del EZLN en Chiapas, en 1994, y su forma novedosa de *guerrilla comunicacional*; seguido de las manifestaciones en contra de las cumbres mundiales llevadas a cabo por los países económica, política y militarmente más poderosos del mundo, así como por organismos económicos como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Las manifestaciones más importantes fueron la de Seattle en 1999, Praga en el 2000 y Génova en el 2001. Igualmente, se menciona como parte de este proceso la creación del Foro Social Mundial como alternativa a los Foros Económicos Mundiales promovidos por los países y organismos antes mencionados.

desde el lema de agruparse y generar espacios propios, de producir “lo nuestro”. “Pues, aunque no tengan sociedad, tienen *el instinto de generar sus propios espacios de participación*” (Salazar y Pinto, 2002, p. 262).

De esta manera, la reconstrucción de la participación juvenil a partir de los noventa surge íntimamente ligada a la autogestión cultural; así, los jóvenes dejan de reconocerse en las estructuras tradicionales del ejercicio político¹⁹ (Álvarez, 2008). En este sentido, surge la práctica de los *colectivos de tinte juvenil*, los cuales son entidades con determinado posicionamiento cultural e incluso, político-local. Para Salazar (en Álvarez, 2008), estos colectivos tienen una identidad grupal definida, potencian los consensos y mantienen un desapego hacia las formalidades innecesarias. Estos colectivos configuran instancias de participación popular juvenil en el mundo urbano a través del trabajo social, la participación en centros culturales, grupos afines a cierto estilo de música o a alguna estética particular, la participación en preuniversitarios populares, entre otros.

Siguiendo esta misma lógica de organización, González (2008) refiere a los grupos de auto-educación popular²⁰ que surgieron en este contexto y se desarrollaron tanto en poblaciones como en distintas universidades del país, donde la participación está fundamentada desde lo relacional, a partir de grupos primarios de socialización conformándose *colectivos* o *piños* que representan espacios de socialización y convivencia donde es llevada a cabo una práctica educativa y a la vez política.

Las nuevas organizaciones son redes flexibles, rizomáticas coexisten múltiples lógicas de organización. El *colectivo*, es el formato base de esta organización, un grupo relativamente pequeño de jóvenes, que comparten una identidad ideológica (generalmente de izquierda) y reivindican una práctica política en la base social. (...) Los *piños* son grupos con fuertes vínculos de amistad, que comparten una visión del mundo, un conjunto de intereses y una estética en común (gustos musicales, actividades deportivas, etc.). Estos piños o colectivos tienen legitimidad de facto y no responden a ningún marco formal de representación. (González, 2008, p. 31)

Al respecto, González (2008) señala que se da una participación en lo micropolítico, a través de estos grupos de amistades y de su cotidianidad organizativa. De esta forma,

¹⁹ En algunos casos, se plantea que el concepto de “ciudadanía” es un término que los jóvenes prefieren no utilizar, ya que se considera como un sinónimo de integración a un sistema político, social y económico del que no les interesa ser parte (Álvarez, 2008).

²⁰ Las cuales, de acuerdo con el mismo autor, han existido a lo largo de la historia de Chile en el campo popular, teniendo como objetivo cubrir las deficiencias del sistema educacional y ofrecer contenidos alternativos a los enseñados en las instituciones educativas formales.

construyen proyectos con tiempos propios que van más allá de los tiempos y proyectos de la política macro. Asimismo, es de gran importancia el trabajo de base que permita convocar a más personas en la organización a través del principio de *horizontalidad*, el cual, establece el compromiso de que todos los integrantes se informen y participen.

Otro elemento organizativo importante es la *asamblea*, espacio que mantiene la lógica de funcionamiento entre pares diluyendo las jerarquías al interior del colectivo y asegurando una real representación en la toma de decisiones; constituyendo así esta práctica una crítica al modelo de la democracia representativa. En su mayoría, los dirigentes actúan como delegados de instancias colectivas; la legitimidad y autoridad que tienen entre sus pares es producto de su compromiso con los acuerdos en la asamblea. Por tanto, la función del dirigente es ejecutar o ser vocero de lo establecido en los acuerdos comunes.

De esta forma, Álvarez (2008) habla de la participación juvenil como un ejercicio de construcción que actualiza una demanda de reconocimiento a las diferencias, constituyendo una política de lo cotidiano y desde lo local. Como lo señala González (2008), estas prácticas participativas constituyen una instalación de lo común y de lo colectivo en la acción política; como práctica de lo cotidiano y no como meros instrumentos de legitimación o eficacia.

Finalmente, estos grupos se caracterizan por la práctica de la autogestión en el financiamiento de sus actividades, en la gestión de los recursos para poder realizarlas, así como en la organización de los contenidos y temáticas a discutir o estudiar. En este sentido, se da una autogestión que, de acuerdo con León (2008), sería de tipo *libertaria*, ya que se trata de un colectivo de personas, organizadas en redes conversacionales de producción, que toman decisiones horizontales y actúan de forma colectiva para buscar bienes, acciones, ideas o servicios. Asimismo, esta autora habla de la posesión colectiva de los recursos a emplear.

A través de la lectura de la experiencia de fábricas recuperadas en Argentina a partir de la década de los noventa, Fernández y Borakievich (2007), consideran la autogestión como un momento y no como un lugar o estado al que se puede arribar de forma definitiva. Por lo tanto, hablan de la tensión existente al interior de estos colectivos organizados, entre el polo de la *autogestión* y el polo de la *delegación*. “La tensión *autogestión/delegación* opera en acople-desacople con diversas tensiones que se ponen en juego en simultáneo

frente a cada decisión a tomar” (Fernández y Borakievich, 2007, p. 1). De esta forma, las tendencias a reinstalar procesos de representación, homogeneización, jerarquías y burocratización en este tipo de experiencias, no deberían considerarse como errores o accidentes, sino modalidades propias de esta misma tensión.

Lo anterior, permite pensar una multiplicidad autogestiva que está constantemente asediada por el regreso a las formas de representación, a su vez, esta perspectiva permite considerar que las lógicas de representación son construcciones políticas modificables. Las mismas autoras refieren a los dispositivos asamblearios de democracia directa como condiciones de posibilidad que permiten el despliegue de la autogestión; ya que son modalidades que recuperan nuevas disposiciones para la acción. Así, puede ser que en algunos casos estas experiencias sean efímeras; no obstante, afectan las potencias de acción, capacidad e imaginación en aquellos que participan.

Capítulo 3. Formas comunitarias de organización: la participación de las y los estudiantes en las tomas de sus liceos.

3.1 Las tomas de liceos como condición de posibilidad para la creación de vínculos comunitarios

Zibechi (2008) considera los levantamientos populares como momentos privilegiados para conocer formas de organización alternativas, las cuales, se encuentran latentes en la sociedad (Melucci, 1999). Así, este autor retoma la experiencia de distintos movimientos sociales en Latinoamérica que se caracterizan por la participación directa, la horizontalidad de los espacios organizativos y de coordinación, la capacidad de construir vínculos fuertes más cercanos a las relaciones comunitarias que a las asociativas; siendo formas de organización cuya potencia emancipatoria nace de los márgenes de la institucionalidad (Zibechi, 2011).

En este sentido, consideramos que la experiencia de las y los estudiantes que participaron en las tomas, guarda similitudes con las formas de organización antes descritas, principalmente referidas al control del tiempo y del espacio. Aunque es necesario señalar que las tomas de liceos surgieron en el contexto de la movilización estudiantil constituyendo un tipo de acción colectiva desplegada en esta coyuntura política; de tal manera que no permanecieron en el tiempo, a diferencia de los movimientos referidos por Zibechi (2008). Sin embargo, consideramos que durante el periodo que mantuvieron las ocupaciones, ellos pudieron construir nuevas maneras de estar juntos.

Siguiendo al mismo autor, menciona como rasgo distintivo de estos nuevos movimientos, el control que tienen sobre sus propios espacios y tiempos, lo que permite que produzcan alternativas de organización. Asimismo, desde la psicología comunitaria, Sánchez-Vidal (2007) menciona cómo es la dimensión territorial la que permite la producción de lazos, valores comunes y proyectos, así como formas de interrelación y pertenencia en una colectividad. De ahí la importancia de que los estudiantes contaran con un lugar propio como soporte material para desplegar sus acciones, el cual, al ser

controlado por ellos mismos, permitió también que construyeran un tiempo propio para realizar sus acciones y tejer lazos.

Igualmente, considerando las tomas estudiantiles como prácticas similares a las de estos nuevos movimientos sociales latinoamericanos, nos preguntamos por la construcción de vínculos comunitarios que esta experiencia permitió. Así, definimos los vínculos comunitarios como las relaciones, encuentros y diferencias que tienen las personas en el proceso de actualización de lo común (Colectivo Situaciones, 2006).

Finalmente, los estudiantes que llevaron a cabo esta acción, pudieron construir vínculos de tipo comunitario a través de la organización, las formas que adoptaron para tomar decisiones y resolver conflictos, los mecanismos para participar, las relaciones que tejieron con otros y los lazos afectivos generados, así como los aprendizajes que conllevó la experiencia.

3.1.1 Re- tomar la experiencia: el contexto general de las tomas de liceos

En esta tesis, entrevistamos estudiantes de liceos municipales emblemáticos y también, pertenecientes a liceos periféricos. Sobre los liceos emblemáticos, los estudiantes que entrevistamos nos mencionan que son emblemáticos debido a la excelencia que es promovida en estas instituciones, a los buenos resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y a la visión que se tiene en la sociedad de que son los mejores liceos de Chile. Igualmente, mencionan que en estos liceos existe gran diversidad de ideas, producto de la asistencia de jóvenes de distintos estratos sociales.

Sobre los liceos periféricos, Hernán comenta el contexto en que viven, donde la educación es importante en términos de representar la posibilidad de tener mayores oportunidades.

“Eh, vemos que la gente de acá, va a trabajar allá arriba y es la gente que conoce ambos ambientes, ¿cachai?, y por eso sabemos de lo injusto que es la cosa. (...) cómo te teni que distribuirte con poca plata para llegar a fin de mes, sabemos que es prioritario para nosotros educarnos para poder llegar a una educación superior y poder salir de este plano un poco, ¿cachai?, de la economía básica de muy poca plata e ingresos, ¿cachai? Entonces, la única solución era estudiar.” (Hernán, liceo periférico)

Respecto a las movilizaciones, los estudiantes refieren que son los liceos emblemáticos quienes inician y dan fuerza a las acciones y después, son seguidos por liceos de la periferia. En este sentido la tradición de organización de los liceos emblemáticos y la amplia cobertura mediática que recibieron por encontrarse en comunas céntricas de Santiago, fueron elementos que los posicionaron como iniciadores tanto de las movilizaciones, como de las tomas de liceos a nivel de estudiantes secundarios. No obstante, Hernán considera que los detonadores de las acciones fueron los liceos emblemáticos, pero quienes dieron fuerza e impulso a la movilización fueron los liceos de las periferias.

En relación a las demandas de la movilización estudiantil a nivel nacional, los liceos adhirieron a la demanda general por una educación gratuita, pública y de calidad, como también a la estatización de la educación básica y secundaria para terminar con las diferencias de recursos asignados a los liceos municipales de las distintas comunas. En este sentido, ellos explican esta situación, como algo que *no debería de estar ocurriendo*.

“A nivel colegio era como por los problemas que había en Chile, de la educación gratuita, del pase escolar, que cuesta harto y... y muchos más temas a parte que, es como, que no deberían de estar ocurriendo. Por eso como exigíamos un cambio a, a todo eso que se, que es para, por ejemplo, que el pase escolar fuera gratuito, la educación igual, que hubiera educación de calidad y eso.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)**

Por otra parte, sobre las demandas al interior de los liceos, de uno de los emblemáticos se dice que era tal el momento de unión al interior de la toma, que no existía la necesidad de un petitorio interno, ya que estaban todos los estudiantes centrados en la movilización estudiantil. Igualmente, sobre el liceo de mujeres, ellas mencionan como principal tema el que en ese año no tenían libertad para organizarse y discutir las problemáticas propias de la escuela.

De los casos que estudiamos, fue más notable la realización de petitorios internos por parte de los liceos periféricos, los cuales, buscaban principalmente mejorar las condiciones materiales de los mismos; desde la limpieza de escombros al lado de la cocina, hasta mejoras en las aulas de computación y material audiovisual en las salas de clase. Hernán menciona que ellos se basaban en lo que tenían los liceos del centro para realizar su propio petitorio, tomando en consideración la diferencia de recursos que tienen los liceos

municipales de comunas que cuentan con mayor presupuesto y comunas que tienen presupuestos más limitados.

Así, lo anterior constituye el contexto general en el cual surgen las tomas. En este sentido, Fernández (2012) menciona que las ocupaciones o tomas de liceos, fueron el segundo tipo de acción que más presencia tuvo en la movilización del 2011,²¹ en el mes de junio del mismo año se hablaba de 466 liceos tomados, ya fuera por unas horas o por meses.

Los estudiantes comentan que para las tomas de sus liceos, se realizaron paros internos de reflexión sobre la movilización estudiantil. Igualmente, centros de alumnos o agrupaciones estudiantiles independientes de diferentes liceos, conversaron previamente el tema y las estrategias para realizar la ocupación de los espacios. Así, en la acción concreta de tomarse los liceos, en algunos casos fue promovida directamente por los centros de alumnos, en otros fue un grupo independiente y en otras ocasiones, era una participación conjunta de ambos actores. Lo anterior, demuestra cómo los centros de alumnos han dejado de ser la única forma legítima de participación estudiantil en los liceos, siendo esto evidente desde la movilización estudiantil del 2006, (Inzunza, 2009) como en el caso que estudiamos, donde la participación en las acciones incluyó también a estudiantes ajenos a esta instancia.

De esta manera, en ciertos liceos la decisión de la toma fue definida en asamblea, en otros casos la instancia de la asamblea sirvió para validar una previa ocupación de la escuela, realizada por un grupo de estudiantes. En los casos en que un grupo de estudiantes decidió ocupar en la noche sus instituciones, ellos refieren a la organización previa para tomarse el liceo, desde la forma en que lo iban a hacer hasta las tareas que le correspondían a cada uno de ellos realizar. Asimismo, el hecho de que las tomas se dieran en el contexto de una movilización a nivel nacional, motivó en gran medida a que los jóvenes ocuparan sus instituciones, como también contribuyó a que esta acción fuera respaldada debido a la masividad de las acciones de protesta.

²¹ Las acciones que tuvieron la mayor presencia durante la movilización fueron las marchas, manifestaciones y concentraciones. De acuerdo a Fernández (2012), el poder de convocatoria de las mismas fue variable, yendo de 200 personas hasta un millón; en general, el mismo autor menciona que asistían a las grandes marchas alrededor de 100,000 personas en Santiago.

“Y partimos, saltamos la reja, yo entré por una puerta, rompimos un vidrio, entramos y me acuerdo que subimos al segundo piso, tercer piso y estaban tirando las sillas hacia la reja. Cabe destacar que esto que las sillas estén en la reja es como más simbolismo, es como si tú pasas por fuera de un liceo y ves las sillas afuera sabiendo que está en toma y tiene como algo, como llamativo si se podría decir es como, llama la atención. Entonces mientras yo me acuerdo que estaba en el techo, llegaban, llegó carabineros y habló con nuestra representante, nuestra presidenta del centro de alumnos y les dijo que el liceo estaba en toma, a partir de esta noche por estudiantes del liceo. Y carabineros no le quedó más que acatar porque, bueno ellos tienen que tener una orden para desalojarnos, pero ellos también estaban conscientes también de que esto ya era un movimiento nacional y que no se podía parar.” (Manuel, liceo periférico)

En este sentido, algunos liceos pudieron realizar y mantener sus tomas sin la ejecución de desalojos por parte de las autoridades municipales, no obstante en el liceo de mujeres, las jóvenes mencionan cómo fueron constantemente desalojadas durante la primera semana de la toma. Ante la insistencia de las estudiantes de volver a ocupar la institución, la toma pudo permanecer.

Respecto a la asistencia y participación en las ocupaciones, en un inicio acudía un gran número de estudiantes a la toma, lo cual fue decreciendo con el paso del tiempo; generando un desgaste y también, que un pequeño grupo fuera el que tomara las decisiones al interior de la ocupación.

“Eh, efectivamente quedamos esos cincuenta, después habrán agregado unos veinte, ya éramos setenta, igual súper poco, súper poco, porque éramos seiscientos eh, debió haber habido más participación, pero como te digo, muchos yo creo que se vieron molestos por esta forma, no les gustó o también había esa inquietud de los papás de que se tenía esta estigmatización de que las tomas eran como no sé, centros de drogas, centros de donde se va a leer o donde las niñas salían embarazadas, qué sé yo. (Manuel, liceo periférico)

De esta manera, Manuel comenta que la baja participación en su liceo pudo deberse a la forma en que hicieron la ocupación, la cual fue decisión de un grupo reducido, y también debido a que los papás no dejaban ir a sus hijos por la estigmatización que se tiene sobre lo que ocurre al interior de las tomas. Como lo señala Cornejo (2011), mediáticamente se hacía alusión a las tomas únicamente como pérdida de clases, a destrozos y falta de cuidado de las instalaciones educativas. Asimismo, en todos los casos se comenta que no era común la asistencia de estudiantes de básica porque sus padres no les daban permiso.

Por otra parte, los estudiantes mencionan que las tomas que duraron más tiempo- alrededor de siete meses- siguieron el correlato político de la movilización estudiantil

nacional: los momentos de creatividad, alegría y alta participación característicos al inicio de las acciones de protesta, fueron dando lugar al desgaste, a la división, la disminución de la participación y finalmente a que se bajaran las tomas. En general, las tomas fueron depuestas debido a las medidas tomadas por el gobierno en los planes de salvar el año, por la presión de los gobiernos municipales al cortar servicios como la luz y el agua en los liceos, por el desgaste, el cansancio y la larga duración de las ocupaciones (Guarnaccia, 2011).

Finalmente, hacemos referencia a la función que los estudiantes asignaron a las tomas de liceos, donde éstas permitieron que se visibilizaran las problemáticas de la educación. Igualmente, la ocupación permitió que los jóvenes tuvieran el espacio para organizarse.

“(...) sin las tomas no hubiera resultado todo eso, porque gracias a las tomas se organizó el movimiento estudiantil. Y además daba tiempo, daba tiempo a los dirigentes, incluso faltó mucho tiempo, incluso faltó tiempo eh, para organizarse, para coordinarse, por decirlo así, y...y con clases hubiera faltado demasiado tiempo, no se hubiera levantado un movimiento de tal magnitud.” (Pablo, liceo emblemático)

Asimismo, las tomas cumplieron la función de presionar al gobierno en el cumplimiento de las demandas tanto a nivel nacional como las demandas internas en algunos liceos. Como lo menciona Guarnaccia, (2011), las tomas también constituyeron una presión al suspender las subvenciones económicas a los municipios. En este sentido, la experiencia evidenció – una vez más- la incapacidad y falta de voluntad política de las autoridades gubernamentales y escolares, de considerar e implementar soluciones a las demandas en materia educativa; generándose un aprendizaje en los jóvenes que a través de los medios regulares y convencionales para plantear sus problemáticas, no serían escuchados.

“O sea, si yo hubiera seguido por los conductos regulares, ni ca, ni ca, me arreglan, nos arreglan el liceo, no así cuando nos tomamos el liceo, cuando salimos a la calle, cuando hicimos actividades, cuando salimos (...) en la tele, parten al tiro. Porque estamos visibilizando a todos de que están haciendo mal su pega, y eso es lo que pasa con el movimiento estudiantil, claro, es más macro y no hemos arreglado nada porque eso responde a fines políticos, pero en instancias como más locales como te digo, nosotros sí conseguimos cosas fuera de la institucionalidad, fuera de sus normas y, y por movilización.” (Manuel, liceo periférico)

De esto último, consideramos que las tomas suponen una ruptura radical con las lógicas institucionales donde un colectivo se convierte en sujeto político social y la acción directa modifica la relación entre el pueblo y el Estado, generándose una lógica centrada en la autogestión en lugar de la demanda y la representación. Lo anterior, como aprendizaje de experiencias previas donde los actores colectivos no han sido escuchados, ni considerados en sus demandas.

En los nuevos espacios autoconstruidos nacen formas de *poder popular*, explícitas o implícitas, que abarcan toda la gama de relaciones sociales: desde el control directo sobre el espacio (quiénes y cómo lo habitan) hasta la regulación entre las personas. En estos espacios la lógica estatal aparece subordinada a la lógica comunitaria-popular (Zibechi, 2008, p. 237).

3.2 La búsqueda de la horizontalidad: la organización y la toma de decisiones en el proceso

3.2.1 La reorganización del espacio

Según Tarrow (1994), los momentos de movilización permiten el despliegue de la creatividad de los actores sociales, “en medio de la incertidumbre y experimentación de un ciclo de protesta, la innovación se acelera y las nuevas formas de acción colectiva disponen de espacio para desarrollarse y perfeccionarse” (p. 268). En el caso de los estudiantes, sus liceos constituyeron los espacios materiales que posibilitaron la organización en un contexto de movilización; asimismo, el hecho de haber compartido varios meses juntos asistiendo a la ocupación y participando en ella, posibilitó la creación de vínculos entre ellos.

Sobre la distribución del espacio, los estudiantes eligieron los lugares para realizar sus actividades de acuerdo a las necesidades que tenían al interior de la toma, ya fuera para ser zonas de descanso, de trabajo o de recreación. Asimismo, muchos de los lugares que profesores y autoridades del liceo habían cerrado, fueron abiertos por los estudiantes para poder utilizarlos; como ellos lo mencionan, procurando mantener en buen estado las instalaciones.

“Y por ejemplo, al principio de la toma no podíamos entrar a la sala de profesores, porque eran los profesores, pero después nos dimos cuenta de que era el único lugar con estufa, con lavamanos, con cosas y que la necesitábamos para poder como sobrevivir en los meses

de más frío. Entonces finalmente entramos ahí y tratando de dejar todo en orden.” (Pedro, liceo emblemático)

“(…) había una sala que era la sala del vacile, se podía fumar, tomar, ¿cachai? y vacilar, poner música si quieres, ¿cachai?, tiempo de relajo, era muy tensa la cosa.” (Hernán, liceo periférico)

En este sentido, las instalaciones de los liceos fueron reorganizadas según los objetivos que los jóvenes tenían, asignando de esta manera un nuevo orden y distribución del espacio en sus escuelas. Asimismo, cabe mencionar la forma en que se organizaron para realizar las actividades en las ocupaciones, la cual fue a través de comisiones. Como lo señala Sánchez Vidal (1996), en las formas de agrupación comunitarias se crean estructuras que permiten organizar las dinámicas entre las personas; retomando el caso de la organización en las movilizaciones, la forma de estas estructuras tiende a reproducir la vida cotidiana y familiar (Zibechi, 2008). De lo anterior, consideramos que los estudiantes construyeron sus propias formas de organización que les permitieron mantener en orden sus espacios, realizar actividades relacionadas a las movilizaciones, crear zonas de convivencia y desempeñar una cotidianidad al interior de las mismas.

De esta manera, existieron comisiones de seguridad, difusión, limpieza, abastecimiento, finanzas, relaciones públicas, de actividades culturales, entre otras. Como lo señala Pedro, hay comisiones que comenzaron en el momento mismo de la toma y otras que fueron surgiendo por la necesidad de organizar los espacios y actividades al interior del liceo. Así, los estudiantes mencionan que un inicio el trabajo de las comisiones trascendió las diferencias ideológicas entre los participantes, facilitando la organización; sin embargo, con el paso del tiempo dichas diferencias generaron dificultades para trabajar en conjunto.

Por otra parte, en el caso del liceo de Hernán, el trabajo de las comisiones era realizado mediante encargados, que eran responsables por el trabajo del resto de los integrantes de las comisiones; de esta forma no había una distinción de privilegios entre aquel que ocupa la posición de mando y quienes realizan las tareas. Siguiendo a Zibechi (2008), esta práctica representa una forma alternativa al tipo taylorista de organización, ya que es distinta a la división jerarquizada entre quienes dirigen y ejecutan.

“(…) hacíamos las comisiones, encargados de grupos, que eran como las voces de mando, ¿cachai? Que era, cuando hacíamos la asamblea, a quien tú le tenías que pedir explicaciones era a él, si el grupo no estaba trabajando bien es porque él estaba haciendo mal su pega... ¿cachai?” (Hernán, liceo periférico)

Por mencionar algunas de las comisiones y sus funciones en las que participaron los estudiantes que entrevistamos, encontramos que las comisiones de limpieza o abastecimiento eran actividades para la administración interna de la toma y de cuidado del espacio, también eran las llamadas “labores domésticas,” refiriendo al espacio de la toma como una casa. Respecto a la comisión de relaciones públicas, en un inicio, hacían contacto con otros liceos para que se los tomaran o apoyaban a los estudiantes en el momento de ocupar sus escuelas. Con el paso del tiempo, esa comisión participó en la distribución de alimentos o frazadas, y para conocer las necesidades de los distintos liceos en toma. Sobre la comisión de difusión, las estudiantes del liceo de mujeres mencionan cómo se preparaban primero en la toma para saber lo que tenían que decir y después partían a las micros o a la calle para hablar sobre las demandas de la movilización estudiantil nacional. Algunas de ellas mencionaban que iban a predicar sobre la educación: “*vamos a predicar, somos las predicadoras de la educación*” (Susana, liceo emblemático).

Por otra parte, la forma en que las y los estudiantes mantuvieron las tomas fue a través del dinero recaudado en actividades de macheteo, que consistían en ir con un tarrito a pedir dinero en las micros, en la calle; ya fuera a cambio de alguna intervención artística, un panfleto o simplemente pidiendo la cooperación. Los liceos que se encontraban en el centro, en zonas donde circulaba mucha gente, tenían la ventaja de recibir mayor cooperación.

“Eso es como lo bueno, como que de repente te sentí privilegiado como, porque tu colegio queda como en el centro, como que pasa harta gente y en verdad como conocen al colegio: “oh, este colegio,” le dan plata, harta plata, hartos alimentos, la JUNAEB así la cocina llena de comida, llena, llena, llena, así como pa’ años.” (Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)

De lo anterior, en algunos liceos la JUNAEB continuó repartiendo las raciones alimenticias lo cual, contribuyó al sustento de las tomas, ya que el dinero recaudado podía utilizarse en cosas distintas a los alimentos. Así, recuperamos la reflexión que realizan el Colectivo Diatriba et. al. (2011) respecto a los liceos en toma que usaron las becas alimenticias de la JUNAEB como recursos legítimos que les pertenecían, viendo este hecho de forma distinta a una mera relación de dependencia. No obstante, en los casos que entrevistamos hubo liceos, como el de Manuel, donde decidieron no recibir las raciones de

la JUNAEB, justamente por tener una visión sobre esta relación como un hecho de dependencia hacia el Estado.

Cabe mencionar que las tomas también pudieron sostenerse gracias a las donaciones de alimentos o frazadas que hacía la gente o que intercambiaban entre los mismos liceos. Mencionan que el dinero era utilizado para comprar alimentos, para hacer lienzos y comprar lo necesario para mantener limpio el espacio. Hernán, comenta que en el caso de ellos, siendo un liceo ubicado en la periferia, también utilizaban el dinero para movilizarse a las marchas o a las distintas reuniones con otros liceos.

De igual forma, los estudiantes se organizaron para mantener la seguridad en sus escuelas, realizando turnos para cuidar por las noches las instalaciones. Asimismo, en la entrada de sus instituciones, solicitaban el registro de quienes ingresaban, por un tema de seguridad y saber cuántas personas estaban al interior de la toma. Los estudiantes mencionan que en varios liceos fueron muy rigurosos con la prensa, ya que en distintas ocasiones entraron a las escuelas a documentar únicamente destrozos o situaciones conflictivas al interior de las tomas, desprestigiando la organización de los jóvenes. También se organizaron para defenderse de la policía después de las marchas o de personas que llegaron a apedrear los liceos, recurriendo a lo que ellos llaman la *autodefensa*, como era el hecho de responder a las agresiones con piedras. Al respecto, Manuel comenta:

“(...) nosotros también creemos mucho en la autodefensa, o sea, si los estudiantes van desarmados todos así y vemos que nos enfrentamos a guanaco, a zorrillos blindados, a carabineros llenos de, militarizados porque tienen lacrimógenas, tienen, cómo se llama esto, lumas, tienen pistolas (...) Entonces nosotros validamos mucho la autodefensa, si hay que pelear con los pacos lo vamos a hacer eh... con cuidado también (...)” (Manuel, liceo periférico)

3.2.2 Toma de decisiones, participación y solución de conflictos

Hablar de la participación, la manera de tomar decisiones y resolver conflictos en las ocupaciones, implica recuperar las formas de organización que comienzan a poner en práctica las y los jóvenes chilenos a partir de los años noventa y que han mantenido desde las movilizaciones estudiantiles del 2001, donde éstas se caracterizan por las figuras de las vocerías, la deliberación colectiva, las asambleas, la construcción de colectivos, la horizontalidad y la auto-representación (Agacino, 2011). Así, son formas que los

estudiantes que estuvieron en toma también pusieron en práctica para regular la convivencia en sus escuelas, coordinar acciones y fijar posturas con respecto a la movilización a nivel nacional.

En las ocupaciones de los liceos, la instancia de toma de decisiones era la asamblea, entendiendo esta forma de asociatividad caracterizada por lógicas de acción que buscan garantizar una representación real en la toma de decisiones (Álvarez, 2008). Como lo mencionan Fernández et. al. (2011), la asamblea en sí misma no garantiza procesos de horizontalidad, pero sí crea las condiciones para producir situaciones de potenciamiento colectivo, siendo un primer paso para desnaturalizar la tendencia a delegar, característica de la forma liberal del sistema actual de democracia representativa.

En algunos liceos existía la figura de la “asamblea de toma”, donde eran tratados los temas de la administración del espacio y las problemáticas en la ocupación, siendo una instancia donde participaron principalmente estudiantes que trabajaban con mayor frecuencia en la toma. De lo anterior, Pedro refiere a una *representación por sí mismo* y no una *representación delegada*, siendo ésto validado por el resto de los estudiantes ya que creían que la participación directa en las actividades legitimaba la toma de decisiones.

“Entonces en ese sentido fue básicamente eso de que fue un tema de la comida y el tema de las frazadas, que decían: “ya, pero nosotros somos los que cocinamos, nosotros somos los que comemos y nosotros somos los que hacemos todo, pero nosotros mismos no tenemos capacidad de decidir qué es lo que vamos a comer o cosas así.” Entonces por ese tema es que se empezó a cambiar la idea de una representación delegada a una representación por sí mismo.” (Pedro, liceo emblemático)

En este sentido, la participación directa alude a la idea del derecho a tener mayor injerencia en la toma de decisiones sobre el trabajo que ellos mismos estaban realizando. El ejemplo antes mencionado, remite a una alternativa a la forma liberal de la política, donde en esta última existen mecanismos de renuncia y delegación de la soberanía popular en representantes que monopolizan la capacidad de decisión y conducción de la vida pública. Como lo menciona Gutiérrez (2001), cuando se delega la soberanía es el momento en que el representante se convierte en mandante y el representado en obediente. Por el contrario, la misma autora refiere a una forma comunitaria de la política, donde la soberanía no se entrega, sino que se ejerce directamente. Así, consideramos que las formas de organización puestas en práctica por los estudiantes, configuran estilos comunitarios de tratar los asuntos y problemáticas comunes en las tomas.

De esta manera, es importante referir a la definición que tienen sobre la participación. Pablo habla de una participación en lo social y en lo político, donde lo primero sería la asistencia a las actividades en la toma, el trabajo en las comisiones y el proponer ideas; mientras que la participación en lo político trataría la definición de posturas en la ocupación, ser parte de los debates políticos y tomar decisiones y trabajar porque éstas sean implementadas.

“Participar... o sea hay distinta gente en la toma por sí misma, por ejemplo, eh... yo soy amigo de mucha gente que solamente quería participar en lo social o sea (...) no le importa la ideología política ni el qué piensan, sino de que solamente quiere participar en lo social y ayudar a las personas, eh, trabajar y esa gente en la toma, solamente quería trabajar por la toma. Y ellos se sentían partícipes así, al menos en mi caso era distinto porque yo siempre me sentí partícipe, siempre cuando mi opinión se respetaba en las decisiones políticas y hasta el día de hoy pienso eso, o sea ahora yo participé en las actividades sociales, pero también participo mucho en lo que es las decisiones políticas. Y soy activa, estoy participando activamente en eso.” (Pablo, liceo emblemático)

Para analizar la participación en las tomas, es útil hacer las preguntas que Anderson (2001) plantea sobre la participación auténtica: quién participa, en qué áreas, en qué condiciones y con qué fines; retomando la idea que esta participación fortalece un modelo de democracia directa. Así, consideramos que los jóvenes que pudieron participar tanto en lo social como en lo político al interior de la toma, pusieron en práctica una participación de tipo auténtica; ya que a la vez que trabajaban en las actividades de la toma podían incidir también en el curso y orientación de las mismas así como en las decisiones de la organización de la ocupación.

Si bien, estas prácticas constituyen formas de organización emergentes en los liceos, es necesario señalar que éstas conviven – no sin contradicciones- con la lógica de organización tradicional de los centros de alumnos. Así, en ciertos liceos seguía utilizándose la instancia de los Consejos de Delegados de Curso (CODECUS), para realizar las votaciones y debatir posturas políticas en lo referente a la movilización. De lo anterior, Inzunza (2009) plantea que en períodos de movilización es más evidente la tensión en la que conviven los centros de alumnos con nuevas formas de organización, ya que se desdibuja el carácter protagónico de esta instancia en la forma de hacer política.

Por otra parte, cabe mencionar que las votaciones para mantener la ocupación, se realizaban en un inicio de manera frecuente, con el paso del tiempo, la frecuencia de las

mismas fue menor, así como la asistencia de estudiantes para votar. Estela menciona que al final de la toma en su liceo, era el mismo grupo reducido de estudiantes que vivía en la escuela quien ratificaba la ocupación.

“Además se provocó, el seguimiento de la toma, al principio y durante los primeros meses se votaba dentro de la toma, entonces si tengo un grupo de cien niñas que asiste constantemente a la toma y les digo: “oy, qué hacemos, ¿seguimos una semana más o la bajamos?” Todas dicen: “sí po, sigamos.” Entonces como que, también ahí se suponía que muchas, se generó otra división porque como que estaba viciado el ambiente porque como que eran las mismas niñas que querían la toma, las que votaban. Entonces como que no se generaba como una decisión tan a nivel de colegio después.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)**

Lo anterior, lleva a la reflexión respecto a la legitimidad de mantener las acciones, debido a que eran pocos quienes ratificaban la toma. Así, podemos preguntarnos si es que las ocupaciones eran legítimas debido a que estaban enmarcadas en una estrategia nacional por la lucha de las demandas en materia educativa, o si es que era imponer la voluntad de unos cuantos sobre las mayorías. Siendo así, lo anterior remite a su vez al cuestionamiento del conjunto político y económico en general, donde pareciera que es la voluntad de unos pocos sobre las mayorías respecto al modelo de vida que es impuesto a la población.

Sin embargo, consideramos que en momentos transformación social- como es el caso de esta movilización- son estas acciones las que sirven como dispositivos para analizar las condiciones de vida imperantes; donde el cambio y la construcción de nuevas maneras de convivencia dependerán en gran medida de la forma en que se busque el diálogo y la apertura para la multiplicidad de voces en el proceso. Consideramos entonces, que en las tomas se intentó involucrar a más, incluso desde el llamado a votar a favor o en contra de la ocupación, donde en muchos casos el resto de estudiantes que no adherían a la toma, no asistían ni siquiera a votar.

Otro elemento importante en este proceso fue la forma horizontal que siguieron para tomar decisiones, buscando no establecer jerarquías. Según Fernández et. al. (2011), la horizontalidad prioriza la consolidación grupal, la conformación de redes en los colectivos y posibilita la práctica del consenso; no así una forma vertical de organización. En este sentido, Manuel comenta que en su liceo se buscaba llegar a acuerdos mediante el consenso y cuando no podía lograrse lo anterior, se decidía mediante votación.

“En un principio así era, o sea, si había un consenso, o sea si no sé, unos quieren blanco y otros quieren rojo, y todos queríamos, todos estábamos de acuerdo en que al final la cuestión es rosada, ya bacán. Pero si resulta que hay un grupo que no, no quiere el rosado,

quiere el rojo, ya votemos y mayoría, mayoría gana. Ese era como el último recurso, recurrir a las mayorías.” (Manuel, liceo periférico)

Respecto a los conflictos al interior de la toma se buscaba que los problemas personales fueran resueltos entre las personas implicadas; mientras que los conflictos organizacionales se resolvían en las asambleas a través de las votaciones. En algunos liceos se decidió vetar estudiantes que hicieron cosas que perjudicaban a la toma. Esto último se criticó en ciertos casos, ya que se consideró que los vetos estaban más basados en diferencias ideológicas que en hechos que atentaran en contra de la ocupación.

Acercas de los voceros y representantes, se menciona que éstos eran elegidos por su capacidad argumentativa, conocimiento sobre los temas o por su personalidad; esto último referido al carisma para llegar a otros.

“Entonces ahí, ahí también igual tiene que ver con el poder de habla de algunas niñas, porque, por ejemplo yo no sé hablar tan bien en el sentido de poder de convencer, pero había niñas que convencían mucho.” (Susana, liceo emblemático)

Si bien esto puede remitir a una mirada tradicional del liderazgo en términos de capacidad de persuadir a otros, podemos entender la legitimidad de los voceros y representantes en las necesidades y confianza que inspiran en otros miembros de la comunidad, así como en el mecanismo de control que el resto del estudiantado ejerce sobre ellos a través de la revocabilidad de mando (Inzunza, 2009). Así, la revocabilidad de cargos de representación constituye un mecanismo de autorregulación que evita la concentración de poder (Gutiérrez, 2001), siendo así una de las características principales en la forma de organización de los estudiantes secundarios, principalmente desde la movilización estudiantil del 2006 (Foladori, 2010).

Sobre los acuerdos de convivencia, algunas normas comunes establecidas en las tomas fueron la “ley seca” (no tomar alcohol) y “ley a tierra” (no fumar marihuana), sin embargo, se comenta que no siempre fueron respetadas. Asimismo, mencionan como normas de convivencia el cuidar el espacio, no romper cosas, no ingresar a determinadas zonas del liceo por temas de seguridad o no hacer ruido hasta ciertas horas de la noche. En algunos liceos, permitían que estudiantes de básica fueran solamente de día, para no tener mayor problema con los apoderados. En el caso del liceo de mujeres, ellas comentan que no

se permitía la entrada de hombres, pero igualmente ellos ingresaron, ya fuera para realizar actividades en conjunto o solamente para convivir.

El tema de las reglas para la convivencia representaban lineamientos generales a seguir, que si bien muchos de ellos no fueron cumplidos, no fue ésta la razón principal para que las tomas decayeran. Lo anterior, resalta con las ideas de orden y de control que se mencionan como necesarias para educar a las juventudes, que además, son establecidas desde los parámetros del mundo adulto (Duarte, 2000). Así, en esta experiencia, los jóvenes demostraron que pudieron autorregularse y entre ellos mismos establecer sus propios límites.

“(…) por qué poner reglas si estamos como todos con, en la misma situación po, entonces. No me gustaría, o sea es como que uno tiene que ser libre de su espacio, e igual saber respetar a los demás.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)**

3.3 La producción de otras formas de aprendizaje

Las tomas configuraron una nueva territorialidad (Zibechi, 2008) habitada por los estudiantes, donde desplegaron propuestas y alternativas de procesos formativos y nuevas formas de aprendizaje. En comparación con tomas realizadas en años anteriores, Luis considera que éstas eran meras ocupaciones del liceo sin tener mayores actividades y propuestas al interior de las mismas, cuestión que fue distinta para la toma del 2011.

“Tiene que ver un poco antes con lo que yo mencionaba que antes era como una ocupación, era así no más, se cierra el colegio, no entra nadie. Ahora como que se empezaron a hacer actividades, se empezaba a ocupar más el colegio (...) Si había una sala, se ocupaba para eso, para que se duerma la gente. Entonces, lo que también comentaba, un compañero como que había puesto una sala de clases en la calle (...)” **(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)**

De lo anterior, Colectivo Diatriba et. al. (2011) sostienen que la autorregulación al interior de los liceos en toma, permitió que los estudiantes pudieran delimitar nuevas prácticas educativas que incluyeran sus inquietudes y sensibilidades. En los casos que estudiamos, los estudiantes realizaron actividades formativas alrededor de tres áreas: información y discusión sobre la movilización estudiantil, temas académicos y actividades artísticas y culturales. Para fines explicativos distinguimos estas tres áreas de formación; no

obstante consideramos que estas actividades en su conjunto configuraron una propuesta de nuevos contenidos para el aprendizaje.

Al interior de la toma se realizaron talleres y charlas sobre las demandas estudiantiles. Asimismo, diferentes grupos, profesores o estudiantes universitarios dieron charlas sobre diversas temáticas relacionadas con la problemática de la educación, y otros temas como qué hacer en caso de caer detenidos en las marchas o sobre temas como la manipulación informativa de los medios.

“Al principio se hacían muchas charlas de educación porque se pensaba: “ya la toma es únicamente por la educación y vamos a ver que está relacionado.” Entonces iban expertos de educación, después nos empezamos a dar cuenta que tenemos que ir más allá de la educación y se empezaron a hacer también talleres políticos, llevamos algunos como historiadores y cosas así a hablar de historia o de economía, cosas que no tenían tanto que ver con educación, pero igual estaban relacionados.” (Pedro, liceo emblemático)

Sobre la formación académica, en algunos de los liceos se realizaron clases éticas que referían al compromiso de seguir estudiando y que también cumplieron la función de que los estudiantes no perdieran el ritmo de estudio. Igualmente, estas clases respondían a la demanda por parte de los apoderados de que sus hijos siguieran estudiando. Consideramos que esta propuesta también fue una forma de legitimar las acciones de los jóvenes, ya que consideraban a quienes no estaban de acuerdo con la toma debido a la imposibilidad de asistir a clases; por tanto, las clases éticas también contribuyeron a incluir demandas de estudiantes y sectores que estaban en contra de las ocupaciones. Asimismo, cabe señalar que algunas de estas clases eran abiertas a la comunidad, buscando abrir las actividades de los liceos al resto de la sociedad.

Los estudiantes comentan que estas clases eran dictadas por profesores, estudiantes o ex estudiantes del mismo liceo y por jóvenes universitarios o de distintos colectivos. En general, refieren a que en estas clases existía una disposición de aprendizaje mutuo, donde quien cumplía el rol de profesor establecía que él también tenía algo que aprender de sus estudiantes.

“(…) y esas clases éticas eran bien entretenidas porque o sea, lo que me llamaba la atención es de que no había un sistema así como el profesor estaba mucho más arriba: ‘hay que respetarlo, hay que mirarlo para arriba.’ Sino de que los profesores como tenían una visión más de izquierda, decían: ‘alumnos, yo les vengo a enseñar, pero ustedes también me vienen a enseñar a mí, hagamos la clase en conjunto.’ Y eso hacían y era bastante entretenido, es más algunos profesores aún lo siguen practicando, de que lo valoro mucho. (Pablo, liceo emblemático)

En el liceo de hombres, las clases se realizaban en conjunto con otro liceo de mujeres, en este sentido la experiencia de tener un curso mixto fue algo nuevo para los jóvenes, para ellos fue una forma de demostrar que el aprendizaje en un ambiente de hombres y mujeres era posible.

“(…) si bien los profesores siempre decían de que una, que un curso mixto es siempre más difícil de educar, nosotros dejamos en claro de que eso no es verdad porque, a pesar de que nosotros no teníamos un profesor en las clases éticas, eran mismos ex alumnos que hacían las clases, podíamos trabajar a conciencia y podíamos gestionar nuestras propias labores estudiantiles. (Antonio, liceo emblemático)

Los temas que eran revisados en las actividades académicas de los liceos eran principalmente de historia, ciencias y matemáticas, como reforzamiento de los contenidos vistos en el liceo. No obstante, incluían también otras temáticas relacionadas para complementar las clases. Como lo refiere Susana,

(…) las amigas bacanes, las que tenían promedio de 7 como que, no apoyaban tanto, pero decían: “ya po, entonces vayamos a enseñar nosotros lo que nosotras creemos saber.” Y hacían por ejemplo clases de biología y que se llenaba, era muy genial, porque por ejemplo, pasábamos de una clase de huertos que nunca hemos tenido, a una de biología, como repasando cosas pa’ no olvidarse de la materia (...) (Susana, liceo emblemático)

Respecto la asistencia a las actividades académicas, en un inicio acudían muchos estudiantes, pero con el paso del tiempo la participación fue decreciendo. Así, las propuestas académicas pasaron a un segundo plano ya fuera porque muchos de los jóvenes que asistían regularmente a la toma dedicaban mayor tiempo a otras actividades organizativas o debido a que, con los planes de salvar el año -implementados por el gobierno-, algunos jóvenes decidieron prepararse por su cuenta para estudiar las guías y rendir los exámenes. Igualmente, quienes eligieron repetir el año, dejaron de dar importancia estas actividades.

Por otra parte, los estudiantes llevaron a cabo actividades culturales y recreativas, como diversos talleres de música, baile, malabares, entre otros; donde se pedía una colaboración voluntaria principalmente para los materiales. Sobre estas acciones, algunas eran impartidas por los mismos estudiantes del liceo que querían compartir alguna habilidad, o estudiantes universitarios, diferentes colectivos de jóvenes o personas que se acercaban a la toma para ofrecer talleres. También, realizaron campeonatos de fútbol entre los mismos liceos.

“(…)de a poco se fue haciendo cada vez más talleres culturales, después talleres de serigrafía, de rap, talleres circenses, cosas así y fue tornando cada vez algo más cultural entendiendo que no era solamente un movimiento político, sino que también estamos cambiando el modo de entender la cultura en general.” (Pedro, liceo emblemático)

De lo anterior, Pedro refiere a estas actividades como una acción que iba más allá de un movimiento político. Así, consideramos que esta experiencia no sólo constituía una nueva manera de estar juntos, sino también de entender a la cultura en el sentido de la guía que orienta esta forma vincularnos. Igualmente, es necesario recuperar el hecho de que la asociación en torno a lo artístico y cultural ha cobrado gran importancia en la participación política de los jóvenes chilenos desde los años de los noventa, en los grupos de base y a través de grupos de discusión (Muñoz, 2010). De tal manera, que esta tradición de participación de muchos jóvenes en sus poblaciones, pasa a formar parte de las acciones al interior de las tomas.

Otra actividad cultural importante en las ocupaciones fueron las tocatas, las cuales funcionaban como eventos recreativos, para recaudar fondos y para hablar sobre las problemáticas de la educación, donde asistían los mismos estudiantes de los liceos y la sociedad en general. De esta forma, cantantes y grupos comprometidos con la movilización estudiantil acudían a las tomas a tocar, o también las mismas bandas que formaban los estudiantes, se presentaban en estos eventos.

“Porque el ambiente yo creo que las personas que constantemente iban a las tocatas uno ya se las topabas en todas, así como las tocatas del Nacional y las del Carmela iban como más o menos la misma cantidad de personas y las mismas personas. Entonces siento que había como una, no sé como una conciencia implícita dentro de esas tocatas y era como lo agradable porque en el fondo todos estábamos ahí por pasarla bien, todo y a favor de la tomas, que eso no, en una tocata como el grupo no más y después nos vamos con mi grupo de amigos. No, estas tocatas el ambiente era más bacán porque una estaba abierta como a toda la gente.” (Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

De lo anterior, coincidimos con Eyerman (1998) en la potencia que tiene la praxis cultural de los movimientos sociales, ya que en procesos cotidianos de construcción de significados, expresiones artísticas -como la música-, pueden ser elementos importantes de identificación cultural y de encuadre de la realidad, convirtiéndose en un recurso valioso para los movimientos sociales. Por tanto, en la difusión de las demandas de la movilización estudiantil, en el apoyo a éstas por parte de músicos y asistentes, como en el hecho de la convivencia; las tocatas fueron elementos fundamentales para el mantenimiento de las acciones y constituir un medio alternativo para hacer política.

Finalmente, los estudiantes mencionan que en estas actividades formativas, el ambiente para aprender era distinto al de las *clases normales*²². Se parte del hecho que la asistencia era voluntaria, lo cual generaba una disposición distinta para el aprendizaje. Igualmente, había mayor confianza entre los estudiantes para hacer preguntas, una relación más cercana donde sentían la motivación de que si alguien como ellos podía tener mayor conocimiento sobre un tema, era más accesible también lograrlo. Asimismo, la experiencia sirvió para conocer sus propias potencialidades y las de sus compañeros, y también para interactuar con otros cursos.

“Igual lo encontraba bueno porque, era como no sé, además de que la relación era como más cercana, porque si te enseña un profesor es distinto a si te enseña alguien de tu edad, tal vez un poco mayor, pero no es al fin y al cabo. Entonces, igual me gustaba harto, porque, eh, no sé po también saber el hecho de que no necesitamos como algún profesor o que no estamos totalmente inválidas a la hora de enseñar cosas o de hacer talleres, era rica esa sensación.” (Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

Por lo tanto, la experiencia de ocupación visibilizó la posibilidad de realizar diversas actividades desde el ámbito educativo en un liceo abriendo así una *lógica de la multiplicidad* (Fernández, et. al., 2011), donde las acciones emprendidas por los estudiantes sirvieron como potencia para el despliegue de nuevas formas, en este caso de aprender.

“También pienso que lo que más influía era el lugar porque uno que ve el colegio como sólo estudios o cosas así, que también se pudiera ocupar para la música y que también pudiera como transformarse para poder ser, dar un ambiente de música y de, de, de guardería y de... cosas para comer también, todas esa situación era, como: ‘se pueden hacer tantas cosas en el colegio.’” (Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

Así, recuperamos el concepto de autoeducación al que refieren los mismos jóvenes donde si bien, aprendían en las actividades programadas con el objetivo de reforzar ámbitos académicos, también lo hacían en las marchas, en reunirse a conversar con otros o en investigar información por cuenta propia.

“Bueno, durante la toma, nosotros nos fuimos autoeducando, nos fuimos politizando de acuerdo a, no sé, marchábamos con los universitarios, los universitarios te daban un panfleto, o te pasaban un tríptico y tú lo leías y, chuta hablaban de no sé, de izquierda, derecha, de comunismo, de anarquismo, entonces todo eso nos llamaba la atención. Entonces, nosotros mismos los que, algunos sabían un poco más eh, nutrían a los otros y los que no sabían, o los que ya estaban nutridos seguían investigando y seguían

²² Utilizamos el término “normal”, para referir al período de clases cotidiano, cuando no se está en toma.

investigando y seguíamos investigando por nuestra propia cuenta.” (Manuel, liceo periférico)

En la historia chilena, la autoeducación ha constituido una práctica emprendida por diversos colectivos de jóvenes, mujeres y adultos presentes en el campo popular, los cuales orientan sus actividades a suplir las falencias del sistema educacional en los sectores más postergados, o como alternativa a los temas impuestos por la educación formal (González, 2006). Por lo tanto, consideramos que los estudiantes emprendieron con estas actividades procesos de autoeducación que se suman a esta historia de organización respecto la participación directa y al involucramiento por parte de los actores colectivos en proyectos educativos propios.

Foladori (2011), al referirse a este proceso emprendido por los jóvenes, lo llama *autogestión educativa*, ya que fue más allá de una innovación pedagógica, menciona que fue “(...) la puesta en práctica de un régimen educativo distinto, en el cual los estudiantes son promotores directos de su propios aprendizaje y en donde el mayor impulso a aprender es su deseo de hacerlo” (p. 28).

Capítulo 4. Los lazos tejidos y la dimensión afectiva de la participación

4.1 Actores relevantes en las tomas

En este apartado, recuperamos las relaciones sociales que las y los estudiantes generaron en las ocupaciones de los liceos así como la dimensión afectiva presente en el proceso. Sobre las relaciones, retomamos este elemento como un componente comunitario de intercambios y conexiones entre las personas, posibilitado por el hecho de compartir una base territorial (Sánchez Vidal, 2007); siendo en este caso el espacio común, la ocupación en los liceos. De lo anterior, Zibechi (2008) va a sostener que para el estudio de los movimientos sociales, es necesario atender a las relaciones sociales que éstos construyen al interior de sus propios territorios, considerando dichas relaciones en términos de los flujos y circulaciones que son desplegados por los actores en estas experiencias.

4.1.1 Mundos adultos

Los estudiantes entrevistados mencionaron quiénes fueron los actores relevantes en este proceso y el tipo de relaciones que establecieron con los mismos. Ubicamos en este apartado las relaciones que establecieron con los mundos adultos, donde incluimos a autoridades gubernamentales y de los liceos, profesores, apoderados, integrantes de otros movimientos sociales, pobladores, entre otros.

En el caso de las autoridades, mencionaron tanto autoridades de gobierno, como las autoridades de sus propios liceos. Sobre las primeras, mencionan que la relación directa que hubo de las autoridades gubernamentales con las tomas y los estudiantes, fue la fuerza pública; ya fuera por parte de carabineros (en los desalojos) o de las fuerzas especiales (en la represión durante o después de las marchas). En este sentido, consideramos que en la cotidianidad de las tomas, la fuerza pública era el elemento de la institucionalidad contra el cual los estudiantes enfrentaban su descontento; generándose así una relación de confrontación.

“Por ejemplo con los carabineros, eh, esa era una tensión constante que una cosa que nosotros nos despertamos y los veíamos como a media cuadra permanentemente con los

casos así muchas veces, así como completamente vestidos así como robocop y los veíamos todos los días. Y entonces era, ya al final era casi como un juego los últimos meses en que ellos venían a tirarnos algo, nosotros íbamos a tirarles algo simplemente por aburrimiento. Entonces el tema con los carabineros una tensión muy constante, el que estuvieran ahí. Y a parte de esos...había gente con la que uno estaba tensa, pero no era pa' tanto, era principalmente con todo lo que representaba la institucionalidad, es decir como con los políticos, con la policía y cosas así.” (Pedro, liceo emblemático)

En general, las autoridades del liceo, como los directores e inspectores, no apoyaron las ocupaciones, ya que el objetivo era que los estudiantes no se tomaran las escuelas. Sin embargo, en algunos de estos liceos hubo inspectores que por cuenta propia ayudaron a los estudiantes facilitándoles la comida que proporcionaba la JUNAEB. Hernán comenta que al finalizar la toma en su liceo, las autoridades del mismo no respetaron algunas iniciativas que los estudiantes llevaron a cabo durante la ocupación, como fue el borrar murales que realizaron en ese tiempo.

En el caso de los profesores, igualmente había quienes apoyaron y quienes no, lo anterior se debió en gran medida por las represalias que pudieran tener con los directivos de la escuela; como lo mencionan los mismos estudiantes, su trabajo estaba de por medio. De los profesores que apoyaron, comentan que algunos participaron en las clases que organizaron los estudiantes, llevaron frazadas, comida, o como en el caso de Hernán, una de las profesoras pasaba en auto por grupos de estudiantes para llevarlos a las marchas.

Josefa Sí, porque también los profesores nos apoyaban, no expresaban su apoyo por miedo a represalias porque está su trabajo en juego.

Estela: Los tenían amenazados.

Josefa: Claro, tú apoyai, demostrai, una pizca de apoyo: “chau, despídete de tu trabajo.” Los profes era: “ya niñas, las apoyo, pero aquí no más, nada más.

(Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

Como lo señala Luis, algunos profesores no apoyaron o incluso estaban en contra de la toma debido a sus propias ideas y criterios, haciendo hincapié que esto era más evidente en los profesores de mayor edad.

“(...) algunos son ya bien adultos, son bien viejos, tienen el criterio bien formado y por lo tanto la, la oposición de ideas se da mucho más fuerte. Así como hay algunos que, que van a... que van por ejemplo a ayudar, a dejar comida, a dejar ropa, qué sé yo. Hay unos que también hasta tratan de boicotear la toma. Eee...entran, sacan fotos que, que desprestigian un poco, eee... no sé, en general. (Luis, liceo emblemático)

Las y los apoderados también fueron mencionados como actores relevantes en el proceso. Así, algunos papás apoyaron a los estudiantes llevando comida, frazadas, yendo a

cocinar, ayudando a limpiar, o en el caso del liceo de mujeres, hubo quienes se quedaron en las noches a hacer guardia por miedo a los desalojos. En la posición contraria, había apoderados que no estaban de acuerdo con la ocupación debido a la pérdida de clases que esto suponía, o por la estigmatización que se promovía -principalmente desde los medios de comunicación- sobre las actividades que se hacían en las tomas. De esta forma, hubo padres que incluso se manifestaron fuera de los liceos exigiendo que depusieran las ocupaciones.

Josefa: *Y había, no faltaban los que decían como: 'oye, si nosotros somos más grandes, más poderosos, podemos llegar tomar a las niñas y sacarlas y después hacer guardia para que no entren de nuevo.' ¡Cómo, qué animal piensa eso!*

Claudia: *Decían como: 'ellas son como nuestras hijas, nosotros las mandamos, no pueden hacer nada.'*

Estela: *Eran como los apoderados dictadores.*

(Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

Otros actores que se mencionan, fueron integrantes de movimientos sociales o sectores de la población que apoyaron la movilización estudiantil. De uno de los liceos ubicado en el centro de Santiago, mencionan el contacto con pobladores o integrantes del movimiento mapuche debido a la asistencia a marchas convocadas por estos sectores, igualmente, hubo ocasiones en que dichos actores asistían a la toma para conocer la experiencia, descansar y convivir con los estudiantes. Asimismo, se menciona la asistencia de gremios de trabajadores a las marchas y su adherencia a los paros nacionales, en apoyo a la movilización estudiantil.

“Sí, por ejemplo hubo un paro nacional que fue el 24, de agosto o una cosa así, es que me acuerdo que nos quedamos despiertas toda la noche. Pucha, es que quizá yo no participaba tan activamente porque tenía miedo, pero se planeaban hacer muchas barricadas porque era paro nacional. Entonces se trabajó como con la CUT, en hacer barricadas y cosas así, y yo debo decir que me dio miedo, fui igual, con mucho miedo, porque yo participo pero eso igual ya es distinto. Entonces se avanzó como con la CUT, los obreros y trabajadores. No se trabajaba pero sí se apoyaba cuando había marchas o paros del servicio público, no había trabajo colectivo pero sí se apoyaba: 'ya, vamos.'” **(Susana, liceo emblemático)**

También, se habla de las relaciones que se dieron con las personas que trabajaban o vivían cerca de los liceos que estaban en toma. En el caso de uno de los liceos del centro, al estar ubicados en una calle muy transitada, comentan que pasaba gente de diversos estratos sociales y con distintas opiniones con respecto a la ocupación. Igualmente, mencionan que las personas de los negocios cercanos se molestaban debido a los gases lacrimógenos utilizados por la policía los días de manifestaciones.

Sí, por ejemplo gente cuica así, que nos apoyaba, también gente que nos tiraba mala no más, pero no los pescábamos. Y no sé po, la misma gente, así como de más bajo estrato social también siempre apoyando a los estudiantes y, y, igual eran diversas opiniones, igual era transitable por todos, igual era diversa la gente que pasaba, entonces había de todo. **(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)**

En el caso del liceo de Hernán, él menciona que no existía buena relación con los pobladores que vivían cerca del liceo, ya que éstos apoyaban las movilizaciones pero no así las tomas de las instituciones educativas.

“Putá, con los pobladores, en ese tiempo de poca reflexión, como el 2011, no había muy buena aceptación de parte de los pobladores, había un gran porcentaje que estaba a favor del movimiento estudiantil, pero que marchara, no hiciera destrozos, ni se tomara los colegios. Que marchara y dijera sus, dijera, que expresara su pensamiento, ¿cachai?, libre expresión, ¿cachai?, que se manifestara pero que no rompiera nada ni que, ni que presionara con nada.” **(Hernán, liceo periférico)**

En este punto, es necesario referir a las relaciones intergeneracionales. Si bien, hubo apoderados, profesores y miembros de otros sectores que apoyaron, pareciera que las relaciones de mayor colaboración y confianza, fueron las que se establecieron entre los mismos estudiantes, entre las juventudes, ya que compartían la “misma posición”. Como lo plantean Hernán y Susana,

“(…) nosotros como, como Liceo, a los únicos que nos apegábamos era a compañeros secundarios donde había la confianza y la misma posición.” **(Hernán, liceo periférico)**

“Las relaciones malas eran con los adultos, porque la gente adulta jura que al ser más, al ser menor uno no puede pensar, entonces como uno no puede pensar, decían: “no, sólo vagos, sólo vagos.” Entonces era como: “Pero...” “No, sólo vagos.” Ni siquiera una descripción, solamente: “vagos.” **(Susana, liceo emblemático)**

De esta manera, es necesario retomar la matriz adultocentrista planteada por Duarte (2000), donde el mundo adulto se aproxima a lo juvenil desde miradas y parámetros que les son ajenos a los mismos jóvenes; tendiendo a deshistorizar y minorizar sus prácticas, incluso patologizándolas al considerarlas un peligro para el orden social. Así, las juventudes despliegan sus acciones generalmente- como en este caso de las tomas- en contraposición con los mundos adultos, a partir de la desconfianza y del temor (Duarte, 2011).

No obstante, consideramos que el apoyo que brindaron algunos adultos en esta experiencia, significó que éstos reconocieran y validaran las acciones emprendidas por los

estudiantes como legítimas, igualmente significó un ejercicio de comprensión y acercamiento a los jóvenes respetando sus propias formas de organización. Como lo refieren el Colectivo Diatriba et. al. (2011) las tomas y proyectos autogestivos que más perduraron en 2011, fueron en los que se produjo un compromiso activo entre distintos sectores de la comunidad, participando docentes, apoderados, vecinos y otros actores territoriales.

En este sentido, dichas experiencias de cooperación contribuyen a la creación de relaciones equitativas entre generaciones que, de acuerdo con Duarte (2011), se sustentan en el respeto y la colaboración. A decir del mismo autor, esta visión abre las posibilidades a que los adultos puedan resignificar nociones tradicionales sobre el ser adulto, siendo una oportunidad para “(...) la constitución de sujetos/as adultos/as de nuevo tipo, con capacidad de soñar y de proponer alternativas, constituyendo una adultez alternativa a los modelos asimétricos y conservadores propios del adultocentrismo” (Duarte, 2011, p. 17). Como ejemplo de lo anterior, retomamos la anécdota que Hernán comentó sobre un apoderado que estaba en contra de la toma de su liceo:

“(...) se acerca un compañero y le dice, “lo que a ti te,” así, de par a par, él ya era una persona adulta, treinta años, él un compañero de 14 años. Le dice: “lo que a ti te falta es soñar.” Y fue tan preciso lo que mi compañero le dijo, claro a mí me quedó todo el día dando vueltas “lo que a ti te falta es soñar.” Tenía tanta información, sabía mucho el hombre, tenía una postura ya designada, pero si no soñaba, no iba a tener esas ganas de luchar, y si no luchaba, no iba a obtener nada.” (Hernán, liceo periférico)

4.1. 2 Mundos juveniles

Las y los estudiantes también mencionan como relaciones relevantes las que establecieron con otros actores estudiantiles, que en este caso las ubicamos como relaciones desplegadas en mundos juveniles; en términos de las edades y el hecho de compartir la condición de ser estudiantes. Así, en este apartado ubicamos distintos actores como: los centros de alumnos, grupos independientes en las tomas, estudiantes de básica, estudiantes universitarios, estudiantes en contra de las tomas y organizaciones de estudiantes secundarios.

No obstante, es importante señalar que incluso en estos mundos juveniles, las diferencias de edades constituyen también un factor de distinción en este sector, como

podemos verlo en la relación con estudiantes de básica (de menor edad) o los universitarios (de mayor edad). Igualmente, la diferencia en las demandas fue un elemento de desencuentro entre los jóvenes, considerando las demandas universitarias en comparación con las de los secundarios. Como lo menciona Duarte (2000), es necesario mirar a las juventudes como portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad en diferentes espacios sociales. En este caso, consideramos la edad y la posición que ocupan los jóvenes de acuerdo a su nivel de estudios, como elementos dinámicos que permiten comprender estas diferencias, y no como categorías rígidas que determinan prácticas y comportamientos.

Refiriendo a las relaciones entre estudiantes secundarios, los entrevistados comentan que la mayoría de los centros de alumnos apoyaron las tomas, más no las promovieron en un inicio. Igualmente, mencionan que los estudiantes que tenían posturas más comprometidas con la movilización - como no bajar las tomas hasta cumplir las demandas educativas a nivel nacional- eran grupos estudiantiles ajenos a los centros de alumnos. En algunas experiencias, se menciona cómo los integrantes de esta instancia incluso llegaron a vetar de la toma a estudiantes con los que no coincidían ideológicamente. Asimismo, los jóvenes dicen que las actividades promovidas por los centros de alumnos en periodo de clases, están de cierta forma limitadas a festejos en fechas específicas, siendo actividades muy distintas a las que se realizaron durante el periodo de la toma.

Por otra parte, es interesante que en ciertos casos, estudiantes que no pertenecían al centro de alumnos durante la toma, posterior a esta experiencia decidieran formar parte de dicha instancia para impulsar sus iniciativas desde este espacio institucional. Como lo plantea Inzunza (2009), a partir del análisis de la movilización estudiantil del 2006, los centros de alumnos dejan de ser “(...) la única forma legítima de participación estudiantil, para transformarse en un escenario posible de ocupar, según las circunstancias, condiciones y momentos” (p. 29). Así, existieron diversas formas de participación y de relaciones entre grupos institucionales e independientes en las tomas.

Respecto a los grupos independientes, Pedro menciona que en su liceo éstos comenzaron a constituirse en torno a afinidades musicales y políticas principalmente; siguiendo la lógica de los colectivos y grupos de pares característicos de las formas asociativas juveniles chilenas de la década del noventa (González, 2008).

“(...) nosotros en ese grupo éramos como veinte personas y que nos empezamos a juntar ahí básicamente como por la música por así decirlo, porque a todos nos gustaba como más el punk y...nos empezamos a aglutinar en, fuertemente en torno a eso, porque después teníamos equipo fuerte de música, teníamos una mesa en la cual hacíamos como asambleas propias de ese lugar para ver temas como de limpieza o de turnos cuando había que hacer turnos. (Pedro, liceo emblemático)

Así, estos grupos convivían con los centros de alumnos, generándose en algunos casos relaciones de tensión, como fue en el liceo de Pedro que llegaron a formarse dos grupos completamente diferenciados en la ocupación, los cuales finalmente terminaron confrontándose.

A decir de los estudiantes entrevistados, sobre la relación con estudiantes de básica, en general, ellos no participaron tanto en las tomas (en comparación con los secundarios) debido a que sus papás no los dejaban ir, lo cual dificultaba que se involucraran en los trabajos de la ocupación. En algunos casos, hacer las asambleas de toma en las noches era causa de que los más jóvenes no pudieran estar presentes, limitando así su participación. Igualmente, también existía la percepción, por parte de los mismos estudiantes de básica, de sentirse intimidados por los más grandes.

No obstante, muchas de las acciones en la toma lograron que se trascendiera esta barrera generacional al interior del propio liceo. Existieron experiencias donde pudieron integrarse los más grandes y los más chicos y en donde estudiantes de menor edad que decidieron participar, pudieron expresar sus opiniones. En el caso de Pablo, menciona cómo los estudiantes de su institución comienzan a interesarse políticamente hasta que entran a primero medio, pero señala que en 2011 la experiencia fue tan potente que “aceleró” la inquietud o interés de involucrarse y participar en los estudiantes de básica.

“Porque normalmente, al menos con los alumnos de cuarto que conversaba, de que todos despiertan su conciencia política entre comillas recién en primero medio, segundo medio, pero ese año fue distinto con los séptimos, por el simple hecho que había un proceso político más grande eh, y que fue el movimiento estudiantil más grande de Chile, de su historia y ante esto había cierta presión a de que los séptimos empezaran a participar y a tomar conciencia y postura. Al menos en séptimo eh, habían, participaban activamente mucha gente de la toma, al principio participábamos unos cien, doscientos que igual éramos muchos para ese periodo.” (Pablo, liceo emblemático)

Por otra parte, respecto a las relaciones entre liceos, éstas fueron señaladas por los estudiantes como relaciones muy estrechas, de cooperación y confianza; ya fuera entre liceos pertenecientes a una misma comuna o entre liceos emblemáticos.

“Eh, también había una solidaridad eh, entre nosotros mismos, o, sí entre liceos, entre, entre nuestros mismos compañeros de otros liceos que tenían la oportunidad de, que tenían más, como te digo y nos cooperaban con otros, o sea, se podría decir como la solidaridad también jugaba un rol fundamental.” (Manuel, liceo periférico)

Así, se dio una relación de solidaridad y compañerismo entre liceos, donde cooperaban con recursos como comida, frazadas o apoyo para organizar eventos o para coordinarse en las marchas. De esta forma, estas actividades generaron espacios de interacción para convivir con estudiantes de otras instituciones educativas, lo cual fue más evidente en los liceos que no eran mixtos. Al respecto, las estudiantes mencionan cómo iban jóvenes de otros liceos a apoyarlas para tomarse el liceo o durante las noches para hacer guardia.

“Por si llegaba carabineros, cosas así, ellos daban como la cara, como que no les pegaran a las niñas.” (Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

No obstante, en las tomas también hubo estudiantes abiertamente en contra de la ocupación. En el liceo de mujeres, las jóvenes también mencionan el caso puntual de una estudiante que apareció en los medios hablando en contra de la toma y pidiendo volver a clases. Lo anterior molestó mucho a las estudiantes, ya que consideraron era alguien que no representaba el sentir de quienes querían volver a clases.

Finalmente, retomamos la relación que establecieron con jóvenes universitarios. Un motivo de interacción entre estudiantes secundarios y universitarios fue la colaboración en las actividades realizadas en la toma, como en los diversos talleres informativos y culturales y el apoyo para los trabajos académicos y eventos recreativos.

“Entonces, nos ayudaba mucho, como te dije denantes eh, los cabros del pedagógico, de la Universidad eh, de allá de Macul, nos ayudaron con un taller, con un...primeramente con un taller de hacer máscaras, luego bailar y eso mismo, lo que aprendimos, salimos a la calle a hacer un pasa calle. Entonces, eh, a ver qué más, taller de circo, taller de yoga, taller de malabarismo, hicimos murales dentro del liceo también (...)” (Manuel, liceo periférico)

Igualmente, también existía gran relación con los estudiantes universitarios ya que ellos tenían las vocerías mediáticas, por lo tanto, debían estar en comunicación con ellos para tratar el tema político de las movilizaciones. Asimismo, Hernán menciona que los secundarios tienen gran fuerza para salir a las calles en momentos de movilización, pero que quienes generan la coyuntura política son los estudiantes universitarios.

En este sentido, la relación entre secundarios y universitarios fue conflictiva ya que los estudiantes que entrevistamos consideran que no existió mayor unión entre las demandas de ambos sectores, donde finalmente la percepción de los secundarios es que los universitarios los dejaron solos. Al respecto, Susana comentó lo siguiente:

“(...) se hablaba y era como: “no, pero nos dejaron solos.” No todos obviamente, no estoy hablando de, pero muchos eran como: “no, están velando por ellos.” **(Susana, liceo emblemático)**

En suma, ubicando las tomas y las relaciones que se produjeron al interior de las mismas en el contexto más amplio de la movilización, las acciones no constituyeron un colectivo homogéneo ya que existían distintos intereses entre los sectores estudiantiles (universitarios y secundarios), entre diferentes grupos de estudiantes secundarios y entre los mundos adultos y los mundos juveniles.

Si bien, hubo simpatía y apoyo por parte de ciertos sectores, los cuales se acercaron intentando comprender las acciones de los jóvenes desde su propia lógica, es cierto que los diversos actores tenían intereses y posturas distintas. No obstante, lo importante a destacar respecto a las relaciones, fue la capacidad de los estudiantes secundarios de generar vínculos desde sus propias formas de organización, desde sus propios espacios (las tomas) y desde sus propias demandas.

Lo anterior, constituyó una experiencia donde los estudiantes produjeron -desde las distintas posiciones que ocuparon- sus formas de relacionarse y organizarse con otros; en un tema donde estaban siendo ellos y ellas también afectados por un problema más amplio, que era en este caso la problemática en el sistema educativo chileno. Así, hablamos de una potencia puesta en marcha por los jóvenes, desplegada a partir de las relaciones que establecieron entre sí y con otros al encontrarse en movimiento. En este sentido, Negri (en Zibechi, 2008) sostiene que la potencia se forma en el dolor, podemos agregar también que se forma en la indignación y en el descontento de situaciones sociales que son consideradas como injustas. De tal forma, dichas emociones como potencia serán compartidas solamente en la medida que las personas puedan participar de estas relaciones en movimiento.

4.2 La participación en las tomas y sus afectos

4.2.1 Lo cotidiano, lo común y lo compartido

En este apartado retomamos la dimensión afectiva en la participación de los estudiantes en las tomas de sus liceos; entendiendo a la afectividad como una imagen que subyace al discurso, como una actitud que acompaña todo lo que pensamos y sostiene la parte sustancial de los motivos, valores, aspiraciones y desilusiones de las colectividades (P. Fernández, 2006). Igualmente, recuperamos lo planteado por Zibechi (2008) respecto al tipo de relaciones que prevalecen en “las sociedades en movimiento”, las cuales permiten la creación de fuertes vínculos afectivos entre sus integrantes. Son relaciones más parecidas a lo que Tönnies describía como características de las sociedades agrarias y preindustriales, donde prevalecen los afectos, las experiencias compartidas y los objetivos comunes trascienden los intereses particulares (en Sánchez Vidal, 2007). Serían entonces, formas sociales visibles en la cotidianidad; en las relaciones de familia, amistad o vecindad.

En el caso que estudiamos los estudiantes comentan que el espacio de la toma se convirtió en su “vida” durante el tiempo que participaron en la ocupación. Como lo menciona Hernán, era seguir con su vida cotidiana en la toma.

“En las tomas, se toma, se fuma, hay parejas que tienen relación, pero es porque lo que tú hacías en tu vida diaria cotidiana, se ve truncado por la toma, por la lucha y tú tienes que condicionar tu vida diaria con la lucha (...) Entonces ahí también está tu pareja, están tus amigos, es como, pasas en la toma, no es que se pierda nada, porque ya estás ahí, así que se mantiene todo pero sólo en un lugar cerrado. Yo no le veo nada de fuera, nada de anormal el que una pareja tenga relaciones, no le veo nada de anormal que unos cabros tomen los fines de semana en la toma, si no están en la toma van a estar en la calle todos curados igual, por lo menos acá no van a andar weveando, ¿cachai?, ni que les peguen ni que nada.” (Hernán, liceo periférico)

En la ocupación, las instalaciones de los liceos adquirieron la forma de una casa, de espacios habitables donde distintos lugares de las escuelas se convirtieron en sitios de organización, de descanso y de convivencia para los estudiantes. De lo anterior, Pablo menciona lo siguiente:

“(...) la primera semana, dijimos: “ya, organizamos un taller para seguir los estudios.” Éramos como, ahí participamos unos quince y nosotros ya, íbamos a la sala como un día normal y entramos a la sala y habían alrededor de unas veinte personas, de la mañana, de que estaban durmiendo y eran como las diez de la mañana. Entonces estaban durmiendo todavía y nosotros nos mirábamos y la única reacción fue reírnos. Decir: “pucha, nuestra sala ahora está, ahora se ocupa pa’ dormir.” Y ahí fuimos a otra sala que estaba

desocupada y ahí nos pusimos a organizarnos.” (Pablo, liceo emblemático, entrevista individual)

De acuerdo con Fernández et. al. (2011), en las situaciones de lucha se crea una convivencia casi comunitaria que impulsa la creación de vínculos fraternos y solidarios. En este sentido, Hernán refiere a las relaciones que se formaron en su liceo como relaciones de hermandad, donde en la toma llegaron a sentirse incluso más a gusto que en sus propias casas. No obstante, siguiendo a los mismos autores, estos vínculos no se crean como la repetición de otros, sino como respuesta a una situación donde las personas inventan los vínculos que necesitan.

(...) lo solidario más que provenir de buenas intenciones es aquí el producto de haber atravesado juntos vivencias intensas y difíciles. Esta fraternidad que se despliega (...) es bien concreta, es decir es imperfecta y está llena de ambivalencias, de amores y odios, de enfrentamientos y tensiones. (Fernández et. al, 2011, pp. 228-229)

Lo anterior es señalado en la siguiente cita de Manuel, donde menciona que “solamente en esos procesos” se logran tejer lazos de solidaridad a pesar de las diferencias existentes entre los distintos estudiantes que participaron.

“O sea, había mucha heterogeneidad adentro po, o sea compañeros con, con costumbres muy diferentes que de un día pa’ otro pasamos a vivir todos juntos, a vivir. O sea, yo de repente habían días que pasaban dos, tres días que no llegaba a mi casa, ya no sé, tres de la mañana a ayudar a unos cabros de otro liceo a tomarse el liceo o a ir a exponer qué se yo, entonces, compartíamos mucho entre nosotros po, junto con ellos se formaban lazos de fraternidad, de hermandad, de buena onda, que esas cosas se dan solamente en esos procesos.” (Manuel, liceo periférico)

Por otra parte, producto de la convivencia y las relaciones entre los estudiantes, la toma se convirtió en un espacio de libertad y de contención. Sobre lo primero, mencionan cómo ésta experiencia representó para muchos de ellos la primera vez que vivieron fuera de sus casas. En este sentido, la toma les brindaba un espacio de convivencia donde ellos podían juntarse y ser bien recibidos. Igualmente, hablan de la ocupación como un espacio de contención, donde lograron sustentarse emocionalmente, en una especie de “trabajo psicológico de todos”, como lo refiere Hernán. Al respecto, Antonio también menciona:

“Y bueno, las otras dificultades también fue el tema personal sentimental, porque yo venía recién saliendo de una relación que fue como súper estrecha conmigo y se terminó de la nada, entonces yo me avoqué simplemente a la toma y ahí yo me desahogaba. (...) Liberaba mis tensiones, me ayudó en todo sentido en eso la toma.” (Antonio, liceo emblemático)

Otro elemento afectivo importante en las relaciones al interior de la toma son las vivencias y experiencias en común, ya que el asumirse como personas de la misma edad y compartiendo la misma experiencia de estar en toma, ayudaba a trascender las diferencias – ya fueran ideológicas o por pertenecer a cursos distintos -entre los estudiantes y a generar un ambiente agradable para la convivencia, incluso para hacer nuevas amistades.

“(...) yo también tengo que reconocer de que a gente que antes de la toma yo veía como no sé po, en el buen término amarilla o reformista, a pesar de esas diferencias que yo tenía con ellos, terminé siendo muy amigos de ellos, por qué, porque encontraba unas personas súper humanas. De que fuera del tema político, también ellos eran personas y disfrutaban lo mismo que yo, y estaban en la misma edad y sufriendo los mismos cambios, tanto biológicos, como psicológicos que yo.” (Antonio, liceo emblemático)

De esta manera, Klandermans (1997) señala que las redes sociales van a determinar en gran medida el compromiso afectivo que existe hacia una acción colectiva. En este caso, las relaciones establecidas entre los jóvenes, permitieron la producción de sentimientos y creencias en común respecto a las vivencias que compartían en ese momento: el hecho de ser jóvenes, verse afectados por las problemáticas del sistema educativo definir colectivamente una situación como injusta e insostenible (Moore, 1989) y el hecho de compartir la convicción y el ánimo de realizar cambios a través de su participación. Como lo refiere Melucci (1999), la acción colectiva representa un canal de expresión para el *utopismo moral*, en donde los actores establecen ideales de valores como la felicidad, la justicia y la verdad, y demandan la procuración de éstos dentro del sistema social.

Por lo tanto, las experiencias gratificantes y satisfactorias en los elementos compartidos a través de los vínculos de amistad y afinidad, permiten el mantenimiento y desarrollo de las acciones. De lo anterior, los estudiantes refieren al ambiente que se vivía en la toma, el cual era considerado como un buen ambiente y de tener todos un “mismo norte”.

“Yo creo que era un muy buen ambiente, al principio no tanto porque había, siempre se ve con cierta timidez a los cursos anteriores. O sea a mí, yo debo de ser franca, que en tercero me intimidaban como las de cuarto, era como: ‘me da cosa.’ Porque ellas hacían juegos como: ‘vengan a estar con nosotras.’ (...) sólo tuvo que pasarse la barrera de decir: ‘oye, estamos en la misma situación, o sea un par de años nos separan, pero en realidad es lo mismo.’ Igual es cierto, entonces, ya superado eso, se comenzó a generar un ambiente muy bueno.” (Susana, liceo emblemático)

Luis: *Era como mucha talla.*

Salvador: *Sí, todos estábamos como en la misma idea, la misma mentalidad.*

Luis: *Ese año casi siempre, nunca hubo muchos problemas de convivencia, salvo casos puntuales porque todos estaban como con el...*

Salvador: *Con el mismo norte.*

(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)

Fernández et. al. (2011) sostienen que las situaciones de lucha impulsan la formación y consolidación de vínculos particulares, los cuales se caracterizan por una gran intensidad, por ser vínculos solidarios que tratan no de una ayuda de quien está mejor a quien está peor, sino de una solidaridad genuina en términos de la ayuda y protección mutuas “(...) desde igualdades y fragilidades compartidas. *Una solidaridad de ayudarse juntos.*” (p. 228).

4.2.2 Motivaciones para participar

Otro elemento importante en la dimensión afectiva de la participación, son las motivaciones que tuvieron los estudiantes para sumarse a las acciones. Para algunos de ellos, la motivación inicial para participar fue la curiosidad o lo novedoso de la experiencia; después, con el paso del tiempo fueron comprendiendo las demandas y el compromiso de su participación en la toma, donde el hecho de “hacer algo” era muy importante.

Claudia: *(...) yo iba (...) porque al principio era como entretenido, nuevo y hacerlo porque había que apoyar la causa, así como ciegamente. Después de eso hubo así como más conciencia y, lo que pedían después ya iba siendo como más consciente todo eso y estaba con la causa, ya con más, como plena, como que yo también luchando por eso. Entonces, no sé si luchando así como grande, pero poniendo como la presencia.*

Estela: *El corazón.*

Claudia: *Claro, el corazón. Y eso principalmente porque quería estar como presente y después sentir que yo hacía algo, que no estaba tirada en mi casa haciendo nada, viendo como todo se solucionaba, sin hacer nada.”*

(Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

De lo anterior, ubicamos la importancia de los sentimientos morales en las motivaciones para participar. Jasper (2006) define estos sentimientos como emociones complejas que requieren de procesos cognitivos, ya que surgen de las reacciones y creencias acerca del sistema social en el que vivimos, especialmente la indignación y otros sentimientos relacionados con el sentido de justicia. Igualmente, el autor menciona que los sentimientos morales son el centro de la retórica política, ya que cuando suceden situaciones amenazantes, éstos activan la participación.

En este sentido, los estudiantes también se sintieron identificados con la movilización estudiantil, con las demandas de mayor justicia y con el hecho de trabajar con otros para lograr cambios.

“Y al sentirme parte de la toma, yo decía: “yo estoy participando del movimiento estudiantil, yo estoy siendo parte de la historia que estamos luchando, soy parte del grupo de estudiantes que está diciendo: ‘oye el sistema está mal, algo hay que cambiar, nosotros somos los dueños del futuro’.” (Antonio, liceo emblemático)

Asimismo, estas emociones conforman experiencias gratificantes en las acciones colectivas: el placer de estar con gente que uno quiere, la alegría de realizar actividades colectivas, la euforia de la muchedumbre, el sentimiento de estar moviendo la historia con proyectos propios, entre otras (Jasper, 2006). Por otra parte, también el dolor o la rabia producidos por vivir una injusticia, constituyen lo que Moore (1989) denomina *sentimiento de agravio moral*, elemento indispensable para el emprendimiento de acciones colectivas. De lo anterior, Hernán comenta:

“Nosotros llegamos súper burdo a este tema. Y tocamos temas específicos, nos dolió, y nos tomamos el colegio. (...) Ahí está el tema y te sentí tan obligado a estar aquí, es que, a parte yo no estoy empatizando con los más pobres, yo soy más pobre, ¿cachai?, yo no empatizo.” (Hernán, liceo periférico)

Igualmente, la participación se mantenía por la rabia de que no fuesen escuchados y que las autoridades gubernamentales y distintos sectores del mundo adulto, redujeran sus propuestas y acciones a la violencia callejera; deslegitimando de esa forma sus acciones.

“Eh...yo digo que la mayoría de mi colegio, de nuestro grupo, participaba en las acciones porque en verdad nos daba mucha rabia, o sea a mí me daba rabia de que no fuéramos escuchados de que eh... no, o sea de una propuesta tan válida, que no nos escuchen, que hagan oídos sordos y que a lo único a lo que se traspase el debate educacional era a la violencia callejera, daba rabia po, nos daba rabia.” (Manuel, liceo periférico)

Con el paso del tiempo, una motivación para seguir participando fue el hecho de que la asistencia a la toma disminuía continuamente, así que la participación era necesaria para mantener la toma y alentar la organización que persistía.

“(...) sentía que una niña hacía la diferencia, si iba o no iba una niña se iba a notar, de alguna manera. Entonces yo también como para colaborar con las niñas, aparte de seguir la causa, también como para colaborar con las niñas y para también levantar el ánimo, porque en situaciones como esa el ánimo es muy inestable, porque uno piensa, está así como en nada y de, lo único que tienes es seguir, seguir y seguir.” (Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

Finalmente, la participación se asocia con estar en un lugar donde se sentían a gusto, Luis menciona que incluso él se siente más identificado con su liceo cuando está en toma que cuando está en clases normales.

“Que a esa edad igual yo como que estaba como más grande, había pasado de la jornada de la mañana entonces como que igual como que fue el momento justo en que se dio esa toma y como que se me abrió el espacio donde sentí que tenía que participar. Y además porque era un ambiente muy distinto al colegio como la convivencia, la participación, en la organización de actividades. (...) nunca me sentí indiferente, siempre me sentí como pertenencia a, a ese, a esa ocupación. Y ya eso ha ido aumentando a través de los años también. Lo que a veces más se siente mucha más identificación con el colegio en ocupación que en sus actividades académicas, o sea, en clases.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)**

Así, consideramos que la toma constituyó un *campo experiencial* (Fernández et. al., 2011) donde fueron puestas en juego las capacidades de invención colectivas de las y los estudiantes. Creando espacios, motivaciones y lógicas propias de participación y de relacionarse. Lo anterior es importante ya que desde el mundo adulto suelen cuestionarse la legitimidad de las acciones de las juventudes así como las formas en que ellos deciden participar, ya sea invalidándolas refiriendo a que es un momento de rebeldía pasajero o que están siendo controlados o motivados por personas mayores. De esta manera, las tomas permitieron el despliegue de las acciones desde sus inquietudes, necesidades y motivaciones.

4.2.3 Momentos significativos en las tomas: la geometría política de los afectos

Para hablar de los momentos significativos de las y los estudiantes, recuperamos la propuesta de Fernández (1994) respecto a la *geometría política de los afectos*, donde la afectividad tendría diferentes funciones en las colectividades: de conservación, destrucción y creación. Así, al retomar los momentos gratos de los jóvenes, referimos a las funciones de conservación y creación de la afectividad; siendo que la primera función representa los afectos que tienden al resguardo, evitando anomalías y disgregaciones en los colectivos. A su vez, la afectividad creadora, serían los sentimientos asociados al descubrimiento, la creación, la invención y el asombro; con la producción de nuevas situaciones.

De esta manera los estudiantes mencionan distintos eventos que recuerdan como momentos gratificantes, tal era el caso de las tocatas y los festivales que se hacían en los liceos, ya que era un tiempo de entretenimiento y también de convivencia, donde muchos

de ellos pudieron conocer gente nueva. Estas actividades constituían puntos de encuentro y diversión que referían siempre al colectivo, ya que no eran eventos musicales aislados, sino que eran realizados para apoyar la lucha estudiantil; desde el financiamiento de las acciones (al pedir cooperación en las tocatas), la difusión de las demandas y siendo espacios que daban ánimo a los participantes.

“(…) las tocatas que se hacían, uno la pasaba súper bien en las tocatas, porque había como alegría, los mismos artistas que asistían estaban como a favor de la causa, todos estaban como: “vamos chiquillos, fuerza.” Y mucha gente se prestaba, entonces artistas había como hartos igual que iban voluntariamente o no sé, en las tocatas uno la pasaba bien.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)**

A su vez, Pablo señala como momentos gratos el hecho de haber trascendido el individualismo, la toma permitió que su curso y los estudiantes de su liceo en general, pudieran haber trabajado en conjunto.

“Y cuando llegó la toma como que a todos se nos pasó eso como el sentimiento individualista, de competencia, se empezó a unificar como curso, o sea empezamos a sentir un sentimiento más de humanidad por decirlo así, de ‘todos juntos, organizados’ y esos eran como los momentos gratos. Donde como curso participamos, como curso hacíamos cosas, y también como comunidad [estudiantil] hacíamos cosas.” **(Pablo, liceo emblemático)**

Por otra parte, algunos de los estudiantes que entrevistamos, comentan que el momento de la organización para ir a las marchas, la participación en las mismas y el enfrentamiento con carabineros, eran momentos considerados como gratos.

“Era bacán cuando estábamos en la toma, íbamos a las marchas y después nos devolvíamos al colegio, y nos quedábamos esperando porque siempre los pacos venían.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)**

“Ya, bueno, los momentos más gratos para mí a pesar de que va a sonar súper raro, siempre fueron las barricadas para mí era una felicidad a pesar de que suene súper raro, de que los pacos llegaran a joder(…) y decía: “ya, ora me voy a poder entretener.” Y era para mí una satisfacción gigante a pesar de que estaba todo molido y no me podía mover en la noche de todo el dolor muscular y de los golpes que me llegaban, me sentía feliz, porque decía: ‘pucha, me desquité un rato con los pacos y aquí estoy, me arriesgué, me atreví una vez más, ir a dar la pelea, siendo que una pulga no puede detener un tren, igual fui.’” **(Antonio, liceo emblemático)**

Como lo refiere Antonio, más que juzgar la acción de la violencia en sí, puede entenderse que la satisfacción proviene de vencer el miedo para enfrentarse al poder; en este caso, en el enfrentamiento contra la representación directa del poder contra la cual los jóvenes se encontraban en las acciones cotidianas durante las movilizaciones. En este

sentido, consideramos que estas experiencias de enfrentamiento que comprometen de manera evidente el cuerpo de los jóvenes, permiten que ellos experimenten registros distintos del maltrato y del sufrimiento. Donde la experiencia de participación colectiva y el desafío público al poder, modifica las formas de pensar y hacer, también, desde las disposiciones corporales.

Estos cuerpos ahora en lucha, se vuelven visibles aún para ellos/as mismos/as. En un mismo movimiento establecen nuevos registros del sufrimiento y maltrato al que fueron sometidos y nuevos registros ante la *percepción de sus potencias en despliegue*. (...) Estos “*cuerpos que piensan*” pueden hacer, entusiasmarse, compartir, haciendo posible lo inimaginables hasta ese momento. (Fernández, et. al., 2011, p. 214)

Otro momento agradable relatado por los estudiantes, era el tiempo de hacer guardia en las noches, eran momentos de cumplir funciones de seguridad y a la vez de convivencia y conversación entre las personas que se quedaban en la toma, ya que eran espacios en que podían compartir de sus vidas en este espacio de lucha.

“Igual como que las noches eran bacán, con su música, su fogata o de repente la guitarras, así. Subirse a los techos igual es bacán, de noche, mirar Santiago de noche así, en tu colegio, en el techo.” (Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)

“(...) encuentro que era muy bonito que en las noches cuando había como, no sé, cincuenta niñas, muchas veces pa’ estar, pa’ no tener sólo dos niñas cuidando la puerta, nos poníamos como todas ahí, haciendo un círculo. Y había una carreta que usan los tíos cuando no sé qué cosa, pa’ arreglar, y quemaban como papeles, entonces era como una fogata. Ahí se hablaba de todo, desde política, hasta las vidas de las niñas.” (Susana, liceo emblemático)

En suma, consideramos que los momentos gratos de los estudiantes en esta experiencia remiten todo el tiempo a eventos de tipo colectivo, donde podían encontrarse unos con los otros a través de la música y el baile, superar el individualismo o encontrarse mediante la palabra en un círculo alrededor de una fogata. Incluso la satisfacción de enfrentar a la fuerza pública, hace referencia a un desafío colectivo de los dominados enfrentando al poder. Por lo tanto, estos afectos permiten el cuidado de un colectivo, la creación de espacios de encuentro y el mantenimiento de las acciones en común.

Para hablar de los momentos difíciles que vivieron los estudiantes, tomamos elementos de la afectividad destructiva, de aquellos afectos que ponen en peligro la existencia de un colectivo y que tienden a la disgregación (Fernández, 1994). El momento difícil al que más se refirió fueron los últimos meses de las tomas, donde era complicado

mantenerlas con pocos estudiantes y también, por el desgaste que experimentaron quienes seguían participando.

Lo difícil era como poder mantenerla con tan poca gente. Creo que ese era el problema principal porque como dije denantes, es muy grande, entonces poca gente, había no sé, poco dormir, porque siempre había que hacer turnos de noche, entonces pocas niñas dormían, había sueño, tenían frío, no había comida. Entonces esas, costaba mucho mantenerla con poca gente. Por eso se llamaba tanto a que fueran, aunque nadie pescara.
(Susana, liceo emblemático)

Igualmente, Pedro menciona que los últimos meses fueron complicados al interior de la toma debido a las divisiones, a la falta de trabajo político y a las peleas entre los mismos grupos dentro de la ocupación.

“Y esos fueron los meses como muy llenos de rabia tanto a lo externo como a lo interno. O sea en lo externo había días completos que eran sólo peleas con carabineros, con los guanacos, que uno sin de repente ser un día de marcha te despertaban a las cuatro de la mañana con una lacrimógena que te tiraban los pacos que estaban aburridos en la esquina la, triaban pa´ dentro, así de puro pesados. O, y eso también empezó a generar dentro del colegio, como ya no había un trabajo político tan, tan fuerte, por ejemplo de ir a otros colegios, eh, empezaron a formarse como distintos grupos dentro, al interior de la toma que, empezaron a tensar relaciones entre sí, de hecho en un momento con algunos grupos de la toma, casi ni hablábamos y hubo otros momentos que nos agarramos a combos a las dos de la mañana, tres de la mañana, cosas así.”
(Pedro, liceo emblemático)

Por otra parte, el hecho de que los estudiantes universitarios decidieran no seguir con las movilizaciones y que los liceos comenzaran a bajar las ocupaciones, también contribuyó a la desmotivación en la participación. Asimismo, la implementación de los planes para salvar el año establecidos por las autoridades gubernamentales, dividió la participación entre quienes decidieron pasar de año, quienes no y quienes deseaban mantener las tomas.

De lo anterior, recuperamos lo que Zibechi (2008) menciona sobre los espacios-tiempos de los movimientos sociales, donde estos conviven entre las prioridades establecidas en sus propias agendas y las establecidas por el sistema. Así, acciones emprendidas por el gobierno como la implementación de los planes de salvar el año, la represión en las manifestaciones y la presión de bajar las tomas por parte de los gobiernos municipales al cortar los servicios en las escuelas; como la apuesta al desgaste de los jóvenes al no escucharlos ni tomar en consideración sus propuestas, contribuyeron a la división en la organización de los estudiantes así como a la desmotivación para continuar con las acciones.

Si bien, en un inicio las tomas constituyeron la formación de tiempos y espacios propios, al constituir una forma más de protesta en el correlato de las movilizaciones, las ocupaciones siguieron el ritmo de estas mismas, el cual, fue marcado desde la agenda del gobierno. Aunque es necesario señalar, que cuando existió mayor unidad entre estudiantes universitarios y secundarios, las movilizaciones lograron mantener durante varios meses una temporalidad propia. De igual manera, el perder objetivos en común contribuyó al desgaste y a la división entre los jóvenes, donde las diferencias que antes podían ser sobrellevadas comenzaron a ser causa también de mayor conflicto. Por lo tanto, la forma de unidad que representaba la movilización y que contenía a las distintas acciones como la toma, comenzó a disgregarse y a generar rompimientos en los colectivos.

Otros momentos difíciles fueron las diferencias que tuvieron algunos estudiantes con sus familias por participar en las tomas y en las movilizaciones. Si bien, hubo estudiantes que sus papás los apoyaron y los llegaron a acompañar en sus actividades, hubo también casos en que estudiantes fueron echados de sus casas por participar. Lo anterior, también constituyó un momento complicado para los jóvenes, de “crisis emocional”, como lo refiere Hernán:

“La crisis para nosotros, que fue una crisis emocional, psicológica incluso, fue con los... con nuestros familiares. Porque no había un apoyo generalizado de este tema, ¿cachai?”
(Hernán, liceo periférico)

Por último, Antonio comenta el choque emocional que implicaba perder el espacio de convivencia que significó para él la toma.

(...) para mí fue un choque como más sentimental, porque igual yo ya tenía como mi afición o sea, mi afecto hacia ver el colegio tomado y también tenía que tener en cuenta de que ya se me iban a acabar el ver a mis amigos todos los días, el estar en la toma compartiendo de que ya no podía hacer como mi reunión, yo ya me sentía desesperanzado porque igual veía que estaba decayendo. Bueno, ya había decaído totalmente, ya no teníamos más vuelta que seguir.” **(Antonio, liceo emblemático)**

En este sentido, perder el espacio propio, pero también las relaciones que fueron producidas en el mismo, significó la disolución de una experiencia compartida y la pérdida de una colectividad que las y los estudiantes habían formado. Como lo menciona Fernández (1994) respecto a la afectividad destructiva, ésta equivale a la disolución de una sociedad, en donde aquellos que la han perdido quedan en un estado de melancolía. No obstante, el mismo autor menciona que la melancolía representa sólo una cara de la historia de la

pérdida de un sentido o de la ruptura de una sociedad, ya que en la otra cara siempre se encuentra la posibilidad de volver a generar un colectivo, nuevamente, dar lugar a la afectividad creadora.

En efecto, quien va a la melancolía y vuelve por la vía de la esperanza no regresa por la misma ruta por donde se fue, sino por la opuesta; ha salido por el límite exterior de la sociedad, por la puerta de servicio, pero entra por la puerta principal del centro, por la fundación de otra sociedad, por la creación de lo inusitadamente nuevo, por la invención del conocimiento inaudito. (Fernández, 1999, p. 153)

En este sentido, considerar la participación desde una geometría política de los afectos, permite considerar las distintas funciones que la dimensión emocional juega en los procesos de movilización. Así, comprender la disgregación de un colectivo, la pérdida de espacios y objetivos en común; desde la afectividad destructiva y como momentos de melancolía, da lugar a la posibilidad de la creación de nuevos aprendizajes y experiencias, como también de nuevas puestas en común. De esta forma, los afectos pueden ser utilizados como herramientas analíticas que vislumbran la dimensión de las motivaciones y anhelos que las personas despliegan cuando actúan colectivamente; elementos que son indispensables para la activación y mantenimiento de experiencias organizativas.

Capítulo 5. Significados y aprendizajes de la experiencia

5.1 El control del tiempo y del espacio

En los capítulos anteriores hemos planteado que las tomas constituyen una forma de territorialización de la lucha estudiantil, similar a los nuevos territorios que han configurado distintos movimientos sociales en Latinoamérica (Zibechi, 2008). Si bien, fue una experiencia que duró un tiempo determinado (meses) y que involucró de manera comprometida a cierto porcentaje de estudiantes de sus liceos, consideramos que las tomas constituyeron una forma de trascender la protesta, ya que las ocupaciones se convirtieron en producción de nuevas relaciones sociales entre y los estudiantes, y las personas que interactuaron con ellos.

Tomando en cuenta las dimensiones y los alcances de esta experiencia, las tomas posibilitaron que los estudiantes se instituyeran a través de formas distintas de organización social, y a la vez, ellos instituyeran su espacio, al ocuparlo material y simbólicamente (Zibechi, 2008). En este sentido, los estudiantes poco a poco fueron apropiándose de sus liceos, contando con un tiempo y espacios propios; donde dicha apropiación adquirió para ellos distintos significados.

En primer lugar, la ocupación significó tener un espacio para discutir las problemáticas respecto a la educación, organizarse para las marchas y construir sus propias propuestas de aprendizaje de acuerdo a sus intereses. Lo anterior se sitúa en contraposición a lo que han vivido los jóvenes en el ámbito educativo, el cual reproduce a su vez las características de la sociedad adultocéntrica (Duarte 2012), donde sus inquietudes y perspectivas poco son tomadas en cuenta. Como lo menciona Manuel, las críticas que se hacen de las tomas al referirse a éstas como un “capricho” o un “juego”, invalidan las necesidades, intereses y capacidades de propuesta de los jóvenes.

“O sea para mí, apoderarme del colegio no es una cuestión de andar jugando o porque yo lo hago por capricho, sino que hoy en día tiene un trasfondo más importante. O sea si yo me apodero de mi colegio, es porque me voy a autoeducar con mis compañeros, es porque voy a buscar aprender bajo mis intereses y los intereses de mis compañeros, no a los intereses del sostenedor, o del, o del minist, o del ministro, o del presidente, o del sistema.”
(Manuel, liceo periférico)

Por otra parte, Pedro menciona cómo es que fueron sintiendo propio el liceo, ya que en un inicio lo consideraban como parte de un colectivo más extenso; pero en la apropiación que ellos mismos hicieron (sin contar con directivos, autoridades o profesores), comenzaron a crear sus propias normas y a determinar los espacios a los que podían entrar y a los que no.

“(…) al principio de la toma nosotros creíamos que ya que el colegio igual era como de Chile, del Estado, por así decirlo, teníamos como una idea de que por lo tanto había que cuidarlo cien por ciento. (...) Y... eh, y en general como que se cuidó mucho lo que había en el colegio. Pero sin embargo después nos empezamos a dar cuenta si éramos nosotros los que estudiábamos ahí, los que en la actualidad vivíamos ahí, nos empezamos a adueñar más del colegio y ya no tanto como a tener las normas establecidas casi que como por la ley sino a tener nuestras propias normas que las creamos entre nosotros y en la asamblea de nosotros mismos. Y bueno, igual algunas se rompían, otras se respetaban más, pero éramos nosotros mismos los que empezamos a definir las normas como de cuidar el espacio, a qué lugares se podía entrar, a qué lugares no.” (Pedro, liceo emblemático)

En este sentido, si bien en la mayoría de las experiencias se procuró cuidar las instalaciones, el hecho de pensar el espacio como exclusivamente propio para quienes en ese momento lo controlaban, generó también que se rompieran vidrios y se hicieran rayados como forma de demostrar el uso propio de las instalaciones. Como lo refiere nuevamente Pedro:

“Pero igual ese cambio de empezar a sentirnos dueños del espacio, significó también que había lugares que: “ya, si el espacio es nuestro, por qué no lo podemos romper.” Entonces, ahí empezó a haber muchos vidrios rotos, muchos como rayados gigantescos, incluso terminaban algunos lugares del colegio medios quemados y cosas así.” (Pedro, liceo emblemático)

No obstante, estas distintas posturas eran comentadas y discutidas en las asambleas, donde en algunos casos estudiantes fueron vetados de la toma. Al respecto, Manuel menciona que él no estaba muy a favor de la postura de vetar a los compañeros ya que eso significaba fragmentar el colectivo, o como él lo menciona, que la organización no fue capaz “de llegarle a él”.

“(…) se vetaron muchos compañeros igual, porque ya era mucho lo que se mandaban condoros, ya no eran como que, aportadores a la toma, como que lo usaban como un espacio para pitearse vidrios, eh, jugar, sin discutir, bueno. O sea yo siempre tenía posturas neutras en ese sentido porque tampoco veía que era necesario como echar a compañeros, independiente de si se mandaban condoros, por un hecho de que no teníamos mucha gente y aparte este movimiento es inclusivo, no es, eh... de clasificación (...)Tú estai o no estai. Eh... esa también es la autocrítica que yo me he formado, o sea, si echamos a ese compañero, todos tenemos la culpa porque no somos capaces de llegarle a él.” (Manuel, liceo periférico)

Asimismo, la toma constituyó un *campo experiencial* (Fernández et. al., 2011) que permitió a los estudiantes construir independencia respecto a las decisiones y acciones que ellos tomaron, en este caso, mayormente en referencia a la movilización estudiantil y su participación en las distintas acciones colectivas que se desprendieron de ésta. Así, en un tema en que ellos se estaban viendo afectados, este espacio les permitió definir posturas y posiciones propias, más allá de lo que sus padres o las autoridades de los liceos pudieran decirles.

“A mí en lo personal me gustaba harto porque sentía que dirección nos reprimía mucho y que no se daban las instancias para uno como estudiante expresara, que el estudiante en el fondo es el que estaba siendo afectado, se expresara como y dirigiera lo que quería hacer como comunidad. Entonces me gustaba el hecho de que uno como alumna y parte de esto tuviera el propio control de lo que quería hacer sin necesidad como de dirección o de un papá ahí diciéndote: “anda a caminar, qué sé yo, a la marcha.” No, tú tomabas tus propias decisiones respecto a la propia opinión que tenías sobre el tema y no sé en lo particular a mí me gustaba bastante ésta como, independencia.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)**

Asimismo, las estudiantes del liceo de mujeres comentan que la toma era un espacio “alentador”, mucho más alentador que lo que escuchaban en sus casas o en la calle respecto a la imposibilidad de lograr cambios sociales.

Estela: *Por ejemplo que en tu casa te estuvieran criticando, salir a la calle y que las personas como que se opusieran.*

Claudia: *Era como “oh, las del [nombre del liceo], las niñas que están en toma, las revolucionarias.”*

Estela: *Llegar al [liceo] iba pura gente que pensaba que sí estábamos haciendo lo correcto, era como un cambio, como que daban ganas de expresar sus ideas al [liceo] y no en la casa donde tus papás empiezan como a debatir y como a decirte “oye si las cosas son así, no se van a poder cambiar.” Entonces de hecho ese pensamiento como tan...*

Claudia: *Tan pesimista.*

Estela: *Era tan cerrado que quedó como por la historia de Chile.*

Claudia: *La dictadura.*

Estela: *Claro y quedó como enmarcado en nuestros papás y llegar acá y ver generaciones nuevas que como sí pensarán en los cambios y como que sí creen como en un futuro mejor, era como mucho más alentador.”*

(Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

En este sentido, la toma se convirtió en un espacio de creencias y sentimientos compartidos por los jóvenes, donde sus acciones resisten al discurso conformista o de miedo al cambio instaurado sobretodo en este país en los años de dictadura. Así, las

ocupaciones conformaron lugares donde podían compartirse y dar lugar las resistencias juveniles, como lo menciona Duarte (2006):

La resistencia juvenil tiende a superar entonces la mera sobrevivencia, el conformismo, el individualismo, la falta de propuesta, la cooptación, y se transforma en un proceso complejo, cotidiano, que adquiere perspectivas estratégicas en tanto tiene un horizonte utópico y desarrolla acciones que le permiten materializar su propuesta. (p. 29).

Por último, las tomas significaron también un ejemplo para la sociedad de adueñarse de sus espacios, valorando así estas acciones como un aporte a la búsqueda de la “democratización de espacios”, como lo señala Luis.

“Entonces, lo que también comentaba, un compañero como que había puesto una sala de clases en la calle, entonces, muchas veces estos dos últimos años, hemos salido a la calle y hemos cortado la Alameda simplemente. Entonces, yo creo que eso también tiene que ver con un poco como más, no somos tanto nosotros, pero en general la, la ciudadanía que ha estado un poco como democratizando los espacios, como que, que, quiere hacer algo, se junta en un parque, se organiza una marcha. Entonces, eso yo creo que también nosotros, contribuimos un poco a eso, como a ocupar los espacios que son en definitiva nos corresponden un poco, son espacios ciudadanos.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)**

En este mismo sentido, el apropiarse del liceo significó para ellos que podían “adueñarse” de más espacios en su vida cotidiana, como lo mencionan respecto a los cortes de calles, los rayados en las paredes o andar por la ciudad en las noches, a decir de Pedro: “el colegio se nos empezó a hacer como chico.”

“Claro, es que nos empezamos a adueñar finalmente de la ciudad en conjunto, porque al final uno salía a la calle y veía como el rayado que uno hizo el otro día en una marcha, lo veía en una caseta, y después veía y se acordaba lo que había pasado en otro momento. Entonces fue que, cuando el colegio se nos empezó a hacer como chico para asistir y lo teníamos completamente adueñado, comenzamos a salir a la ciudad.” **(Pedro, liceo emblemático)**

Como lo plantea Zibechi (2008), las acciones de territorialización de los movimientos no se reducen a la mera posesión de un lugar, si no a la organización que generan quienes se han apropiado de este espacio, donde producen relaciones distintas a las de la sociedad hegemónica. Así, las nuevas territorialidades son producto de la necesidad de crear espacios que permiten el despliegue de nuevas formas asociativas. En el caso de los jóvenes, las tomas posibilitaron el agrupamiento entre estudiantes alrededor de la problemática de la educación, pero también, en la búsqueda de “(...) resistir a la desagregación y construir comunidad desde lo cotidiano” (Duarte, 2006, p. 37).

5.1.1 Diferencias de estas actividades con el *periodo normal de clases*

La experiencia desplegada por los estudiantes en el control de sus liceos, significó evidentemente una diferencia entre las actividades emprendidas y las realizadas en los *períodos normales* de clases.²³ Como lo señala Zibechi (2008) los movimientos territorializados producen un espacio diferencial que encarna a su vez relaciones sociales diferenciadas. En este sentido, la relación con el tiempo y con las instalaciones fue otra, de igual manera, se generó un clima distinto que permitió a los estudiantes vivirse ellos mismos y con los otros de maneras diferentes.

Una primera distinción es que el liceo en toma fue condición para poder generar propuestas, desde el ámbito evidente de tener un tiempo y espacios propios, y desde la forma horizontal de organización que se generó; a diferencia de los horarios y formas de organización del liceo en tiempos normales de clases.

“Y, la toma, como te dije anteriormente nos da el espacio para discutir y generar propuestas, no así cuando estamos en clases normales porque teni que cumplir horarios, teni que someterte a sus tiempos, no te dan el espacio para organizarte y los espacios de organización que hay dentro de los liceos no son horizontales, son verticales.” (Manuel, liceo periférico)

De lo anterior, llama la atención el comentario de Pedro respecto a tomas en años posteriores al 2011, donde señala que en estas experiencias se vuelve a tomar una forma de organización horizontal. En este sentido, pareciera que es necesario un clima especial y distinto al que impera en el tiempo en que no hay movimiento en las sociedades. Como lo mencionan Fernández et. al. (2011), durante las movilizaciones o posterior a ellas, la inercia de lo instituido y las operaciones de captación, son un asedio constante a las libertades que se han puesto en práctica. De tal manera, puede decirse que durante los momentos de movilización es generado un *clima emancipatorio* que permite la creación de actitudes y valores que constituyen a quienes las experimentan, como sujetos creativos (Zibechi, 2008), o también, que permiten recuperar aprendizajes de experiencias previas de organización.

“Entonces , pero sin embargo cada vez que, todos estos años ha vuelto a haber una toma, estuvieron como un mes más o menos, se vuelve a una organización completamente horizontal porque es el aprendizaje del año 2011 que si es que ya no se tiene como la idea, el problema con la organización con el centro de alumnos como tal y tampoco ya están los

²³ Nuevamente hacemos la referencia sobre el uso del término “normal”, solamente para distinguir los periodos de clases en toma y los períodos cotidianos de clases.

más, ay, cómo decirlo, los más conservadores que todavía tienen las lógicas de organización antiguas, nos podemos organizar horizontalmente y con delegación de distintos trabajos sin ningún problema.” (Pedro, liceo emblemático)

Sobre este clima emancipatorio, consideramos también que en los casos que estudiamos se dio una mayor libertad para los jóvenes de hablar de las problemáticas y temas que ellos consideran relevantes, en este caso las demandas de la movilización estudiantil.

“Principalmente por dirección, no es que es imposible porque de verdad había una persecución impresionante entonces ya, antes de la toma, cuando sólo se hablaban cosas políticas era como: “mm... de qué están hablando.” Casi como: “ese tema no se toca aquí.” Habían condicionalidades, había mucha persecución política, con la gente ahí, con dirección ahí, no se podía hacer nada.” (Susana, liceo emblemático)

Igualmente Manuel comenta cómo el período de las tomas promueve situaciones distintas de cooperación, fraternidad y compañerismo, las cuales en periodo normal de clases no suceden debido al clima de la competencia e individualismo promovidos desde el sistema escolar.

“(...) cambia, cambia el espacio, cambia la forma, eh, cambia el ambiente estando en toma y fuera de la toma. O sea, sabemos que en clases normales se fomenta mucho el individualismo, la competencia de ser mejor que el otro, entonces en la toma ya, esa cuestión se elimina, esas cuestiones pasan a ser cooperación, pasan a ser fraternidad, compañerismo, “si tú no puedes yo te ayudo”, “tú sabi más que yo, pero yo sé algo que tú no sabes, algo que yo no sé, complementémoslo.” Entonces todas esas se dan en la toma y... era muy bonito el proceso (...)” (Manuel, liceo periférico)

En este mismo sentido, Estela menciona que en la toma se promovían actividades distintas a sólo buscar un éxito académico entre los estudiantes, lo cual también permitió que se ampliara el horizonte de intereses y temáticas a tratar por los jóvenes, como fue el hecho de ocuparse también de las problemáticas del país.

(...) claro, tanto centrarse en el éxito, en el éxito académico de las personas como que cierra llegar como a un éxito humano, como a desarrollar diferentes habilidades, capacidades fuera de lo que es sentarse en una mesa y copiar lo que está diciendo el profe (...) porque a veces cuando estai sometido como a una, como a un ciclo regular, como a un estudio regular que finalmente es una malla que está establecido por, como por el gobierno, por el Estado, como que uno no va estudiando muy a fondo las cosas malas de este país. (Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

Por otra parte, consideramos que este clima emancipatorio permitió también realizar actividades que no se habrían imaginado hacer en las clases normales, como fueron las tokatas y distintas actividades culturales. Como lo menciona Klandermans (1997), los

movimientos también constituyen “momentos de locura” donde todo parece ser posible, así, el tiempo y las disposiciones aparecen trastocados y distintos a la cotidianidad, tal como sucede en tiempos de fiestas o carnavales. Esto último lo retomamos de la propia descripción que Salvador hace de estas actividades, que eran de tipo “carnavalescas.”

Luis: *Entonces, o sea, esa es como la actividad peak por decir algo, pero en verdad la mayoría de las actividades son un poco como eee...*

Salvador: *Carnavalescas.*

Luis: *No que están un poco como imposibles de hacer dentro de, del colegio.*

(Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)

Lo anterior también significó romper con la rutina del liceo desde las disposiciones corporales -normadas por los uniformes y el arreglo personal-, hasta la disposición de encontrarse con los otros. A decir de Antonio, esta modalidad de encuentro generó en él una alegría sentimental bastante fuerte.

O sea, bueno para mí, yo sinceramente tengo que decirlo que para mí que el colegio estuviera tomado diez meses fue una alegría sentimental bastante fuerte. (...) Eso me sentía yo por lo menos en la toma, era, a parte que fue bueno el relajo de que no tenía que estudiar, no tenía que cortarme el pelo y podía juntarme con mis amigos y...compartir mucho con gente que no conocía antes. (Antonio, liceo emblemático)

Finalmente, la toma representó para algunos de los estudiantes, la construcción de un mundo nuevo, donde ellos pudieron elegir sus propias normas, espacios, amistades, tendencia política; en un ambiente de mayor libertad, en un clima que consideramos como emancipatorio.

Es que nosotros en esos meses, en el 2011, empezamos como a construir todo desde la nada, empezamos desde construir un mundo nuevo por así decirlo. Y entonces nosotros mismos empezamos a, a determinar cuáles las normas que nos iban a, a regir, cuáles eran los espacios que podíamos ocupar, incluso quiénes eran tus amigos, por qué iban a ser tus amigos, cuáles eran los valores que reinaban con ellos, eh, uno mismo determinaba no sé, cuál es la música que escuchai, cuál es el pensamiento que tú teniai, cuándo ibai, cómo salir a marchar, cómo te ibai a manifestar políticamente, cómo no. Entonces fue partir algo como completamente desde nuevo. (Pedro, liceo emblemático)

5.1.2 La experiencia como proceso de autogestión

Consideramos que los estudiantes al controlar sus espacios y proponer actividades y reglas propias de acuerdo a sus inquietudes e intereses, generaron un proceso de autogestión. De esta forma recuperamos la definición de autogestión de tipo libertaria propuesta por León (2008), donde la autora refiere a un colectivo de personas organizadas

en redes conversacionales de producción que toman decisiones horizontales y actúan de forma colectiva para buscar acciones, bienes, ideas o servicios. Asimismo, la autora habla de la posesión colectiva de recursos a emplear.

Los estudiantes mencionan que en las tomas del 2011 no se hablaba a nivel general de estar realizando procesos de autogestión, esto surgió en reflexiones posteriores sobre la propia experiencia o de lecturas o aprendizajes en otros grupos o colectivos; sobretodo relacionados con el anarquismo. Al respecto, Manuel comenta:

No, en un principio no se hablaba de eso, no, no se hablaba de eso, yo me acuerdo que empecé a escuchar autogestión, autoeducación, eh, cuando empecé a leer un poco del anarquismo, cuando en las marchas veía gente dibujando una A en un círculo, o banderas que eran una A en círculo, que hablaban de eso y yo empecé a buscar lo que significaban po (...) de ahí recién caché lo que era autogestión, recién caché lo que era autoeducación y recién caché, el 2012, lo que estaba haciendo sin darme cuenta. Hacíamos un proceso muy importante, que se ha ocupado en otros países a gran escala, nosotros lo ocupábamos a una escala más pequeña que es un colegio, un liceo, ¿cachai? (Manuel, liceo periférico)

De lo anterior, el Colectivo Diatriba et. al. (2011)- retomando la experiencia de liceos que se denominaron “autogestionados” - mencionan que los procesos de autogestión en la tomas se dieron no necesariamente mediante la verbalización o sistematización de lo que estaba sucediendo en plena movilización; señalan que estas acciones transformadores se constituyeron al fragor de los hechos, de las necesidades y experiencias mismas de los estudiantes.

Creemos que el germen de la acción transformadora es la experiencia, no el sentido de algo que se realiza con cierta frecuencia o hábito, sino como aquello que experimentan los sujetos de *carne y hueso* en determinados momentos históricos. La decisión de autogestionar los liceos surgió de experiencias- dificultades, necesidades, creatividades históricamente enraizadas y no de ideas o teorías generales, aunque a veces esa experiencia trascendiera el entorno cercano. (Colectivo Diatriba et. al., 2011, pp. 126-127)

Así, al preguntar por la autogestión en esta experiencia, refieren en primer momento a la autogestión de tipo financiera, a esta posesión colectiva de recursos a emplear descrita por León (2008); donde a través de las tokatas o de machetear en las calles se hacían de recursos para mantener las tomas. No obstante, Hernán y Pedro mencionan que la autogestión también va más allá de la dimensión financiera incluyendo también aspectos como la capacidad de gestionar espacios, procurar condiciones, llevar a cabo ideas de los mismos jóvenes; en definitiva, la capacidad de ellos mismos decidir.

“(...) para mí la autogestión creo, como lo dije antes, es gestionar, pero no sólo financiamiento, de espacio. Mi cercanía con la autogestión fue de eso, de gestionar espacios, materializar condiciones, eh, materializar ideas, gestionar ideas, gestionar debate, más que gestionar temas, elementos financieros (...)” (Hernán, liceo periférico)

“La autogestión es como, si bien se puede llevar como al término económico, nosotros lo entendemos como un tema mucho más cultural y que tiene que estar en todos los ámbitos de la vida, la capacidad de uno mismo de decidir. (Pedro, liceo emblemático)

En este sentido, el tomar sus decisiones implica el poder establecer juicios propios sin la presión del mundo adulto y permitiendo a las juventudes vivir la capacidad de autorregularse en colectivo. Lo anterior, significó para el poder vivir un orden social diferente y darse cuenta de que vivir en comunidad y de una forma distinta al sistema actual, es posible. Como lo sostienen Fernández et. al. (2011, p. 226), estas experiencias dan lugar a “diversos potenciamientos personales y colectivos; muchos amplían sus universos de recursos simbólicos y sus capacidades se encuentran desplegando posibilidades de acción, de decisión, de pensamiento, que desconocían.”

“(...) fue una de las primeras veces en que se nos permitió desarrollarnos bajo nuestros propios intereses sin la necesidad de que hubiera alguien mandando, fue la primera vez que teníamos como la libertad de decir que queríamos hacer algo (...) ver también que otras personas como que también lo podían hacer y como darse cuenta justamente de que pueden haber órdenes sociales diferentes. (...) Y vivir un poco de esa sensación de, cuando las cosas son, que se dan como por personas iguales a ti, o sea como esa sensación de comunidad, igual te da como otra visión de cómo podían ser las cosas, o como otra visión como. (...) Entonces eso es como súper interesante porque igual funcionó, o sea funcionó durante seis meses, después nos cansamos y ahora hay que ver los errores. Pero durante los tres primeros meses con la gente que éramos, sí funcionó. Entonces es interesante analizar eso.” (Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

Por otra parte, las tomas fueron una puesta en práctica de experiencias que los estudiantes habían leído o conocían. Tal fue el caso de Pablo, que aprendió de la autogestión la posibilidad de organizarse con otros y lograr objetivos, así como el mismo lo experimentó al vivir cerca de la Victoria; población a la que hicimos referencia anteriormente por su historia de lucha y organización respecto a la autogestión en el tema de vivienda.

“O sea, ahí aprendí un poco el sentido de lo que era la autogestión, de que y ahí empezaron a formarse más mis ideas. De que ahí aprendí de que, si uno se organiza con la misma gente ya sea de un colegio, ya sea de una universidad, ya sea de un sindicato, ya sea de una población; porque yo estuve, yo viví cerca de la Victoria mucho tiempo, y también vi cómo se trabajaba en la Victoria (...) y aprendí de que uno organizándose puede lograr muchas cosas y en la toma yo veía eso de que cuando se organizaban eh, se organizaban y

podían hacer algo, podían hacer, concientizar siempre y se podía levantar mucho más el movimiento.” (Pablo, liceo emblemático)

Sobre las reflexiones de la experiencia en cuanto a la autogestión, los estudiantes mencionan que tal vez sí es posible esta forma de organizarse pero en grupos pequeños, ya que les es difícil imaginarlo en ámbitos sociales más amplios. También, hacen la reflexión de que para una “verdadera autogestión” sería necesario que se incluyera al resto de los participantes de la comunidad educativa, como son los directivos, los apoderados, y así, tomar las decisiones en conjunto, sin que esté un estamento encima de otro. Como lo comenta Pablo:

“Al menos, yo creo que una verdadera autogestión es de que no haya un estamento arriba de otro, o sea de que todo sea igualitario. (...) Porque si uno habla de comunidad, uno no se puede referir sólo a los alumnos, eh, si uno habla de comunidad se refiere a todos y de que todos participen pero ninguno arriba sobre el otro, al menos en una autogestión de un colegio y de que el colegio siga funcionando, pero siga funcionando eh, con decisiones de que todos contribuyan a esa decisión, o sea, de que todos como comunidad tomen las decisiones, no un estamento arriba sobre otro. (...) Entonces, yo creo de que una verdadera autogestión, sería entre todos, aunque suene bastante utópico.” (Pablo, liceo emblemático)

De lo anterior, hacemos referencia al concepto de *control comunitario* que, al igual que la autogestión, fueron conceptos que surgieron de la reflexión posterior a las experiencias vividas en las tomas. Al respecto, Pedro comenta que al haber sido muchos liceos que vivieron situaciones similares en 2011, surgió la propuesta de plantear un tipo de gestión de la educación con mayor participación de la comunidad educativa y de organizaciones territoriales, en las decisiones de los liceos. Dicho concepto surge de los planteamientos que realiza la ACES (2012) en su *Propuesta de la Educación que queremos*.

“(...) la ACES presenta ese proyecto como en octubre, noviembre del 2011 y yo creo que nace justamente desde que nos dimos cuenta y que en otros colegios pasó cosas parecidas de que la misma comunidad podía empezar a autodeterminarse, yo creo que nace desde ahí. Sin embargo no fue como hasta el 2012, agosto del 2012 que se empieza a tratar con más fuerza (...) Pero en el 2011, no teníamos idea de lo que era el control comunitario ni lo habíamos escuchado tampoco.” (Pedro, liceo emblemático)

En este sentido, consideramos que las tomas y las actividades autogestionadas que se realizaron, constituyeron un primer momento para pensar en temas como el control comunitario donde participaran más actores además de las y los estudiantes. Si bien las

tomas permitieron a los jóvenes posicionar sus inquietudes e intereses; al hablar del control comunitario, implica sostener las necesidades de los jóvenes y ponerlas en diálogo con un discurso más amplio respecto a la educación y el tipo de sociedad que se quiere. Ya que en definitiva, la idea del control comunitario, refiere a la autogestión y autodeterminación de los colectivos y comunidades más amplios. No obstante, en una sociedad adultocentrista, esta experiencia desplegada constituye una acción de suma importancia para los jóvenes de demostrar la validez y legitimidad de sus propuestas. Como lo menciona el propio Hernán:

“(...) lo lindo de todo esto y lo loco a la vez, es que en un mes, nos...volvimos tan soñadores, ¿cachai?, de ser político nulo a hablar de control comunitario, no, estaba muy grande. Yo lo encuentro así.” (Hernán, liceo periférico)

5.2 Enseñanzas compartidas: lecciones aprendidas de la ocupación

Recuperando nuevamente la geometría política de los afectos, Fernández (1994, p. 94) menciona al conocimiento como un afecto de función creadora, ya que “(...) consiste en la aparición de lo inusitado, en la visión de lo nunca visto (...)” Así, en este apartado hablamos de los aprendizajes y los cambios que los estudiantes descubrieron en esta experiencia, la cual, constituyó un espacio que permitió el despliegue de multiplicidades de prácticas y relaciones novedosas para los jóvenes; vivencias que afectaron sus formas de pensar, de relacionarse y de organizarse. En este sentido, empleamos el concepto de *acontecimiento* propuesto por Lazzarato (2006) donde hace referencia a los sentidos que la lucha social permite emerger.

El acontecimiento se expresa en las almas, en el sentido de que produce un cambio en la sensibilidad (transformación incorpórea) que crea una nueva evaluación: ha cambiado la distribución de los deseos. Se ve entonces lo que nuestra época tiene de intolerable y, simultáneamente, nuevas posibilidades de vida (...) (p. 51).

De esta manera, un primer aprendizaje al que refieren los jóvenes, es el crecimiento personal y el haber madurado en esta experiencia. Si bien dentro de los logros de la movilización estudiantil no se cumplieron las demandas para estudiantes secundarios, comentan haber logrado un crecimiento como personas en el sentido de convivir con otros y de hacerse cargo de ellos mismos; cuestión que, como menciona Susana, es un aspecto que muchas estudiantes – y muchos sectores de la población en general- no vieron, ni consideraron como un logro de la movilización.

“Yo creo que para muchas, porque esto igual se ha hablado, (...)tal vez no se ganó mucho en el tema educacional, porque está todo igual, pero se creció tanto, es una cosa impresionante, uno veía a las niñas, la madurez que ganaron las niñas, incluyéndome por supuesto. Entonces, eso se ganó, el crecimiento personal, porque no era en materia escolar, es verdad. Pero ¡guau!, lo que se aprendió ahí, a convivir con niñas que, a cocinarse uno, depender de nosotras.” (Susana, liceo emblemático)

No obstante, sobre los logros materiales, es importante señalar que en el caso de los estudiantes de liceos periféricos que entrevistamos, la toma permitió que se lograran cambios en la infraestructura de sus liceos. Como lo menciona Hernán:

“Ganamos protección, murallas, eh... implementamos laboratorios de química, implementamos dos salas de computación, eh...todas las salas tienen material audiovisual, tal como datas y tienen computadores en, en UTP, donde estos notebook, eh...donde el profesor puede ir a pedirlos y ocuparlos en clase, ya.” (Hernán, liceo periférico)

En el aprendizaje de convivir con otros, los temas de la tolerancia, la escucha y el no juzgar, son mencionados por los jóvenes como enseñanzas que aprendieron en la toma. Así, a pesar de las diferencias que se presentaron al final de las ocupaciones, pudieron darse momentos de integración entre los estudiantes que participaron. En el caso de los liceos que tienen una población muy numerosa de estudiantes, las actividades promovidas durante las tomas permitieron una mayor interacción y que muchos de ellos pudieran conocer gente nueva dentro de sus mismos liceos y de otras instituciones educativas también.

“Yo aprendí como más tolerancia, eh, igual como que conocí gente en el colegio a donde son tantos que nunca, no los conoces nunca. Pero ahí igual conocí gente que es valiosa.” (Entrevista grupal, liceo emblemático hombres)

“O sea, eso es como la, la enseñanza que nos deja también, o sea no, no hay que clasificar, no hay que discriminar, no hay que decir: “tú podí participar, tú no.” Nadie tiene el poder ni la suficiente autoridad como pa’ decidir eso, o sea, “participa no más si queri.” Sin prejuicios, más que nada.” (Manuel, liceo periférico)

Lo anterior, se relaciona también con aprender el compañerismo, ya que quienes participaban estaban en condiciones más o menos similares, donde todos llegaban a pasar hambre, frío o malos momentos; así, aprender a compartir fue otra enseñanza importante en este proceso. Como lo menciona Antonio:

“(...) aprendí lo que era el compañerismo, de que pucha yo llegaba, había un momento en que yo lo único que quería era comer, pero veía de que también había otro compañero que también quería comer igual que yo y también tenía derecho a comer, entonces pucha, tenía un pan, lo partía a la mitad, se lo daba, y eso ayudaba tanto a crear un lazo entre él, porque, pucha, por una frazada o por un pedazo de pan, nos hacíamos amigos eternos, con

la gente con la que yo compartía, o también con los cigarritos, que de repente andabai como angustiados por fumar un ratito y otro compañero tenía y tú no lo conocíai y era un rostro nuevo para ti, te decía: “compadre, teni un cigarrito que me di.” Y él como, y entablabei una conversación con él un buen rato y eso era súper grato.” **(Antonio, liceo emblemático)**

De esta forma, la vivencia en común de una problemática, las acciones en común para protestar y llevar a cabo propuestas, las vivencias cotidianas, generaron también aprendizajes respecto a la convivencia, la solidaridad y aprender a ver al otro como un compañero o compañera con sentimientos similares a los propios, con cosas importantes por decir y conocimientos valiosos para compartir. En este sentido, mencionan que las preocupaciones e intereses de ellos fueron cambiando, ya que de sólo estar preocupados por su futuro académico individual, comenzaron a involucrarse y participar por cambiar la situación de la educación en su país.

“(…) el 2011 para mí fue una, una experiencia hermosa. Yo el participar, el salir a marchar, bueno mi primera marcha masiva fue, ahí. Yo era, donde yo veía a mis propios compañeros que anteriormente yo los veía en una clase preocupados de las notas, ahora los veía en la calle gritando por una educación.” **(Antonio, liceo emblemático)**

Así, la participación en la toma permitió que los estudiantes se interesaran y formaran sus ideas respecto a la vida política del país y las problemáticas en materia de educación que ellos mismos estaban experimentando. Lo anterior, contribuyó a que aprendieran a argumentar y defender las demandas sobre la movilización estudiantil, que conocieran las formas de llevar a cabo una asamblea y organizarse para tomar decisiones, así como a hablar en público. Igualmente, muchas de sus ideas actuales respecto al trabajo colectivo y a la posibilidad de cambio a través de la organización, fueron formadas en esta participación.

“(…) yo siento en general, y por lo menos conversando también con los que estuvieron como más metidos, eh... que gran parte de las cosas que en la actualidad pensamos, desde como los valores hasta las creencias que tenemos, fueron forjadas en el 2011 en el calor de la toma, entonces la idea de que todas las cosas, porque es como estructuras y cosas así se pueden modificar y se puede cambiar a la idea de que la otra persona, por muy distinta que uno la vea es igual a uno y por lo tanto tiene que tener los mismos derechos, a la idea de que nosotros mismos nos tenemos que organizar pa’ cambiar las cosas. O lo de que uno tiene que también empezar a compartir y ser solidario con los demás, son cosas que uno aprendió en la toma del 2011. Entonces como muchos, muchos aprendizajes.” **(Pedro, liceo emblemático)**

Otra enseñanza de la participación en este proceso, fue la necesidad de mantenerse informados, ya fuera a través de compartir entre ellos información o buscarla por cuenta

propia y no quedarse sólo con lo que los medios decían. Lo anterior fue importante, ya que ellos mismos sufrieron la tergiversación por parte de los medios masivos de comunicación respecto a sus acciones.

“A veces uno creía ciegamente en los diarios, en los noticiarios todo eso y uno al vivir las cosas uno se da cuenta que en un principio mentían. Con todas sus palabras, te mentían, decían: “la marcha, eh, los disturbios, eh, partieron por los estudiantes.” Y uno estaba ahí en la aglomeración con la gente y todo, y llegaba el guanaco y sin provocación alguna te empezaba a tirar agua. Y ahí uno se daba cuenta que era descaradamente mentira. Entonces es como también pies a tierra, como sacarse la ingenuidad que uno tenía, como respecto al sistema.” **(Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)**

Pedro menciona también como un aprendizaje el tener desconfianza de las dirigencias, ya que muchas veces éstas velan por intereses propios y no de la mayoría.

“En esta toma todos aprendimos algo, completamente todos (...) aprendí de que la unidad es importante, de que las alianzas son grandes y sobretodo de que siempre debe haber cierta desconfianza, por decirlo así. Pero no desconfianza entre los mismos compañeros, sino en las dirigencias, y de que las decisiones se tienen que tomar entre todos o no las toma nadie.” **(Pablo, liceo emblemático)**

En este sentido, es importante mencionar que la desconfianza en las dirigencias ha sido un continuo aprendizaje para la mayoría de los actores colectivos en cuanto al proceder de las autoridades del gobierno respecto a sus demandas, o de las dirigencias de ciertas organizaciones políticas que sólo velan por sus objetivos. Lo anterior, ha sido una lección aprendida desde la decepción de transición política a partir de los noventa debido al mantenimiento y constitución del modelo económico en el país, lo cual originó que las organizaciones juveniles comenzaran a organizarse desde perspectivas autónomas respecto a los partidos (Muñoz, 2010).

Asimismo, en el caso de la movilización estudiantil del 2006 fue sentado un gran precedente de desconfianza entre los estudiantes ante la imposibilidad de negociar con representantes del gobierno, siendo esto más evidente en la creación de la Ley General de Educación que no solucionó las demandas realizadas por los jóvenes en ese año (Vera, 2011). Igualmente, a decir de los estudiantes entrevistados, en la movilización del 2011 existía desconfianza en los dirigentes estudiantiles tanto universitarios como secundarios, que se sabía eran miembros de algún partido.

Además de los aprendizajes respecto a asumir una postura política, informarse y desconfiar de las dirigencias; la participación en las tomas también significó atreverse a

criticar a la autoridad. Al preguntar a Antonio si esta experiencia permitió que perdieran el miedo, él contestó:

“Por supuesto, por supuesto, porque nos atrevimos a criticar el modelo que antes nadie había hecho, si bien nosotros somos la generación que abrió el debate de que el modelo neoliberal a pesar de que al principio todo comenzó como un movimiento estudiantil, nacieron hartas articulaciones dentro de esa misma lucha.” (Antonio, liceo emblemático)

De esta forma, el desafío público realizado por los estudiantes, fue una acción que identificó a los culpables de un agravio, en este caso, a los actores que han sostenido el sistema educativo, político y económico actual y las problemáticas sociales que éste ha significado para la población. Así, las acciones de los jóvenes permitieron definir una situación injusta proveyendo a las movilizaciones de objetivos contra los cuales actuar. De acuerdo con Jasper (1997), los miedos y ansiedades que no estaban bien definidos respecto al agravio, se transforman en indignación moral y en enojo hacia las autoridades, ya que definir una situación como consecuencia de una injusticia humana, permite vencer el sentimiento de inevitabilidad que inmoviliza a las personas.

Así, los estudiantes lograron vencer el miedo entre ellos mismos, pero también consideran que sus acciones fueron un llamado a la sociedad en general a empoderarse de sus espacios y a perder también el miedo.

“(…) la ganancia que tuvo la movilización del 2011 fue hacer el gran aporte a la sociedad de que: “señora, señor, usted para atenderse en el consultorio llega a las ocho de la mañana y lo atienden a las ocho de la noche, haga algo, salga a la calle, proteste, eh, pierda el miedo, pierda el miedo, nosotros somos niños.” Nosotros todos éramos niños, la mayoría de los que estaban en la calle eran menores de edad (...) Entonces, todos eran menores de edad y claramente en su infantilismo igual, pero que tenía un hermoso sentir detrás, le hacía decir a la sociedad chilena: “vecino, vecina, papá, mamá, trabajador, trabajadora, salga a la calle, proteste, porque ya se nos acabó el miedo, ya no podemos seguir aguantando más.”(Manuel, liceo periférico)

En este sentido, Manuel reconoce cómo sus acciones impactaron en la sociedad a pesar de ellos haber sido menores de edad. Consideramos que esta visión de asombro con la cual él refiere a la posibilidad de haber hecho este llamado a la sociedad siendo menores de edad, tiene que ver una idea internalizada respecto a la creencia de que los jóvenes no tienen propuestas ni perspectivas valiosas que aportar al cambio social (Duarte, 2000), sin embargo en este caso se demostró justamente lo contrario.

Por otra parte, es importante también referir a los errores o a cuestiones que los estudiantes creen que hicieron falta en esta experiencia. Así, mencionan el hecho de no haber creado más instancias de diálogo con apoderados y pobladores en el caso del liceo de Hernán, o el no haber incluido más a estudiantes de básica. Igualmente, Manuel comenta que la forma en que se dio la toma en su liceo no fue democrática, ya que fue un grupo reducido quien decidió hacer la ocupación y posteriormente se validó esta acción en la asamblea.

“(...) pero igual fue, como digo súper autoritario en el hecho de que un grupo de estudiantes se tomara el liceo sin una participación democrática anterior, como para validar esto, pero como era tan fuerte el movimiento, tenía que hacerse sí o sí.” (Manuel, liceo periférico)

Al preguntar a los estudiantes por aquello que faltó para que otros participaran, ellos mencionaron que tal vez eso dependió más de una cuestión personal o de ideología, de los que decidían participar o no. Al respecto, también comentan que en la toma se hacían muchas actividades para que fueran más estudiantes y aún así no iban, si bien consideran que hubo fallas al interior de la ocupación, creen que no fueron tan importantes como para alejar a la gente.

“Es que yo creo que igual se habló hartas veces, como que siempre se hablaba qué podíamos hacer pa’ que la gente fuera, por eso se generaban tocatas, por eso se generaban talleres, por eso se generaban como instancias donde todas pudiéramos hablar o cosas entretenidas al final para que no estuviéramos como ahí dándonos discursos una a la otra. Pero, va como en la conciencia general quizás de, yo creo que desde la toma ya no se podía hacer nada porque si la gente, más que informarse desde el principio, si después la gente ya no tiene como la conciencia de como luchar por sus ideales, o como luchar pa’ que las cosas cambien o ya quitarse ese miedo de que si tratamos de hacer algo nos pueden llevar detenidas o también quitarse esas paredes de pensar que el mundo es así y no va a cambiar. (...) Y si bien habían fallas como que no eran tan grandes para alejar a tantas personas. Era como más, más personal.” (Entrevista grupal, liceo emblemático mujeres)

Igualmente, algunos estudiantes mencionan que les habría gustado aprovechar más el tiempo y la posibilidad de haber generado más actividades durante la toma del 2011. No obstante, todo lo anterior constituyó un aprendizaje que marcó las vidas de los jóvenes sobre la forma de relacionarse con los otros así como en la manera de organizarse para plantear sus intereses, inquietudes y problemáticas; y movilizarse al respecto. Igualmente, es una experiencia que potenció el deseo y las ganas de seguir organizándose, representando también enseñanzas respecto a acciones futuras a realizar.

Por último, las tomas de liceos también constituyeron un acontecimiento que “obligó” al resto de la sociedad a reflexionar y pensar respecto a las acciones y demandas que las y los jóvenes hicieron públicas. Como lo plantea Lazzarato (2006, pp. 52-53): “Aquí es donde el acontecimiento muestra su naturaleza problemática. Todo el mundo está forzado a abrirse al acontecimiento, es decir, a la esfera de nuevas preguntas y de nuevas respuestas.”

Capítulo 6. Conclusiones

Las tomas de los liceos y la participación de las y los estudiantes secundarios en ellas, configuraron campos experienciales (Fernández et. al., 2011) y de resistencia, de generación de alternativas, de sueños y de maneras distintas de pensar y relacionarse. De esta manera, constituyeron una práctica emancipatoria y un espacio que posibilitó la creación de vínculos comunitarios a través de una forma comunitaria de hacer política y de relaciones sociales de compañerismo y solidaridad. Siguiendo a Deleuze (en Colectivo Situaciones, 2011, p. 38), “la emancipación consiste en producir la *resistencia como creación*: el ejercicio de una producción *contracultural*, de una subjetividad alternativa, de nuevas imágenes del deseo y de la felicidad, en fin, de nuevos *modos de vida*.”

Así, en este último capítulo presentamos los aportes de la experiencia de la participación de los jóvenes, como también, presentamos propuestas de temas a seguir trabajando en el área de las juventudes, los movimientos sociales y las relaciones entre la psicología comunitaria y las acciones colectivas.

6.1 Las juventudes en movimiento

En este apartado destacamos el protagonismo político de las juventudes a través de esta experiencia. Lo anterior es importante considerando los efectos de la matriz cultural adultocentrista (Duarte, 2000) que construye un sistema de relaciones asimétricas entre lo adulto (como lo positivo) y lo joven (como lo negativo). De esta forma, las acciones de resistencia emprendidas por los jóvenes son entendidas por los adultos como actos pasajeros de rebeldía producto de la condición “natural” de la adolescencia (Duarte, 2006), y no como respuestas a un descontento legítimo ante las problemáticas que viven. Asimismo, las propuestas generadas por las juventudes, que escapan a la lógica de participación política imperante (la participación electoral), son desvaloradas y no tomadas en cuenta por distintos sectores del mundo adulto.

Por lo tanto, es de suma importancia reconocer el aporte que los jóvenes realizaron en esta experiencia a través de la participación en las tomas de liceos, acción que cuestiona

perspectivas adultocentristas que consideran a las juventudes como sujetos pasivos, apolíticos y desinteresados en los asuntos públicos (Alpizar y Bernal, 2003; Torres, 2010). Siguiendo a Muñoz (2010), en el caso que estudiamos podemos ver una clara articulación de horizontes políticos en los estudiantes, faltando así la apertura del campo democrático (principalmente en los mundos adultos), para retomar las propuestas construidas por los actores juveniles.

En este sentido, la participación en las tomas de liceos posibilitó que los jóvenes desplegaran opiniones, intereses y acciones organizativas en torno a las demandas de la movilización estudiantil; constituyendo distintos aprendizajes colectivos que impactaron también al resto de la sociedad chilena. Respecto a los significados de las propias experiencias, las ocupaciones permitieron el intercambio de creencias y expectativas sobre la transformación social, el encuentro y diálogo con otros, la autorregulación y el autoconocimiento sobre sus habilidades y capacidades. Igualmente, los jóvenes se formaron políticamente, en elementos de organización para mantener la toma, asistir a las marchas y cuidarse en las mismas; como también en tomar posturas políticas y participar en los debates sobre la problemática de la educación.

A decir de los mismos estudiantes, la experiencia permitió que se ampliaran sus horizontes de intereses, buscando informarse y participar de las problemáticas generales del país. De lo anterior, cabe señalar que fue un aprendizaje en colectivo, en movimiento y que pasó también por *el cuerpo*, por la propia vivencia en situación de las y los jóvenes en estas actividades. Siguiendo a Fernández et. al. (2011), nos referimos a estos “(...) *cuerpos que piensan*” [que] pueden hacer, entusiasmarse, compartir, haciendo posible lo inimaginables hasta ese momento” (p. 214).

Otro aprendizaje importante que recuperan los estudiantes, es haber perdido el miedo de criticar a la autoridad. Lo anterior es significativo, ya que si bien estos jóvenes no vivieron la represión de la dictadura militar, sí han experimentado los efectos sociales de dicho periodo, como es el miedo a participar y a organizarse. Así, estas acciones fueron también un ejemplo de perder el miedo para el resto de la ciudadanía; el movilizarse y realizar propuestas respecto al tema educativo, constituyó un llamado a la población para tener una participación directa en la búsqueda de soluciones de problemáticas de cada sector. También, fue un llamado para articular distintas luchas en contra de los efectos del

sistema político y económico instaurado durante la dictadura. Como lo mencionamos anteriormente, las movilizaciones estudiantiles constituyeron un acontecimiento (Lazzarato, 2006) que “obligó” al resto de la sociedad a reflexionar y pensar respecto a las acciones y demandas que los jóvenes hicieron públicas.

Por otra parte, rescatamos la relevancia de que existan espacios y *climas emancipatorios* (Zibechi, 2008) que permitan el despliegue de la creatividad, capacidades y propuestas de las juventudes, como fue el caso de las ocupaciones. A través de un reordenamiento simbólico de sus liceos, las actividades que realizaron fueron distintas a los períodos de clases normales desde la disposición del espacio, del tiempo y del clima en el que desarrollaron sus acciones; ya que al tiempo-espacio de competencia, individualismo y jerarquía que es mayormente impuesto durante las clases normales, se contraponen un tiempo-espacio de compañerismo, invención y horizontalidad durante los períodos de movilización. De lo anterior, nos referimos a la necesidad de espacios de encuentro que remitan a vivencias comunes y a acciones encaminadas a trabajar con y por los otros; trascendiendo así la tendencia actual hacia el individualismo.

Por lo tanto, es importante acompañar y potenciar espacios y climas emancipatorios que permitan el desarrollo de los intereses e inquietudes de las juventudes desde sus propios mundos de vida, ya sea en las ocupaciones que hacen de sus liceos en contextos de movilización, en instancias organizativas al interior de los mismos liceos, en las iniciativas culturales, deportivas, recreativas que realizan en centros culturales o en sus mismas poblaciones. Así, resulta imprescindible reconocer las propuestas que actualmente los actores juveniles despliegan desde sus cotidianidades.

Otro elemento relevante sobre el reordenamiento simbólico de los liceos es que, a decir de los mismos estudiantes, éste constituyó un espacio de libertad donde pudieron decidir y formar opiniones propias, sin sentir la presión de los mundos adultos. Esto nos indica que la más de las veces, desde las disposiciones educativas y formativas propuestas por los adultos, la visión de mundo de las juventudes es condicionada por una visión adultocentrista de la realidad (Duarte, 2000). Aquí, es importante mencionar que el despliegue de la creatividad de los estudiantes fue posible en gran medida debido a que los tiempos y espacios estuvieron bajo el control de los actores juveniles; no obstante, son

necesarios puntos de encuentro donde las juventudes puedan igualmente expresar sus potencialidades en convivencia con los mundos adultos.

De lo anterior, resulta indispensable la creación de diálogos intergeneracionales que permitan la comprensión entre ambos mundos; entendiendo que las contradicciones antes mencionadas responden también a la manifestación de una lucha de roles asignados y asumidos socialmente de forma incuestionable (Duarte, 2006), y no solamente a un problema entre adultos y jóvenes.

Pretender, entonces, que la solución pase por el "abuenamiento" de las relaciones entre jóvenes y adultos, es no considerar el carácter estructural-histórico a que responden. En ese sentido, el diálogo y entendimiento entre adultos y jóvenes es indispensable para que, reconociéndonos víctimas de esta dominación y exclusión, busquemos transformar esta imposición social, que a la vez precisa del cuestionamiento en perspectiva de liberación de las estructuras y formas de las relaciones sociales. (Duarte, 2006, p. 17)

Según Duarte (2011), para ahondar en relaciones equitativas entre generaciones que estén basadas en el respeto y la colaboración, es necesaria una *cooperancia intergeneracional*. Así, el mismo autor propone “una vuelta de experiencia” como dispositivo para generar diálogos entre las generaciones. En nuestro caso, podemos entender ésto como la propuesta de volver a la experiencia de las ocupaciones, o volver a la experiencia de las distintas prácticas organizativas que los jóvenes realizan en sus espacios, desde un diálogo que permita a las juventudes exponer sus anhelos y motivaciones y también, donde los adultos presenten sus opiniones y perspectivas respecto a las acciones juveniles.

Finalmente, en este estudio presentamos la visión de algunas y algunos jóvenes que participaron en tomas de liceos; por lo tanto, consideramos que para una mejor comprensión de este fenómeno, es necesario ahondar en otros elementos que den cuenta tanto de la complejidad de esta experiencia, como de la heterogeneidad de los jóvenes que participaron en ella. Por lo tanto, para futuras investigaciones, sugerimos atender las diferencias en cuanto a: la participación en las distintas regiones, las comunas donde se encuentran los liceos, la modalidad del establecimiento educativo (si es particular, particular-subsidiado o municipal), el tipo de educación impartida (científico-humanista o técnico profesional), si es un liceo emblemático o no, si es una institución de varones, mujeres o mixta; por mencionar algunos elementos.

6.2 Aportes de la experiencia a las sociedades en movimiento

En el estudio de los movimientos sociales latinoamericanos, Zibechi (2008) menciona la necesidad de recuperar prácticas, propuestas y perspectivas que los distintos actores colectivos de la región despliegan cuando se movilizan. Así, algunos aportes de las teorías de la acción colectiva estadounidenses y europeas (Tarrow, 1994; Melucci, 1999) nos permitieron definir las acciones que los estudiantes llevaron a cabo. No obstante, fue necesario retomar lecturas que distintos autores han realizado sobre diferentes movimientos sociales latinoamericanos (Zibechi, 2006; Colectivo Situaciones, 2006, Fernández y Borakievich; 2007), para una mayor comprensión de las actividades emprendidas por los jóvenes. Al respecto, nos referimos a la territorialización de las resistencias y la creación de nuevas relaciones sociales de tipo comunitario.

De esta manera, es indispensable atender a las prácticas emancipatorias propias de la región y a las elaboraciones teóricas que se han hecho al respecto, ya que esto permite tener una comprensión propia de la realidad latinoamericana, conocer cómo las personas explican su cotidianidad, sus problemáticas y las alternativas de solución que proponen a estas mismas. Como es el caso de América Latina, la vida comunitaria sigue constituyendo hoy día una manera de resistir al sistema capitalista neoliberal.

En este sentido, consideramos que los estudiantes secundarios construyeron formas comunitarias de organización, de hacer política. Lo anterior, refiere a que los mecanismos de gestión del asunto común sean construidos desde los acuerdos entre los sujetos que comparten actividades y destinos (Gutiérrez, 2001). En el caso que estudiamos, los asuntos tratados en común por los jóvenes comprendieron la organización del espacio, las actividades a realizar en las ocupaciones y las proyecciones de su participación, tanto en su formación política como en el impacto que tuvieron las movilizaciones en el resto de la sociedad.

Así, una participación horizontal y la revocabilidad de mandos constituyeron esta organización de tipo comunitaria. Sobre la horizontalidad, el mecanismo de toma de decisiones a través de la asamblea y la promoción de una participación directa en las actividades, representan alternativas de tratar y resolver los asuntos en común de una manera no jerárquica. En este sentido, los objetivos de dichas prácticas eran los de asegurar la voz y el involucramiento activo de los estudiantes en los debates, los objetivos y las

actividades que compartían en las ocupaciones. Si bien la asamblea en sí misma no garantiza procesos de horizontalidad, permite la desnaturalización de la tendencia a delegar en otros las acciones (Fernández et. al., 2011), abriendo la posibilidad de pensar y crear maneras de participar donde los actores se impliquen directamente en la vida pública.

Sobre la revocabilidad de mandos o cargos de representación, este es un mecanismo que a decir de Gutiérrez (2001), limita la concentración de poder. De esta manera, los estudiantes comentan el cuidado que existía sobre los cargos de representación de que cumplieran con lo acordado en las asambleas y que constituyeran realmente el sentir de los estudiantes, habiendo ocasiones en que si esto no era respetado, la persona en el cargo era removida.

En este sentido, las acciones emprendidas por los estudiantes representan una crítica y una alternativa al modelo imperante de democracia representativa, ya que cuestionan las formas de organización de tipo horizontal y jerárquicas que hacen distinciones entre los que mandan (representantes) y los que obedecen (representados). Así, el caso que estudiamos se encamina más hacia una democracia directa, en el sentido de cuestionar la necesidad de un poder político separado del colectivo que se organiza. Según Blas e Ibarra (2006), la democracia directa sería que la propia sociedad a través de la deliberación de sus distintos integrantes y en distintos espacios (territoriales y sectoriales) decida sobre todo lo que le concierne.

No se busca así la sustitución del poder político democrático convencional, sino la construcción e imposición *-de hecho-* de poder político desde espacios participativos no convencionales, desde la autonomía política surgida en la movilización por la igualdad, liderada habitualmente por los...desiguales. (Blas e Ibarra, 2006, p. 16)

De acuerdo con los mismos autores, la consigna desde esta perspectiva es *autogestión y participación*. En el caso de las tomas de liceos, los jóvenes vivieron un proceso de autogestión donde ellos mismos gestionaron su espacio, los medios para mantenerlo y las actividades que realizaron. Como ellos lo mencionan, durante las ocupaciones no se hablaba de estar haciendo autogestión, fueron acciones que se constituyeron a través de las necesidades y objetivos propios durante las movilizaciones. Igualmente, el concepto de “control comunitario” surgió de estas experiencias y las reflexiones posteriores a lo que implica la participación de la comunidad educativa y territorial en los proyectos de educación. De ahí la importancia de recuperar y estudiar

dichas vivencias para comprender el valor y la pertinencia de las propuestas que han surgido desde sus propias inquietudes e intereses.

Por otra parte, en esta forma comunitaria de organizarse, los estudiantes desplegaron actividades formativas alternativas que comprendieron dimensiones académicas, culturales y de información. Lo anterior, destaca nuevamente la capacidad de las juventudes de realizar propuestas educativas que consideren sus inquietudes, necesidades e intereses. A través de este proceso de autoeducación, los estudiantes participaron activamente en los contenidos que iban a trabajar; asimismo, reconocieron sus propias habilidades y conocimientos, los cuales, fueron compartidos con sus demás compañeros. De igual manera, crearon un proceso de enseñanza solidario, donde se evidencia que todos tenemos algo que aprender de los otros.

Al respecto, recuperamos el concepto de Salette (en Zibechi, 2008), de los movimientos sociales como “sujetos educativos”, donde refiere no sólo a la intervención de movimientos sociales en prácticas educativas o a la participación de la comunidad en la escuela, sino también, al hecho de que todos los espacios del movimiento, sus acciones y reflexiones, tengan una intencionalidad pedagógica.

Considerar al “movimiento social como principio educativo” (...) supone desbordar el papel tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios, y todas las acciones, y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. (Zibechi, 2008, p. 3)

De lo anterior, Zibechi (2008) menciona que una educación en movimiento no otorga garantías respecto a los resultados a los que llegará. Para el caso que estudiamos, igualmente no existen certezas sobre el producto de esta experiencia, más aún cuando el proceso no continuó. No obstante, se puede suponer que de estas prácticas surgen sujetos *en colectivo*, en sintonía con el movimiento de cambio social en el que se forman (Zibechi, 2008).

Otro elemento importante a destacar de la organización de tipo comunitaria es la dimensión afectiva presente en esta experiencia, la cual da cuenta de la creación de vínculos comunitarios entre aquellos que se movilizaron. Así, recuperar la afectividad en este proceso nos permitió entender la creación de vínculos de fraternidad, amistad, hermandad y solidaridad, que a decir de los mismos estudiantes, sólo pudieron darse en una situación como ésta. Igualmente, considerar las emociones en la movilización y en la

participación de los jóvenes, nos permite comprender el sentido y la motivación que ellos asignan a sus acciones.

De esta manera, para futuros estudios sobre acciones colectivas, es relevante una mirada desde los afectos. Lo anterior, centra la atención en la necesidad de cuidar el *deseo* y las *ganas* de hacer las cosas, lo cual, resulta igual, o más necesario, que cuidar la preparación teórica, ideológica o práctica dentro de una acción colectiva. Ya que se tiene que sentir y querer que el mundo sea otro para poder construir caminos alternativos y atreverse a caminar en ellos.

En suma, las actividades emprendidas por los estudiantes, constituyen prácticas emancipatorias que enriquecen el quehacer de otras luchas latinoamericanas que resisten al actual modelo político, económico y social, a través de formas de organización y vínculos comunitarios y de procesos de autoeducación. Asimismo, demuestran al resto de la sociedad que otras maneras de gestionar y participar de los asuntos en común, son posibles. A su vez, la experiencia de las tomas, representa aprendizajes y continuidades de distintas luchas en la historia del país como han sido diferentes procesos populares de autoeducación (González, 2006), la participación juvenil en grupos y colectivos político-culturales (González, 2008; Muñoz, 2010) y las movilizaciones de estudiantes secundarios desde el 2001 (Agacino, 2011).

No obstante, es necesario señalar que las alternativas de organización realizadas por los estudiantes, como la proyección de las mismas en otros espacios de participación, suponen una relación constante de resistencia e invención. Como lo señalan Fernández y Borakievich (2007), estas prácticas no se instalan de una vez y para siempre, sino conviven permanentemente en tensión con la tendencia a continuar con mecanismos de representaciones delegadas y formas de asociación convencionales.

Desde esta perspectiva, las tendencias a reinstalar procesos de representación, homogeneización, burocratización, jerarquías, trascendencia, no pueden considerarse como errores, accidentes o defectos sino como una modalidad específica de su tensión con multiplicidad, diversidad, invención, horizontalidad, situación. Una de las consecuencias de poder pensar estos procesos como tensionándose uno al otro es que no pueda considerarse a ninguno de los dos polos como un estado instalado de una vez y para siempre. (Fernández y Borakievich, 2007, p. 3)

Así, es indispensable destacar la importancia del control del tiempo por parte de los actores colectivos, ya que esto permite que determinen el ritmo para desplegar sus

actividades y formas propias de resolver las contradicciones respecto a las lógicas de organización. En el caso de los estudiantes, al inicio de las movilizaciones y cuando había una mayor participación, este control de la temporalidad pudo mantenerse con mayor facilidad; sin embargo, con el paso del tiempo, el desgaste y las acciones que el gobierno emprendió para debilitar la movilización, el ritmo de la organización fue fijado externamente.

Si bien el caso que estudiamos remite a acciones en el contexto de una coyuntura política (la movilización estudiantil), los jóvenes hoy en día continúan organizándose en torno a las problemáticas y demandas educativas que no han sido resueltas, pero también alrededor de distintas temáticas políticas y culturales en sus escuelas y poblaciones. Por lo tanto, es necesario que estos espacios puedan ampliar experiencias de control sobre el tiempo, donde los mismos jóvenes establezcan agendas políticas propias que determinen la importancia de temas, intereses y acciones a realizar.

Asimismo, es importante atender a los espacios de encuentro y diálogo que los estudiantes han establecido con otros movimientos sociales para intercambiar vivencias y perspectivas respecto a las propias acciones y a las ideas sobre las alternativas a sus problemáticas. Ya que también, para la creación de relaciones sociales más justas y equitativas, es necesaria la participación de los distintos actores sociales que se movilizan en búsqueda de una transformación social.

6.3 La psicología comunitaria y las comunidades en movimiento

En este apartado retomamos los aportes de esta experiencia para repensar algunos temas de interés en el campo de la psicología comunitaria. Asimismo, hacemos una reflexión respecto al compromiso ético y político de esta disciplina, en cuanto a la contribución teórica y práctica que ésta pueda hacer en la búsqueda de alternativas a las problemáticas que viven las mayorías latinoamericanas.

En un primer sentido, la lectura de la participación de los estudiantes en las tomas de liceos, nos permite reflexionar sobre el concepto de comunidad. De acuerdo con Sánchez Vidal (2007), es indispensable contar con una definición de comunidad ya que constituye el sujeto teórico y práctico de la psicología comunitaria. Sin embargo, la

dificultad de definir hoy en día qué es la comunidad (Krause, 2001), muestra de manera evidente las distintas concepciones que se han tenido de este constructo teórico a lo largo del tiempo, poniendo en cuestionamiento lo que actualmente es entendido como *lo común*.

De la experiencia estudiada en este trabajo, recuperamos la idea de resistencia que conlleva el concepto de comunidad. Así, podemos ver históricamente cómo la comunidad continua siendo una manera de resistir, ya sea al predominio de las formas asociativas desde el advenimiento de las sociedades industriales (Tönnies en Sánchez Vidal, 2007) y a la reciente fragmentación y promoción del individualismo, promovidos por el sistema capitalista neoliberal (Duarte, 2011). De esta manera, coincidimos con el Colectivo Situaciones (2006) en la necesidad de preguntar en cada época por las actualizaciones de lo común y de ahí poder esbozar definiciones de lo que entendemos por comunidad.

Al respecto, consideramos que las prácticas de distintos movimientos sociales latinoamericanos en la actualidad, dan luz acerca de distintas formas de actualizar lo común a través de las prácticas organizativas que despliegan y de los vínculos comunitarios que construyen en sus territorios; constituyendo así comunidades construidas en clave de acción política (Duarte, 2011). Como lo menciona el Colectivo Situaciones (2006), la comunidad ya no puede ser pensada como un hilo continuo de ciertas regiones en Latinoamérica o como un sujeto que persiste en el tiempo, sino que ésta debe ser descifrada como un conjunto de rasgos que encarnan lo común. Así, mirar lo comunitario como una producción económica y subjetiva permanente, permite comprender cómo se construye contemporáneamente la comunidad en comparación con otras formas de cooperación y organización social.

De esta manera, partir de una lectura de las comunidades en movimiento nos permitió comprender las características de las formas de asociación y de los vínculos que los estudiantes construyeron a través de su participación, y las acciones colectivas que desarrollaron en torno a problemáticas, inquietudes y sueños que tenían en común. En este sentido, consideramos que es pertinente recuperar para la psicología comunitaria, esta perspectiva que propone pensar en situación las definiciones de comunidad, lo común y lo comunitario.

Por otra parte, desde la psicología comunitaria recurrimos a algunas dimensiones sobre el concepto de comunidad que nos permitieron entender la importancia del territorio

como base para construir vínculos sociales y sistemas de organización (Sánchez Vidal, 2007), así como la importancia de la interrelación entre los miembros de una comunidad (Krause, 2001). De esta manera, consideramos que ante la actual emergencia de actores colectivos que continúan territorializando sus luchas y construyendo nuevas relaciones sociales en estos espacios; es importante ahondar en el diálogo entre la psicología comunitaria y estas *comunidades en movimiento*.

Asimismo, este trabajo nos permitió abordar desde el contexto de una acción colectiva, los temas de participación, autogestión y transformación social; que constituyen también temáticas de interés para la psicología comunitaria. Como lo menciona Maritza Montero (1984) este campo de la psicología trata los factores psicosociales que fomentan el empoderamiento de las personas para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios sociales. No obstante, consideramos que el conflicto de intereses, los temas de poder y de correlación de fuerza entre los actores en contextos de movilización; determinan en gran medida la manera de entender los temas antes mencionados.

Así, la participación vista desde un enfoque político (Latapí, 1986) nos permite comprender los límites que desde el poder son impuestos a la participación, ya que es el Estado quien determina el nivel de injerencia y control de la ciudadanía en la toma de decisiones en los asuntos públicos. En este sentido, se va a dar una participación conflictiva cuando se exceden los límites, como es el caso de los movimientos sociales y el caso de la experiencia que estudiamos.

Sobre estos temas, también es relevante referir al *proyecto político neoliberal* (Dagnino, Olvera y Panchifi, 2006) que impera actualmente en el país, ya que éste busca reducir el conflicto social, no considera a los movimientos sociales como actores con los cuales dialogar, ni como portadores de propuestas respecto a la transformación social e incluso, la más de las veces llega a criminalizar a los actores sociales que expresan públicamente su descontento y que construyen alternativas al sistema actual. En la experiencia que estudiamos, a esta relación de confrontación, se suma al conflicto entre los mundos adultos y juveniles, donde las acciones de las juventudes son desarrolladas en contraposición de las lógicas de participación y organización establecidas desde distintos sectores del mundo adulto.

Respecto al tema de la autogestión, en los contextos de movilización los actores colectivos irrumpen públicamente y despliegan sus propias formas de gestionar sus tiempos y espacios. En este sentido, cabe preguntarnos por el papel del psicólogo comunitario en situaciones como éstas, ya que en la labor que le es asignada como agente externo en los procesos de autogestión, se espera que sea un catalizador para la organización donde eventualmente sea prescindible su participación con el colectivo (Montero, 1984). Este punto nos lleva especialmente a interrogarnos acerca del compromiso ético y político de la psicología comunitaria.

Por tanto es necesario cuestionar si los planteamientos teóricos y las prácticas propuestas desde este campo de la psicología contribuyen a un compromiso por la transformación social, como lo fue en sus orígenes (Montero, 1984; Parra, 2008). Así, consideramos que actualmente sigue vigente la pregunta que hiciera Ignacio Martín-Baró (1986) sobre el quehacer de la psicología en la realidad latinoamericana, “de lo que se trata es de preguntarnos si con el bagaje psicológico que disponemos podemos decir y, sobre todo, hacer algo que contribuya significativamente a dar respuesta a los problemas cruciales de nuestros pueblos” (1986, p. 3).

De esta manera, resulta indispensable retomar para la psicología comunitaria temas de estudio como el caso que estudiamos, donde los grupos y colectivos construyen alternativas a sus problemáticas en común. Asimismo, es importante acompañar e involucrarnos en estos procesos a través de la sistematización de experiencias, de lecturas desde la psicología comunitaria que puedan aportar desde este campo una visión, entre muchas otras, de los procesos de organización; y también, desde compartir las experiencias y la cotidianidad de los actores.

Como lo menciona el Colectivo Situaciones (2001, p. 37), “ya no se trata de “dirigir” o “apoyar” las luchas sino de *habitar* activamente *nuestra situación*, acompañando, desde allí, la emergencia de una nueva sociabilidad no capitalista como ética práctica del compromiso y materialización del contrapoder.” Así, se vuelve necesario para la psicología comunitaria establecer diálogos compañeros y reactualizar experiencias de autoeducación donde, desde nuestras distintas prácticas y saberes, podamos aprender unos de otros, en movimiento.

REFERENCIAS:

- Abarca, G y Becker, P. (2011). Movimiento estudiantil y Estado de Chile: descripción en torno a demandas y respuestas. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Edición especial: La educación chilena: cuestionamientos al neoliberalismo, 16-19.
- Agacino, R. (2011). Movilizaciones estudiantiles. Anticipando el futuro. *Centro de Estudios Miguel Enríquez*. Recuperado el 12 de mayo de 2013, http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/1/MSE1_0155.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. Gobierno de Chile. (s.f.). ¿Qué es el SIMCE? Recuperado El 23 de septiembre de 2013, de <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>
- Aguilera, O. (2006). Movidas, movilizaciones y movimientos: etnografía al movimiento estudiantil secundario de la Quinta Región. *Revista Observatorio de Juventud. Movilizaciones estudiantiles: claves para entender la participación juvenil*, (11), 34-41
- Aguilera, O., Contreras, T., Guajardo S. y Zarzuri, R. (2007). La rebelión del coro. Análisis de las movilizaciones de los estudiantes secundarios. *Centro de Estudios Socio-Culturales (CESC)*. 1- 7. Recuperado el 12 de mayo de, http://www.generacion80.cl/documentos/docs/La_rebelion_del_coro.pdf
- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). *La construcción social de las juventudes. Última década, noviembre*, (019), pp. 1-20.
- Álvarez, A. (2008). “*Tenemos razón y somos mayoría*. Prácticas asociativas en el movimiento estudiantil secundario chileno (2000-2008).” Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Anderson, G.L. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski, M. Nores, M. Andrada (eds.), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Andréu, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Centro de Estudios Andaluces, Recuperado el 17 de agosto de 2013, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES). (2012). Propuesta para la educación que queremos. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf
- Blas, A., e Ibarra, P. (2006). La participación, estado de la cuestión. *Cuadernos de trabajo de Hegoa*, (39), pp. 5-42.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Briceno- León, R. (1998). El contexto político de la participación comunitaria en América Latina. *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro*, 14 (2), 141-147.
- Camps, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos. *Cuadernos de trabajo social*, 13, 231-251.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de Investigación Social*, (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Centro Alerta y Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2012). Introducción. En ACES, Araya, Brzovic, Centro Alerta, Congreso Social por un proyecto educativo, González, Ligüeno, OPECH, Parra, Redondo, Riesco, Rodríguez, Salinas, Sánchez, Sobarzo, Valenzuela, Velázquez, Vielma, 2011: *Aportes para interpretar una década de lucha por la educación*, (pp.11-15). Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

- Colectivo Diatriba, Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) y Centro Alerta. (2011). *Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago: Editorial Quimantú.
- Colectivo Situaciones. (2001). Por una política más allá de la política. En E. Fontana, N., Fontana, V., Gago, M., Santucho, S. Scolnik, D. Sztulwark, *Contrapoder. Una introducción*, pp. (19-46). Buenos Aires: Ediciones De mano en mano.
- Colectivo Situaciones. (2006). Notas sobre la noción de “comunidad” a propósito de *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. En R. Zibechi, *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*, (pp. 212-219). Buenos Aires: Tinta Limón.
- Contreras, P. y Palma, E. (2011). La situación de la enseñanza media. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Edición especial: La educación chilena: cuestionamientos al neoliberalismo, 11-15. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://www.remow.ws/REVISTAS/remodigital.pdf>
- Cornejo, C. (2011). Tomas de colegios: La lección mejor aprendida. *El Ciudadano*, (116). Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de <http://www.elciudadano.cl/2011/12/30/46397/la-leccion-mejor-aprendida/>
- Cruz, L. (2002). Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar los conceptos. *Contaduría y administración*, (205), 13-26.
- Dagnino, E., Olvera, A. y Panfichi, A. (2006). *La disputa por la construcción democrática en América Latina*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, (13), 59-77.
- Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas*. Santiago: Universidad de Chile.
- Duarte, K. (2011). Notas generacionales para la acción comunitaria con jóvenes de sectores empobrecidos. *Revista de Observatorio de Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud, 5-22.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, (36), 99-125.
- Eyerman, R. (1998). La praxis cultural de los movimientos sociales. En P. Ibarra y B. Tejerina (Eds.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp.139-163). España: Editorial Trotta.
- Fernández, A.M y Borakievich, S. y. (2007). La anomalía autogestiva. *Revista Campo grupal*, (92), 1-10.
- Fernández, A.M., Imaz, X. y Calloway, C. (2011). La invención de las fábricas sin patrón. En A., Fernández, *Política y subjetividad: asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fernández, J. (2012). Movimiento estudiantil en Chile (2011): repertorios de acción, marcos de acción colectiva, impactos y desafíos para la política pública. *Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas*, (076).
- Fernández, P. (1994). La afectividad colectiva y su geometría política. *Comportamiento*, 3(2), 99-111
- Fernández, P. (1999). *La afectividad colectiva*. México: Alfaguara.
- Fernández, P. (2006). *El concepto de psicología colectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, R. (2006). Memoria y conmemoración del golpe de Estado de 1973 en Chile: la marcha del 11 de septiembre desde una perspectiva autoetnográfica. Tesis de magíster no publicada, Universidad ARCIS, Santiago, Chile.
- Foladori, H. (2010). El deseo de los pingüinos. En OPECH, *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*, (pp. 55-59). Santiago de Chile: Editorial Quimantú

- Foladori, H. (2011). Movilización estudiantil y social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Edición especial: La educación chilena: cuestionamientos al neoliberalismo, 20-24. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de <http://www.remo.ws/REVISTAS/remodigital.pdf>
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M., Canales (Ed.), *Metodologías de la Investigación Social. Introducción a los oficios*, (pp.219-263). Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Garcés, M. (2002). *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Garcés, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina*. Santiago de Chile: LOM.
- González, J. (2006). Organizaciones de auto-educación popular como actor educativo. Boletín electrónico No. 8 Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH). Recuperado el 20 de octubre de 2013, de <http://www.opech.cl/boletin/boletin08/editorial%20boletin%202.pdf>
- González, J. (2008). Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura. El movimiento Secundario del año 2006 y las Organizaciones de Autoeducación Popular. *Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH)*. Recuperado el 12 de mayo de 2013, de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/articulo_libro_juventud_finalIII%5B1%5D.pdf
- Grimaldi, D. (2006). Acción colectiva, demandas y decisiones: marco analítico para la movilización estudiantil. *Revista Observatorio de Juventud. Movilizaciones estudiantiles: claves para entender la participación juvenil*, (11), 16- 25.
- Guarnaccia, S. (2011). El rol y el simbolismo de las tomas dentro del movimiento estudiantil de 2011. *Independent Study Project (ISP) Collection Paper 1164*. Recuperado el 13 de diciembre de 2013, de http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1164
- Gutiérrez, R. (2001). *Forma comunal y forma liberal de la política*. La Paz: Comuna.
- Inzunza, J. (2009). La asociatividad juvenil en los liceos públicos chilenos: la disolución de los centros de alumnos. En J. Redondo y L. Muñoz (eds.) *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina*, (pp. 374-393). Observatorio Chileno de Políticas Educativas: Santiago.
- Íñiguez, L. (2003). La Psicología Social como Crítica: Continuismo, Estabilidad y Efervescencias. Tres décadas después de la “Crisis”. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), 221-238.
- Íñiguez, L. (2008). Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales. Entrevista Grupal. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de http://www.uv.mx/dgda/tutorias/academicos/documents/Entrevista_grupal.pdf
- Jasper, J. (1997). *The art of moral protest. Culture, biography, and creativity in social movements*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jasper, J. (1998). The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social. *Sociological Forum*, 13, (3), 397-424.
- Jasper, J. (2006). Motivation and emotion. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de <http://www.jamesmjasper.org/files/final.pdf>.
- Juris, J., Pereira, I. y Feixa, C. (2012). La globalización alternativa y los “novísimos” movimientos sociales. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 10, (37), 23-39.
- Klandermans, B. (1997). *The social psychology of protest*. Great Britain: Blackwell Publishers.
- Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. Cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. *Revista de Psicología (002)*, 49-60.
- Latapí, P. (1986). Algunas reflexiones sobre la participación. *Biblioteca digital CREFAL*, 22- 32. Recuperado el 5 de junio de 2011, de http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/cuadernos/cua18/cap1.pdf
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- León, A. (2008). Guía múltiple de la autogestión: un paseo por diferentes hilos de análisis. Recuperado el 15 de abril de 2013, de http://www.theyliwedie.org/ressources/biblio/es/Cedeno_Alejandra_Leon_-_Guia_multiple_de_la_autogestion.htm
- Márquez, M. (2007). Metodología cualitativa o la puerta de entrada de la emoción en la investigación científica. *Scientific Electronic Library Online*. Recuperado el 19 de febrero de 2010, de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a06v13n13.pdf>.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, (22), 219-231.
- Martínez, V. (2013). Análisis crítico del concepto de comunidad en Psicología Comunitaria. Manuscrito no publicado
- Mayol, A., Azócar, C. y Brega, C. (2011). El clivaje Público/ Privado: Horizonte Último del Impacto del Movimiento Estudiantil en Chile 2011. Recuperado el 13 de octubre de 2012, de <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2011/11/Articulo-Mayol-Azocar-Brega-Ku%CC%88tral.pdf>
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Molina, J. (2006). *Juventud y tribus urbanas. Última década*, (13), pp. 121-140.
- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Espinosa y M. Montenegro, *Introducción a la Psicología Comunitaria*. (pp. 18-36). Barcelona: Ed. UOC
- Montenegro, M. (2004). Comunidad y bienestar social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Espinosa y M. Montenegro, *Introducción a la Psicología Comunitaria*. (pp. 18-36). Barcelona: Ed. UOC
- Montero, M. (1984). La Psicología Comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología, Caracas*, 16 (3), 387-400.
- Montero, M. (2004). Relaciones Entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *Psykhe (Santiago)*, 13(2), 17-28.
- Moore, B. (1989). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz, V. (2010). Jóvenes, instituciones y acción política en Chile. La pieza que falta. *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Recuperado el 22 de mayo de 2013, de <http://www.pacarinadelsur.com/home/oleajes/87-jovenes-instituciones-y-accion-politica-en-chile-la-pieza-que-falta>
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2010). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2004). Informe de antecedentes del país para OCDE: evaluación de las políticas educacionales de Chile. Paris-Santiago: OCDE/, Ministerio de Educación de Chile.
- Palma, D. (1998). La participación y la construcción de ciudadanía. *Documento de trabajo*, (27), Santiago: Centro de de Investigaciones Sociales. Universidad ARCIS
- Parra, M. (2008). La psicología comunitaria en América Latina. *Revista electrónica de Psicología Social "Poiésis"*. Recuperado el 8 de noviembre de 2011, de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/viewFile/287/276>
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido, *Estudios de Sociolingüística* 3 (1), 1-42.
- Rubilar, L. (2011). Para comprender el movimiento estudiantil en Chile (2011). *Revista Educere* (52), 581-588. Recuperado el 13 de octubre de 2012, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35313/1/articulo1.pdf>
- Rubio, A. (2004, enero). Perspectivas teóricas en el estudio de los movimientos sociales. *Circunstancia. Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, (3).

- Salazar, G. y Pinto J. (2002). *Niñez y juventud. (Construcción cultural de actores emergentes)*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Sánchez Vidal, A. (1996). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: EUB.
- Sánchez Vidal, A. (2007). *Manual de psicología comunitaria. Un enfoque integrado*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Silva, B. (2008). La “Revolución Pingüina” y el cambio cultural en Chile. Recuperado el 17 de octubre de 2012, de http://www.archivochile.com/carril_c/cc2012/cc2012-062.pdf
- Tarrow, S. (1994). *El Poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, R. (2010). Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un “actor político” en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006). *HAL, Sciences de l’Homme et de la Société*. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?label=SHS&halsid=8sqj7a1lr33so03dnhtmu2u7b3&action_todo=view&id=halshs-00498869&version=1
- Vera, S. (2011). El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el movimiento estudiantil en Chile el 2011. En S. Aguilar, *Anuario del Conflicto Social 2011*, (pp. 286-309).
- Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. En A. E. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*, (pp. 123-149). Buenos Aires: CLACSO.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra Ediciones.
- Zibechi, R. (2011). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

ANEXOS:

ANEXO 1. Guía de entrevista

Sobre su participación

- ¿Cuál fue tu participación en la toma?
- ¿Participaste en alguna comisión? Sí, no, en cuál. Puedes contar tu experiencia.

La toma, el control del espacio

- ¿Cómo surgió la idea de tomarse el liceo?
- ¿Cómo fue el proceso de tomarse el liceo?
- ¿Qué significado tenía para ustedes apropiarse de las instalaciones del liceo?
- ¿Qué fue lo más difícil de tomarse el liceo?
- ¿Creen que hubiera sido posible llevar a cabo un proceso de autogestión educativa sin que se hubieran tomado el liceo? Sí, no, por qué.

Formas de participación y significados

- ¿Cómo se organizaron al interior de la toma?
- ¿Cómo se tomaban las decisiones?
- ¿Cómo resolvían los conflictos?
- ¿Qué actividades realizaron y por qué decidieron hacer esas actividades?
- ¿Eran distintas estas actividades a las que realizaban en sus clases y cursos cotidianos? Sí, no, por qué.
- ¿Para ti qué significa la participación?
- ¿Qué significaba que ustedes mismos organizaran los eventos y realizaran actividades formativas, qué significaba para ustedes que fueran “sus propios maestros”?
- ¿Para ti qué significa la autogestión?

Dimensión afectiva

- ¿Cómo era el ambiente al interior de este proceso, cómo eran las relaciones entre los estudiantes que estaban participando?
- ¿Describe un día común en la toma?
- ¿Por qué decidiste participar en este proceso?

Relación con otros actores

- ¿Con qué otras personas se relacionaron o vincularon para llevar a cabo este proceso?
- ¿Cómo eran las relaciones con estas personas?
- ¿Hubo actores con los que tuvieron dificultades para llevar a cabo el proceso?

Aprendizajes y significados de la experiencia

- ¿Cuáles fueron las principales dificultades en este proceso?
- ¿Cuál fue un momento grato?
- ¿Qué aprendiste de la experiencia?

ANEXO 2. Consentimiento y asentimiento informado

Consentimiento informado para participantes

El estudio llamado “El proceso de autogestión educativa de las y los estudiantes secundarios en las tomas de colegios durante la movilización estudiantil chilena del 2011” se enmarca en el contexto de una tesis para optar el grado de magíster en Psicología Comunitaria, de la Universidad De Chile. Así, el objetivo principal del estudio es comprender los factores sociocomunitarios que incidieron en los procesos de autogestión educativa realizados en el 2011.

Tu participación como informante en esta etapa del estudio es voluntaria y no remunerada. Si decides participar tendrás la libertad de omitir preguntas de la entrevista y dejar de participar en cualquier momento. Asimismo, tu participación en el estudio no conlleva ningún riesgo o perjuicio para ti.

En cuanto a las entrevistas, estas serán grabadas, siendo la investigadora la encargada de transcribirlas. Tu participación será anónima, por lo tanto tu nombre y datos personales no serán publicados.

En caso de tener dudas y consultas, puedes contactarte con la tesista responsable Patricia Westendarp Palacios al teléfono (9) 56161872, al correo electrónico patriciawestendarp@yahoo.com.mx.

Si estás dispuesto/a a participar de la entrevista, por favor firma donde corresponda.

Firma participante_____

Firma investigadora_____

Fecha_____

Asentimiento informado para madres o padres de las/los jóvenes participantes

Su hijo/a ha sido invitado/a a participar en un estudio sobre los procesos de autogestión educativa, dicho estudio se enmarca en el contexto de una tesis para optar el grado de magíster en Psicología Comunitaria, de la Universidad De Chile. La participación de su hijo/a es voluntaria y no remunerada. Una vez iniciada la entrevista su hijo/a tendrá la libertad de omitir preguntas y dejar de participar en cualquier momento. Las entrevistas se realizarán en un lugar y horario que no interfiera con las actividades cotidianas de su hijo/a.

En cuanto a las entrevistas, estas serán grabadas, siendo la investigadora la encargada de transcribirlas. La participación de su hijo/a será anónima, por lo tanto su nombre y datos personales no serán publicados. Asimismo, la participación de su hijo/a en el estudio no conlleva ningún riesgo o perjuicio para él/ella.

Conforme a lo anterior, si usted está de acuerdo en que la información producida en la entrevista pueda ser utilizada para los fines exclusivos de este estudio, le solicito coloque su nombre y firma donde corresponde.

Nombre de la madre, padre o tutor _____

Firma de la madre, padre o tutor _____

Firma de la investigadora _____

Fecha _____

En caso de tener dudas y consultas, puede contactarse con la tesista responsable Patricia Westendarp Palacios al teléfono (9) 56161872, al correo electrónico patriciawestendarp@yahoo.com.mx.