



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Seminario de título “Educación inclusiva: Perspectivas Pedagógicas y Didácticas”

La conquista por la inclusión: el ingreso de mujeres al Instituto Nacional (2006-2020)

Informe final de Seminario de Título para optar al título profesional de Profesor de
Enseñanza Media en Asignaturas Científico Humanistas con mención en Historia,
Geografía y Ciencias Sociales

Autor: Matías González Miranda
Profesor guía: Bernardo González Mella
Santiago, Chile
2021

*Recuerdo que nunca nos
quejábamos. Qué cosa tan
tonta era quejarse, había
que aguantar con hombría.
Pero la idea de hombría
era confusa: a veces
significaba valentía, otras
veces indolencia.*

Alejandro Zambra

Índice

1. Introducción	4
2. Planteamiento del problema.....	5
2.1. Justificación y relevancia de la investigación	5
3. Objetivos	7
4. Marco teórico	7
5. Marco metodológico.....	10
6. Desarrollo:	11
6.1. Historia de los liceos emblemáticos y del Instituto Nacional	11
6.2. Los movimientos sociales contemporáneos y el papel del Instituto Nacional.....	14
6.3. La educación inclusiva en Chile	18
6.4. La Ley de inclusión y sus detractores	20
6.5. El tránsito hacia los colegios mixtos	23
6.6. Voces en contra de la inclusión en el Instituto Nacional.....	25
6.7. La llegada de mujeres al Instituto Nacional	27
7. Conclusiones.....	30
8. Bibliografía	33
8.1. Fuentes primarias.....	33
8.2. Fuentes secundarias	33
9. Anexo.....	36

1. Introducción

La experiencia de haber estudiado en un “liceo emblemático” en Chile es gravitante tanto a nivel académico como social. Estos establecimientos que hoy han pasado a denominarse de “alta exigencia”, han sido el foco de la educación pública chilena (Fuenzalida, 2017). La mayoría ubicados en Santiago, se construyeron en el inconsciente nacional como lugares de excelencia y prestigio para un grupo selecto y depurado de estudiantes. Crearon una identidad, una cultura, códigos que los diferenciaban y los hacían competir entre ellos. Cada liceo a través de esta construcción permeó en el inconsciente colectivo, atribuyéndose la generación de los líderes nacionales. Muchos de ellos hombres blancos del mundo urbano.

El caso más característico de estos liceos es el Instituto Nacional José Miguel Carrera. Ubicado en el centro de la capital, es el establecimiento educacional más antiguo del país. Creado en 1813 es el orgullo de presidentes y políticos que fueron estudiantes y profesores del Instituto. Como los más antiguos y de mayor exigencia académica, a los institutanos se les posicionó como líderes y se les atribuyó ser “uno de los pilares fundamentales de la República” (Instituto Nacional). Se fue generando durante el s. XIX y XX una identidad institutana, marcada por el envanecimiento, la “hombría” y el liderazgo. Sin embargo, aquellos preceptos defendidos por este establecimiento, marcado por el prestigio y la competencia, han comenzado a ser cuestionados por nuevas voces que han demandado, desde el año 2006 en adelante, cambios en las lógicas educacionales que sostienen y reproducen una educación segregadora, clasista y de mala calidad.

El diagnóstico en torno a la educación chilena, sus altos índices de segregación y exclusión, ha llevado a que se pongan en duda muchos de los preceptos y sustentos ideológicos del sistema educacional chileno. Como a la vez, se han venido instalando nuevas voces y perspectivas con las cuales poder trabajar hacia una escuela más diversa, más democrática y más inclusiva. Pensar en una escuela con dichas características, nos lleva a reflexionar en las distintas formas de exclusión del actual sistema. Una de ellas, es la aun existente segregación entre hombres y mujeres a través de los colegios monogénicos. Desde el movimiento estudiantil, mujeres secundarias comenzaron a disputar espacios destinados solamente para hombres, como el Instituto Nacional, que hasta hace poco solo ofrecía vacante para hombres y la selección de alumnos era un pilar fundamental de su proyecto educativo tradicional. Los impactos de la Ley de Inclusión

Educativa del año 2015, las movilizaciones estudiantiles y los proyectos e imaginarios nacionales en torno a quiénes deben ir a qué colegio, resultan claves para entender esta discusión entre segregación e inclusión.

Este proceso, que aún está en curso, no fue para nada lineal y sin contrapesos. Estuvo lleno de disputas donde se tensionó entre dos proyectos de Instituto Nacional. La resistencia, aún existente, entre un Instituto que debiese mantener aquella identidad elitista y decimonónica de ser el “primer foco de luz de la Nación” (CEAIN, 2018) y un nuevo Instituto donde la inclusión sea un marco general para una educación democrática, pluralista y al alcance de todos, es un proceso aún en construcción, pero donde buscaremos entender sus orígenes desde una perspectiva inclusiva, apelando por la construcción de un liceo público, democrático, diverso e inclusivo.

2. Planteamiento del problema

2.1. Justificación y relevancia de la investigación

El siguiente trabajo de investigación se enmarca en la búsqueda por comprender la tensión existente entre dos proyectos educacionales dentro del Instituto Nacional de Santiago de Chile.

Esta tensión se aborda a través del análisis del ingreso de mujeres al Instituto Nacional que hasta el 2020 era solo para hombres. Se busca a través de un análisis cualitativo, representar a los distintos proyectos educativos, con sus respectivas identidades y actores involucrados. El marco temporal elegido es desde el 2006, fecha de inicio de las protestas estudiantiles donde hay un giro en torno al rol de las escuelas públicas chilenas, hasta el 2020, año de ingreso de las primeras alumnas al Instituto Nacional.

De esta manera se busca responder a la pregunta ¿Cuál fue el impacto de las demandas de inclusión en el Instituto Nacional? En específico, en torno al debate por colegios mixtos en los liceos emblemáticos.

Pretendo tensionar las miradas contrapuestas en torno a lo que debiese ser un liceo emblemático bajo las nuevas demandas por inclusión y democratización de la escuela pública chilena. Parto de la premisa que los proyectos educativos, tanto a nivel de establecimiento como de sistema, son espacios de disputa y de cambio. A la vez, me baso

en la idea que la construcción de una escuela inclusiva, es un proceso constante, pues “las escuelas siempre están cambiando; los estudiantes y el personal llegan y se marchan; aparecen nuevas formas de exclusión; se movilizan nuevos recursos. La inclusión es un proceso sin final” (Echeita, 2020, pág. 57).

En cuanto a los actores en cuestión, resulta interesante evidenciar cómo las secundarias, instalaron este debate dentro de las reformas al sistema escolar. La demanda por ingresar a establecimientos monogénicos ha aumentado en los últimos años, lo que se enmarca como una disputa que viene a enriquecer el debate en torno a la educación y la escuela que queremos (El Mostrador, 2016, pág. 1). Los aspectos de sociabilidad, de incluir y de transformar a la escuela heteronormada y clasista, ha sido un debate dentro de una sociedad chilena que está cada vez más politizada en torno a estas discusiones. Pensar en la educación que queremos, se hace imperativo en estos nuevos tiempos.

Frente a aquel escenario descrito, realizaré un cruce entre la educación inclusiva y la interseccionalidad, ambas como categorías analíticas capaces de entender la educación chilena con sus distintas variables y perspectivas. Resulta necesario considerar nuevos elementos para entender el sistema escolar y las discriminaciones y constructos ideológicos que aún lo sostienen. Considero que en este aspecto la interseccionalidad puede aportar grandes miradas para entender los proyectos e imaginarios que han venido cuestionándose en el último tiempo, en específico por las mujeres del mundo secundario que han tenido un protagonismo mayor en las últimas luchas sociales. Un estudio de las mujeres secundarias y su relación con el sistema escolar, debiera incluir perspectivas de género para pensar las vivencias de las mujeres estudiantes, tomando en cuenta las diversidades de actores, de mujeres y de proyectos educativos.

En una coyuntura nacional donde públicamente se está pensando el país que hemos sido y que queremos ser, surgen y se evidencian múltiples proyectos sociales y educativos. Muchos de ellos contrapuestos. Para aportar a un debate crítico y argumentado al respecto, es clave pensar el trayecto de los actores que han instalado de manera pública, las desigualdades que sostienen a la escuela chilena. El tiempo histórico en el que se gesta esta investigación, impulsa y demanda por analizar nuestro pasado reciente revisándolo para dar luces a los desafíos que se vienen. La educación nacional, como un reproductor de las desigualdades, ha de ser una de las primeras instancias interpeladas, para los desafíos y discusiones que como país enfrentamos.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Analizar las demandas por el ingreso de mujeres al Instituto Nacional y sus controversias en el marco de exigencias, propuestas y proyectos por una educación inclusiva.

3.2. Objetivos específicos:

- 1) Entender el proyecto histórico del Instituto Nacional hasta las movilizaciones estudiantiles del 2006.
- 2) Comprender las demandas por una educación inclusiva en los liceos emblemáticos y sus contextos de gestación y desarrollo.
- 3) Analizar el impacto de las políticas educativas inclusivas y de las normas jurídicas que la acompañan en el debate sobre el sello del Instituto Nacional.

4. Marco teórico

Esta investigación se basa en las propuestas y planteamientos de la llamada Educación inclusiva. Este nuevo enfoque ha venido a aportar nuevas perspectivas apelando a transformaciones al sistema educativo tradicional.

Para Cynthia Duk, este enfoque inclusivo “se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano” (Duk, 2000, pág. 2). Esta perspectiva nos ayuda a abrir la mirada y repensar nuestras relaciones educativas con sujetos históricamente desplazados por la escuela, que segmenta y especializa el trabajo pedagógico sólo con aquellos estudiantes que se instalan dentro del espectro de lo “normal”, desarrollando escuelas paralelas o especiales para estudiantes que se escapan de la “normalidad” construida. Trabajo con esta diferencia que permite entender una escuela que segrega y excluye la diversidad, pero a la vez generando reflexiones para instalar como un horizonte, una escuela que trabaje constantemente con las diversidades, que las interiorice y se defina en sí, como diversa.

Otro elemento fundamental que aporta la educación inclusiva y que facilita entender la tensión entre los distintos proyectos educativos, es el concepto de “exclusión social”, entendido por Echeita como un proceso complejo, que va más allá de lo económico que engloba “la falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo” (2020, pág. 57) Esta idea de exclusión social multifactorial, que impide la futura participación plena en sociedad, resulta clave a la hora de comprender cómo el mismo sistema escolar, al ser la “primera fuente de exclusión social”, genera y reproduce más exclusión, en la medida en que margina y se piensa a sí mismo como un sistema segregador y no inclusivo.

Este enfoque ha sido fuerte en Chile y aún es defendida por ciertos grupos de la sociedad, que apelan y abogan por una educación tradicional. En Chile este modelo ha venido acompañado con un discurso asociado al “mérito”:

“Ha sido un ideal de las sociedades liberales y de las economías modernas que las posiciones en la vida no sean determinadas por la pertenencia a un grupo, sino por los merecimientos de cada uno. Ello beneficia a todos, en la medida que respeta y recompensa los méritos y logros personales, aunque sean fortuitos, pero solo cuando ellos son puestos a buen uso; pero, del mismo modo, favorece al conjunto porque fortalece los talentos que son necesarios para mejorar el país” (Cruz, 2019, pág. 1)

La escuela según los defensores de este proyecto educativo, debería contener la selección de estudiantes, donde el mérito se utilice para la búsqueda de los mejores alumnos que llegan por sus propios esfuerzos. Los defensores del mérito tienden a ignorar para aquel resultado cualquier fuerza social o cultural que contribuyó a aquella posición. Pensar la escuela pública como una escuela que se construye sobre la selección, que decide por estudiantes y familias que son merecedores de educarse en un lugar público, resulta incongruente en torno a la misma definición de lo público.

Detractores de este modelo de escuela han señalado de manera crítica que el sistema escolar chileno se caracteriza como un sistema que “refuerza la ‘competitividad’ como estrategia para desarrollar efectividad (mejoramiento en el aprendizaje de los estudiantes) y eficiencia escolar (reducción del costo público y total de la entrega educacional efectiva)” (Reyes, 2011, pág. 59). Los efectos del sistema escolar, cuyos principios también aplican a otras expresiones públicas como la salud o la legislación laboral, han

“naturalizado la segregación educativa y la diversidad de caminos, bajo una ilusión de unidad sostenida sólo por los saltos meritocráticos que logran algunas excepciones” (Inzunza, 2009, pág. 125). De esta manera, el actual sistema escolar contiene aspectos ideológicos economicistas y una mirada individualista del proceso educativo. Estos dos aspectos se asocian a la escasa mirada pública de la educación o el fin de la enseñanza asociada a proyectos colectivos o nacionales. Los sustentos ideológicos, los imaginarios y los actores que influyen en esta escuela tradicional, están a mi parecer representados y materializados en el liceo emblemático. Como espacio donde el discurso de la meritocracia toma realidad, extrapolarlo de igual manera, la realidad del liceo emblemático a la totalidad del sistema. El resultado son liceos que sostienen su discurso en excepciones de supuesto mérito y a través de la selección, generan lugares de aprendizaje donde se presenta un tipo de estudiante, de proyecto y de liceo.

Dado que en este análisis se busca reconocer el papel específico de las mujeres en un sistema educativo que recién está aplicando medidas de inclusión, creemos necesario buscar herramientas que nos facilitan tener una mirada más amplia en torno al rol que juegan las mujeres en el mundo educativo. Como sujetas históricamente desplazadas, las mujeres se ven oprimidas a distintas escalas. No es posible hoy en día, reconocer solo un elemento que condiciona y subyuga a las mujeres, sino que operan distintos marcos de opresión, generando nuevas formas de discriminación. Para enfrentar este escenario, pensadoras interseccionales como Kimberle Crenshaw y María La Barbera, han apostado por una mirada crítica de las políticas públicas hacia mujeres en situación de vulnerabilidad. La respuesta desde el sistema, con lógicas no interseccionales, termina haciendo “oídos sordos a la existencia de diferentes necesidades” (Crenshaw, 1991, pág. 96). Esta perspectiva que busca ampliar el margen para desarrollar políticas públicas efectivas hacia las mujeres, comprendiendo los diferentes niveles de opresión, es de vital importancia para este análisis, pues permite reconocer cómo las políticas de integración y luego de inclusión abordaron el papel de las mujeres, en este caso las escolares.

En específico, creo relevante rescatar uno de los tres niveles de exclusión que trabaja Crenshaw, que es el nivel político. La autora aborda este nivel asociándolo a la construcción de políticas públicas, que muchas veces reproducen desigualdades y exclusiones hacia las mujeres, con un afán universalista de lo que significa ser mujer. Crenshaw en este sentido señala que “la interseccionalidad ofrece una forma de mediar entre la tensión que se da entre reafirmar una identidad múltiple y la necesidad de

desarrollar políticas identitarias” (Crenshaw, Pág. 115). Esto permite comprender que no hay un prototipo de mujer, ni un modelo de necesidades invariable en el tiempo y con el espacio. De esta manera, las políticas públicas han de ser entendidas de manera situada y considerando el amplio abanico de situaciones y de fuerzas que rodean la creación de una política pública, tanto a nivel de la ley como de su aplicación.

5. Marco metodológico

Para esta investigación de carácter cualitativo, se trabajará tanto con fuentes primarias como secundarias. Entendidas cada una de ellas en su dimensión temporal como a la vez reconociendo el papel y el significado político-ideológico de cada uno de ellos. Dado el contexto de pandemia, las fuentes primarias y secundarias corresponden a formato online.

Se optó por una investigación cualitativa entendiendo esta como aquella investigación “que produce datos descriptivos” (Bogdan, pág. 20). Este tipo de investigación, apunta al análisis y a comprender la realidad en los términos e imaginarios que los sujetos la entienden y el análisis de las fuentes o datos, tienden a ser más variados y amplios que en una investigación cuantitativa. Las perspectivas y puntos de vista han de ser múltiples como “emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos” (Sampieri, p. 8). Se optó por este enfoque ya que otorga mayores posibilidades para el trabajo de la entrevista y las percepciones de los sujetos en cuestión sobre cómo comprenden, perciben y experimentan su paso por el Instituto Nacional.

Para entender estas vivencias y sensibilidades, considero que lo cualitativo aporta mayores herramientas para el investigador entendido también como un observador. Elliot Eisner ha defendido la comprensión de la escuela a través de su observación, señalando que “necesitamos ser capaces de ver lo que ocurre en ellas”. Este ejercicio de observar no se realiza en torno a lo evidente, sino de “percibir su presencia e interpretar su significado” (pág. 50). Esto lleva a un análisis de figuras, sujetos y situaciones que a simple vista no aparecen ni pueden ser contabilizados en guarismos o porcentajes. Implica un ejercicio donde se descifre y presente de manera coherente y argumentada, una posible respuesta a problemas sociológicos y conflictos que surgen en lo social. Dado el foco de

esta investigación, centrarse en la observación como forma de indagación a través de entrevistas o experiencias vividas, resulta lo más adecuado.

En cuanto a las fuentes primarias estas se dividen en material de prensa, declaraciones públicas de diversos actores involucrados, como centros de alumnos y el mismo Instituto Nacional publicados en su página web. También se abordarán experiencias de ex liceanos, desde escritos narrativos y entrevistas.

Tras generar un análisis crítico del Instituto Nacional, su historia y su actual coyuntura, pasaré al análisis de los actores en cuestión y la respuesta desde la institucionalidad a las demandas por inclusión y cambios en el liceo. Para esto se realizará un estudio de documentos y la misma Ley de inclusión educativa para aportar una mirada general y sistémica.

Para el caso de las fuentes secundarias, estas se dividen en investigaciones tanto de autores sobre educación inclusiva como de científicos sociales que hayan desarrollado el impacto de la ley de inclusión en Chile y en general, los liceos emblemáticos nacionales. Caben aquí tesis de magíster, estudios cuantitativos y cualitativos, como a la vez ensayos históricos sobre el liceo chileno. Se buscará potenciar el carácter interdisciplinario de las investigaciones, abarcando estudios desde la sociología, la historia y la ciencia política.

En función del estudio de estas fuentes, se generará primero un recuento y un análisis crítico, contrarrestando argumentos a favor y en contra de la educación inclusiva. Reconociendo sus promotores y defensores, a la vez de identificar estas posturas en torno a los discursos y tensiones que van surgiendo a lo largo de esta investigación.

6. Desarrollo:

6.1. Historia de los liceos emblemáticos y del Instituto Nacional

Los orígenes de los liceos emblemáticos se remontan al periodo de la independencia de Chile a inicios del s. XIX. Los primeros intentos de autonomía y auto gobierno, vinieron acompañados de crear las primeras instituciones republicanas, influenciadas, al igual que el proceso independentista, por el liberalismo y la ilustración europea (Ruiz, 2010, pág. 15).

Desde sus inicios y a lo largo de todo el siglo, ya sean liberales o conservadores, hay un consenso en la élite, sobre el rol del Estado como promotor y desarrollador de la educación nacional. El carácter público primó en la naciente educación nacional, la cual debía tener como función el educar a los líderes de la precoz nación. Para el siglo XIX, correspondía entregar la educación a las clases dominantes, la cual “se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República i que por eso influye directamente en todo lo que puede suceder de bueno i de malo a la Nación” (Ruiz, 23). La correcta y debida educación de los futuros liderazgos, llevó a la creación de instituciones para la instrucción de saberes necesarios para la gobernanza y administración del país. Es en este enfoque, estatal pero elitista, que se enmarca la creación de los primeros establecimientos que hoy conocemos como emblemáticos. El primero de ellos, como ya se mencionó, fue el Instituto Nacional creado en 1813. Con un afán de distanciarse del pensamiento oscurantista y colonial, sus principales promotores, defensores también de la causa independentista, fueron configurando parte de la cultura institutana. Fray Camilo Henríquez, cercano a los caudillos criollos, señaló en 1812 que “el gran fin del Instituto es dar a la Patria ciudadanos que la dirijan, la defiendan, la hagan florecer y le den honor” (Henríquez, 1812). Los primeros años del Instituto, sirvieron como un “correlato educacional del nuevo orden republicano” (Serrano, 2010, pág. 34), en este se plasmaron los intereses de la elite criolla para educar a la reducida casta ciudadana de aquel entonces.

El avance de la educación chilena durante el s. XIX fue lento, pero en ascenso. Ya desde sus inicios el sistema chileno dejó en claro la segmentación y la diferencia dentro del mismo para entregar diferentes enseñanzas a distintos grupos sociales. Mientras que la educación popular debía ir enfocada a civilizar al analfabeto y al pobre, a la elite el sistema público le otorgaba un carácter más moderno, donde se le enseñaba la historia nacional y el día a día de la política chilena (Serrano, 2014, pág. 212).

El Instituto Nacional, aunque adoptó nuevos tintes al cambio de siglo, mantuvo en su discurso su idea de ser una luz para el país y marcar distancia del resto de los liceos. Se instaló como protagonista del sistema escolar que comenzaba a crecer. Para 1913, en vísperas de su centenario, se realizaron actos públicos en el Teatro Municipal, señalando el periódico *El Mercurio* que “La capital de Chile ha sido teatro de uno de los acontecimientos públicos más hermosos que hayamos podido presenciar en el curso de nuestra vida republicana: los festejos organizados en conmemoración del primer centenario del Instituto Nacional” (Araya, Biotti, & Prado, 2013, pág. 61). En aquel acto,

el rector de ese momento daba pistas de la identidad y el sentimiento institutano a través de la labor que por cien años había realizado: “modela el alma nacional en el ambiente sereno de sus aulas, y la hace luz que ilumina y fuerza que dirige, encarnándola en la voluntad y en la mente de nuestros más ilustres estadistas”(Espejo, 1813, pág. 165).

Estos primeros cien años del Instituto Nacional serán claves para el futuro del colegio. Fue una “época dorada”, de la cual las generaciones posteriores deberían sentirse orgullosas. El aprender del decimonónico camino del liceo, será uno de los aspectos más recalcados dentro de la formación de los institutanos. Alexis Atencio, entrevistado para esta investigación, señaló la “marcialidad” identificada por él en los ritos y símbolos institutanos:

“el estandarte del colegio, ahí se nota que hay como la idea de un ideario con respecto a lo que es estudiar en el Nacional y para qué vas al Nacional y también como, metido desde el principio republicano de pa’ qué se funda el Instituto Nacional en 1813. La frase de Fray Camilo Henríquez, que no me acuerdo muy bien como es, la labor del Instituto Nacional es dar a la patria hombres que trabajen por ella, luchan por ella, cuestiones así, no me acuerdo muy bien como es” (Entrevista Alexis, Anexo n° 1).

Cristopher Lemus, el segundo entrevistado, también apuntó a la construcción de aquella identidad institutana, marcada principalmente en los cursos de 7° y 8° básico. Cristopher señaló que:

“es que los discursos en básica fueron casi siempre de identidad institutana. Nos explicaban que significaba ser institutano, que teníamos que hacer eso, que teníamos que cumplir con lo que teníamos. Nos hacían sentir mal si teníamos malas notas y siempre hubo un discurso en básica, porque nos inculcaban mucho la historia y las cosas, no sé por qué, pero era así” (Entrevista Cristopher, Anexo n° 2).

Este tipo de experiencias, hacen dar cuenta que la construcción de una identidad institutana, se concentra y se nutre específicamente de los primeros cien años del Nacional. Los avances posteriores y los fenómenos político-sociales que experimentó Chile no aparecen tan recalcados por parte de la institucionalidad, pero sí serán claves, para una construcción de identidad desde el estudiantado. De hecho, muchos de los imaginarios, no solo del Nacional, sino de los emblemáticos en sí, fueron asociados culturalmente con su historia del s. XIX, ajustado a los primeros años de la República

más que el periodo del s. XX. Alexis, antes de entrar al Nacional, recordó una cierta decepción al encontrarse por primera vez con aquel colegio:

“yo tenía una idea prefigurada de que el Nacional iba a ser un edificio antiguo. Que iba a ser una *hueva* como no sé, el Museo Histórico Nacional, por ejemplo. Como ese tipo de, *hueva* blanca así. Porque tenía la idea que claro po’, un colegio que era de 1813 debe ser un edificio antiguo po’. Y no po’, la *hueva* es un edificio moderno de los años 60’s. Entonces ese era como mi primer choque como con la imagen pre concebida que yo tenía del Nacional al momento de que llegué” (Entrevista Alexis, Anexo nº 2).

Para el siglo XX el Instituto preservó su protagonismo en los debates educacionales, mientras se consolidaba la cultura liceana en Santiago (Serrano, 2018). El acontecimiento disruptivo dentro del Instituto y de todo el sistema, vendría con la Dictadura y los cambios que fueron realizados a toda la estructura. Ni el Instituto Nacional pasó inadvertido de la represión y las violaciones a los Derechos Humanos: treinta y tres fueron los institutanos asesinados en Dictadura y la represión se hizo sentir en las aulas durante todo el periodo. Con la llegada de las protestas en los años ochenta, el movimiento secundario comenzó a articularse y a organizarse:

“la generación de los secundarios a diferencia de los demás actores sociales de la época del ochenta, no vivió la democracia pero estaba dispuesta a luchar por ella, el objetivo de su lucha entonces no era ‘recuperar’ lo que les habían arrebatado sino más bien, ‘construir’ una realidad democrática nueva” (Orellana, 2005, pág. 8).

El periodo post dictadura en los años noventa significó cambios en las estructuras estudiantiles secundarias. El inicio de la transición implicó nuevos enfoques y formas de asociación, tanto en los estudiantes universitarios como secundarios. Según Víctor Muñoz:

“En los estudiantes secundarios se da un repliegue del activismo con visibilidad pública, de modo que, si bien se termina el proceso de democratización de centros de alumnos, el impacto que estos tienen es fundamentalmente local. No es sino hasta el 2001 cuando irrumpe la protesta social de secundarios que se conoció como “mochilazo” (Muñoz, 2019, pág. 143).

6.2. Los movimientos sociales contemporáneos y el papel del Instituto Nacional.

Los años 2000 significaron cambios profundos en la sociedad chilena. Lentamente comenzaban a articularse nuevos movimientos sociales y la politización tomaba fuerza con nuevas ideas, nuevos actores y nuevas herramientas de lucha.

El legado dictatorial era cada vez más cuestionado, en la medida que los procesos de democratización se veían interrumpidos por brechas ideológicas y estructurales. Un ejemplo de aquello fue la educación puesta en debate por el movimiento secundario el año 2006. Si bien esta no fue la primera movilización pos dictadura, en cuanto a su fuerza e impacto nacional, marcó un hito y fue el inicio de los levantamientos masivos posteriores.

Las movilizaciones y protestas del mundo secundario del 2006, denominado como la Revolución Pingüina, tiene sus causas directas en una serie de demandas propias de los liceos en cuanto a infraestructura, al valor del pase escolar y el pago de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Muñoz, 146). Prontamente el escenario fue escalando y demandas hasta ese momento gremiales, terminaron por pasar a un segundo plano cuando el debate se trasladó a los pilares de la educación chilena post dictadura.

Todo el aparato organizativo y estructural, estaba regido por la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) albergada en la Constitución de 1980. Si bien la carta magna tuvo varias reformas, la última un año antes del estallido de la Revolución Pingüina, estas reformas nunca tocaron su corazón ideológico, manteniendo la LOCE una serie de principios y trabas para una verdadera democratización del sistema escolar.

El año 2006 estuvo marcado por las movilizaciones secundarias, lideradas por nuevas formas de asociación y organización. Tomó fuerza la asamblea y el trato horizontal entre el mundo estudiantil, aunque se mantuvo el protagonismo público y comunicacional de los liceos emblemáticos. Del Instituto Nacional, surgieron referentes como Julio Isamit y Germán Westhoff. Del Liceo Valentín Letelier, Juan Carlos Herrera. Para el caso de los Liceos de mujeres, representando al Liceo N° 1 Karina Delfino y del Liceo Carmela Carvajal, María Jesús Sanhueza. Hay a partir de este movimiento una “nueva ola de cultura política juvenil, que privilegia la democracia representativa, convencida de esta lógica de la asamblea, de la rotación de los liderazgos (...) aunque la imagen histórica se concentre en la persona que conduce el proceso, siempre aparece sometida a esta idea de revocación” (Reyes, 2020).

A partir de esta movilización comienza a generarse un cambio en cuanto a los liderazgos y los códigos con los cuales actúa el movimiento. El Nacional es disputado por otros liceos, emblemáticos o no, en la conducción y visibilidad de la protesta. Ejemplo de esto es que el Instituto se mantuvo fuera de las vocerías de la ACES, la nueva organización que tomó fuerza en las movilizaciones del 2006. Diego Guerra, dirigente del Nacional, señaló sobre este hecho que “siempre el nacional en lo que es movimiento estudiantil, ha estado en la cabeza, entonces los otros colegios más ‘chicos’ quisieron dárseles de grandes y dejar al nacional abajo” (Serón & Gerter Rojas, 2008, pág. 122). Este hecho, que puede ser catalogado como menor, dentro de la dimensión del movimiento, resulta ejemplificador y una constancia de las nuevas lógicas con las que operaba el movimiento, donde los dirigentes eran elegidos en espacios de asamblea y no bajo cuotas a ciertos liceos. No deja de resultar curioso a la vez, el sentimiento del dirigente y la diferenciación realizada entre colegios “grandes” y “chicos”, enmarcando a mi juicio aquel comentario, en la auto imagen de superioridad institutana.

Una mirada rápida al movimiento y a sus demandas, nos hacen dar cuenta que no hay dentro del lenguaje o los petitorios, alusiones directas a una educación inclusiva. Sin embargo, al analizar uno de estos petitorios, el punto dedicado a la derogación de la LOCE, sí se hace mención a una “educación justa, digna y de calidad para todos” (Serón & Gerter Rojas, 2008 pág.127). Esto puede asociarse a los parámetros y objetivos de la educación inclusiva, que como menciona Casanova, “la educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación” (pág. 18).

Aunque la respuesta desde el Estado no dejó satisfecho a gran parte del movimiento, la revolución pingüina marcó un hito dentro de las luchas pos dictadura. A esta le siguieron en envergadura las movilizaciones del 2011, que se enfocaron en las falencias de la educación universitaria, aunque rápidamente se amplió el debate al sistema en sí. A partir de este movimiento, tomaron fuerza los liderazgos de mujeres como Camila Vallejo, Karol Cariola, Camila Rojas, etc. La mayor presencia en los medios de estos liderazgos, abrió camino a debates políticos, que hasta ese momento, estaban muy masculinizados. Lo que ocurriría siete años después, con el Mayo Feminista, vendría a complejizar este camino de aprendizajes y errores dentro de los movimientos sociales que no pueden ser entendidos a mi juicio, como irrupciones sociales sin diálogo o cruce entre ellos.

Las movilizaciones del 2018 estuvieron marcadas por la irrupción pública de los distintos movimientos, agrupaciones y colectivos de mujeres. En Chile venía creciendo la organización de estos grupos que se hacen visibles y van conquistando espacios en las temáticas públicas. Las consignas y demandas fueron múltiples, pero todas enfocadas en un rol más protagónico, o emancipatorio, de la mujer. Todo esto llevó a instalar debates necesarios a nivel de país, a pensar el lenguaje, el cotidiano, las relaciones interpersonales y por supuesto, el sistema patriarcal en sí.

Como gran legado señalo los nuevos paradigmas y enfoques de género y feminismo(s), aunque los avances en legislación de no discriminación no han sido pocos. A nivel social, los discursos y los debates han ido incorporando nuevas variables que han enriquecido las discusiones sobre lo que somos y lo que queremos como sociedad. La inclusión en este sentido va en la misma línea que las demandas del movimiento feminista, al oponerse a la discriminación, al abuso de poder y apostar por una sociedad más diversa y democrática.

En medio de todas estas movilizaciones, el Nacional no estuvo al margen. Las protestas y la movilización se dieron tanto dentro como fuera del colegio. La dinámica de horizontalidad y el modelo asambleísta dentro de su estudiantado, se mantuvo y profundizó con los años. Esta autonomía que toman los estudiantes dentro del liceo va apelando a nuevas formas de asociatividad y construyendo un debate interno sobre qué tipo de liceo el Nacional pretende ser. Los estudiantes apostaron en este periodo a la construcción de un liceo distinto, repensando y otorgándole nuevos significados a lo que otros actores del liceo entendían, como un Instituto Nacional espejo de la realidad chilena. Cristopher, quién egresó el 2019, señaló que en su etapa en el Nacional las instancias convocadas por y para el estudiantado, estaban directamente enfocados en la realidad nacional:

“Tener la oportunidad de educarse por opción propia, o acudir a los CODECUS, que eran como reuniones sobre lo que está pasando, sí, porque estaba la opción. Pero era más por parte de los alumnos, de parte de los profes no tanto. Eran como puros estudiantes. Es que el Centro de Alumnos dotaba espacios para poder aprender sobre lo que queríamos” (Entrevista Cristopher, Anexo nº 2)

Este tipo de instancias, dan cuenta que el Instituto no estuvo al margen de los debates nacionales, sino que llevó a cabo, dentro y fuera del liceo, sus procesos de

discusión y manifestación, en función de realizar cambios profundos en el Instituto. Christopher, también agregó que: “Los estudiantes querían cambiar el liceo. No como el director, no. Los profes, no. Los inspectores, no. Pero lo que ahondaba ahí eran como los estudiantes que intentaban cambiar las cosas. Así que ahí sí” (Entrevista Christopher, Anexo n° 2).

Dentro de este escenario, ya se comienzan a avizorar ciertas demandas y enfoques inclusivos dentro de las movilizaciones descritas, aunque no planteadas directamente con ese rótulo, los objetivos, las metas y las y los actores involucrados, comienzan a construir un trayecto que se cruza o “intersecciona”, con los objetivos de la inclusión.

6.3. La educación inclusiva en Chile

Enfoques y posturas inclusivas comenzaron a aparecer en el lenguaje público hace ya unos veinte años. Las perspectivas de inclusión, se presentan como críticas de los intentos integradores en las aulas:

“El foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, ya que mientras la finalidad de esta es asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales, u otros grupos tradicionalmente excluidos, a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a ofrecer una educación de calidad para todos, ampliando el foco desde algunos grupos a todos los estudiantes” (Blanco, 2009, pág. 88).

Para el caso chileno, un grupo de investigadores ya recomendaba al MINEDUC el año 2004 “aportar, desde el enfoque de la educación inclusiva, hacia los otros sectores educacionales (parvularia- básica-media y universitaria), en el mejoramiento de la gestión y funcionamiento de los centros escolares” (Godoy, Meza, & Salazar, 2004, pág. 31). Por otro lado, numerosas convenciones internacionales han buscado que los países suscriban reformas educativas para enfrentar la diversidad y los cambios en las escuelas públicas (Duk, 2000).

Sin embargo, en la práctica de las escuelas aún han primado enfoques integradores más que realmente inclusivos. En Chile, los programas PIE, se encuentran en un tránsito entre dos tipos de modelos. Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son marginados de las clases y llevan programas y ritmos distintos. Esto ha producido un grupo de estudiantes estigmatizados y discriminados al no cumplir con los estándares normativos (Lerena & Trejos, 2015, pág. 151).

Los avances en inclusión han sido lentos pero progresivos. Con mejoras y a la vez con resistencias. La falta de profesionales, capacitación y la excesiva carga administrativa, ha llevado a que en la práctica, la inclusión tenga obstáculos a la hora de ser implementada (Cabrera, 2015, pág. 65).

A pesar de estas resistencias, la educación inclusiva mantiene sus principios y objetivos. Según Escudero, la educación inclusiva debe apostar por cambios y transformaciones profundas en educación y no parciales. Tampoco debe solo apostar por una educación para todos, sino combatir simultáneamente la educación excluyente (Escudero, pág. 116). Esto no quiere decir que el tránsito de una escuela segregada a una inclusiva es un camino recto, que solo implica la “suma” de sujetos en las aulas. El trabajo hacia una escuela donde la inclusión sea el motor que la haga funcionar, tiene como tarea, como señala Ainscow, mantenerse abierto a pensar en múltiples tipos de escuelas inclusivas “pero lo que todas ellas guardan en común es la existencia de una cultura organizativa que contemple la diversidad del alumnado de manera positiva” (pág. 49).

Ambos entrevistados señalaron que el Instituto Nacional, excluía a otros grupos. Alexis señaló que:

“La exclusión era la selección”, agregando que “tenías el filtro de la selección que es muy difícil que una persona no vidente te vaya a dar esa prueba. Dudo mucho que se haya dado en braille esa prueba, por ejemplo, que se haya dado la opción. O que una persona sordomuda se adaptara a una prueba” (Entrevista Alexis, Anexo nº 1)

Por otro lado, Christopher también señaló que “Yo creo que a partir de la prueba, ya es excluyente. De partida porque tienes que ser hombre, ya es excluyente” (Entrevista Christopher, Anexo nº 2). Estos comentarios dan cuenta de una percepción del liceo como un lugar que se sostiene y se construye desde la exclusión. Ambos señalan que la prueba, ya es un filtro para que otros estudiantes ingresen y sean parte de este liceo.

Sin embargo, ambos entrevistados curiosamente, al ser preguntados sobre si el Instituto Nacional era un espacio diverso, ambos dijeron que sí. Para ellos, la diversidad radicaba en una heterogeneidad geográfica o espacial, dado que los estudiantes que entraban al Nacional, provenían de distintos lugares de Santiago. Sobre esto, Alexis rescató:

“En cuestiones tan mínimas como, por ejemplo, si yo quería hacer un trabajo en grupo, tenía que ir a Puente Alto o Maipú, desde Conchalí o Huechuraba a hacerlo. Como que eso también te amplía tu marco geográfico de lo que es la ciudad de Santiago. No solo del sector Oriente. Además que en esa época, un tercio de la gente que entraba al Nacional, que yo recuerdo, entre 10 y 15 compañeros eran de Puente de Alto, otros 10 a 15 de Maipú, y solamente un tercio éramos de la, de otras comunas de Santiago. Como que estaba muy focalizado a Maipú y Puente Alto” (Entrevista Alexis, Anexo nº 1).

Cristopher también rescató la diversidad de comunas de las cuales provenían sus compañeros:

“Había gente de bajos recursos, había gente más como de *provi*, había gente no sé Buin, había gente de otra etnia, habían extranjeros a veces, que eran simpáticos. Tenía un compañero que era venezolano y hablaba bonito. Había gente de todo tipo, sí, era diverso. Igual eran de todas partes de Santiago. Se juntaba todo. Incluso había gente que no era de Santiago. Tenía un amigo que vivía no sé, como por cerca de Valparaíso y el loco se pegaba el pique todos los días. Tomaba el bus como a las 5:00” (Entrevista Cristopher, Anexo nº 2).

6.4. La Ley de inclusión y sus detractores

Las escuelas chilenas, se encuentran aún en tránsito de aplicar reformas que tengan un enfoque realmente inclusivo. A pesar de aquello, un punto clave en este destino, fue la Ley 20.845 o “Ley de Inclusión”. Esta ley nació el 2015, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet. Fue presentada como una respuesta al “sentido común” instalado en la ciudadanía que hablaba de la mala calidad de la educación chilena (MINEDUC, 2017, pág. 19).

La ley a grandes rasgos abordó tres puntos:

1. La transformación gradual de los colegios subvencionados a públicos
2. La eliminación del lucro en establecimientos con fondos estatales
3. La selección arbitraria por parte de los establecimientos

Estos tres pilares marcaron un hito al poner un gran marco de acción para propuestas y alternativas a un sistema educativo que se ha caracterizado por ser segregador y clasista.

Hasta antes de esta ley, los establecimientos educacionales a través de múltiples filtros se les permitía seleccionar a sus alumnos. Entrevistas, pruebas de conocimiento, requisitos religiosos, económicos, eran prácticas comunes que tenían como fin la búsqueda de prototipos de estudiantes para determinados proyectos de los colegios. El resultado fue “un fuerte fenómeno de segmentación socioeducativa en las escuelas chilenas, y una creciente crisis en el sistema educativo” (Reyes, 2011, pág. 59).

Estos sistemas de selección generaron en la práctica colegios homogéneos, donde la diversidad cultural, religiosa, de clase, prácticamente no existía. Los principios ideológicos del sistema, en pos de una parcializada forma de entender la libertad de enseñanza, crearon un sistema segregador, donde la diferencia no existía ya que el mismo sistema la excluía antes de esta ingresar a los establecimientos. En otras palabras, el mismo sistema educativo actuaba contra lo diferente.

Aunque la ley de inclusión presentaba el fin de la selección como una medida que buscaba revertir la segregación del sistema, ésta presentó excepciones. En su artículo 7º, la ley “excepcionalmente autoriza” a los liceos emblemáticos para continuar seleccionando. Como se mencionó anteriormente, en la legislación chilena no existe la categoría de colegio emblemático, es más bien una categoría cultural. Para usos de esta ley y bajo la presión de estos liceos, se creó la categoría de “establecimientos con proyectos educativos de alta exigencia”. Según la ley estos establecimientos podrán seleccionar a partir de 7º año, siempre y cuando: “cuentan con una trayectoria y prestigio en el desarrollo de su proyecto educativo y resultados de excelencia” (Ley 20.845, 2015). El porcentaje asignado para seleccionar a sus estudiantes, correspondía a un 30% en la ley original, sin embargo, a meses de ser promulgada la ley, el gobierno presentó una nueva propuesta buscando aumentarlo a un 50% (La Tercera, 2015).

Pero esta no fue la única propuesta. Tras ser publicada la ley, parlamentarios de derecha y de la misma coalición de gobierno, presentaron otro proyecto que pretendía el retorno de la selección en el sistema escolar chileno. Para uno de los parlamentarios firmantes del proyecto, Pepe Auth, ex institutano, el objetivo era “reclamar el derecho que tiene la República a formar su élite republicana” (Emol, 2015). El parlamentario de derecha y autor del proyecto, Felipe Kast, mencionó que “los liceos emblemáticos hacen un aporte tremendo a la meritocracia y a la inclusión, y es fundamental que no acabemos con ellos” (Emol, 2015).

Estos dos argumentos, uno que hace alusión a la formación de “élites republicanas” y al “mérito y la inclusión”, son dos posiciones ideológicas que discursivamente han sido interiorizadas en gran parte de la sociedad chilena. Si ahondamos más en el fondo de estas ideas, ambas son contradictorias. La primera, hace alusión a que el Estado debiese tener colegios de excelencia, que monopolizan la formación de líderes y castas políticas, marginando al resto de los estudiantes de la toma de decisiones y cargos de liderazgo y representación, pues estos serían marginados vía selección. Esto esconde una mirada segregadora del sistema, separando entre estudiantes aptos para el poder y estudiantes que se les niega aquella formación. Por otro lado, el asumir que la selección es un aporte a la inclusión, es en esencia incompatible, pues como menciona Rosa Blanco “una escuela inclusiva es en esencia una escuela democrática y plural que acoge a todas las personas de la comunidad, sin mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo” (2009, pág. 93).

Tampoco resulta sostenible, la idea del parlamentario Kast, que señaló que al eliminar la selección, se estaba acabando con los liceos emblemáticos como si su existencia dependiera de la generación homogénea de un arquetipo de estudiantes y sus resultados académicos de “alta exigencia” necesitarían de métodos selectivos, algo que ha sido descartado por distintas pruebas estandarizadas como PISA, que han demostrado la importancia de la diversidad para buenos desempeños académicos (Blanco, 2009).

Este tipo de argumentos responden a la tensión existente entre dos modelos educativos. El primero, segregador, elitista y poco democrático, que se sostiene en base a la selección y a la exclusión de “otros”. Caracterizado en este caso por escuelas destinadas a hombres de la ciudad de Santiago, con un gran prestigio e historia que los respalda y patrocina. Son establecimientos “atemporales”, que se mantienen inmóviles a los nuevos cambios y su respuesta es mantenerse fieles a una identidad impermeable y supuestamente superior. Por otro lado, surge otro modelo de escuela, en construcción constante, que se constituye desde las diversidades de estudiantes y formas de entender el espacio educativo. Tiene como sello principios inclusivos, que en parte ha sido apoyado por la institucionalidad, pero que está fuertemente ligado a una sociedad politizada. Nace y se alimenta de lo que ocurre en el presente, no tanto por relatos y discursos bicentenarios, sino proyectándose en contacto con lo que ocurre afuera de sus aulas. Es una escuela con principios democráticos, fuertemente influenciada por nuevas demandas

y cambios. Creo que la irrupción de movimientos de mujeres y en particular el feminista, ha sido una fuente para este segundo modelo de colegios.

Duk y Murillo también sostienen lo falaz que resulta otorgarle al mérito, la capacidad de generar justicia dentro del sistema manteniendo que “la reducida oferta de calidad de que dispone el país, concentre a aquellos estudiantes de mejor rendimiento académico, y por la misma vía de selectividad, asegurar que dichos centros educativos se diferencien y mantengan sus altos niveles de desempeño escolar” (2019, pág. 13).

6.5. El tránsito hacia los colegios mixtos

El origen de los colegios mixtos se origina con otro liceo emblemático, el Liceo Manuel de Salas. En 1924, bajo el alero de la feminista Amanda Labarca, se da inicio a la “co-enseñanza” para hombres y mujeres. Silva Peña, sitúa este acto, como una producción no accidental, “sino por el contrario forma parte del desarrollo de un movimiento feminista que de manera muy activa trabajó en torno a los avances de las mujeres en el ámbito de la educación y la participación política” (2010, pág. 170).

Durante esta investigación, no fue posible identificar las variaciones entre la cantidad de colegios mixtos y monogénicos a lo largo del tiempo, solo se encontraron cifras de la realidad actual. Hacia el año 2007, según cifras del MINEDUC, sólo el 7% de los establecimientos eran monogénicos. Lo que en términos cuantitativos podría ser una minoría dentro del sistema escolar, pesa a la hora de identificar cuáles son los liceos y colegios que no ofrecen la modalidad mixta. Estos hasta hoy, son liceos bajo congregaciones religiosas y los llamados liceos emblemáticos (Silva Peña, 2010).

Fue justamente, dentro de este espacio de los liceos emblemáticos donde se abrió el debate en torno a cuestionar las bases de discriminación por género en la selección de los colegios. En septiembre del 2016, un año después de haber sido promulgada la ley de inclusión, Marina Ascencio Muñoz de 11 años, envió una carta a la Presidenta Michelle Bachelet y a la alcaldesa de Santiago, Carolina Tohá, pidiendo ingresar al Instituto Nacional. En su carta Marina señaló:

“Pienso que con una educación igualitaria para los hombres y mujeres, se haría un cambio permitiendo la igualdad de género en el país y no puede ser que las mujeres no podamos ir a un colegio por qué somos mujeres o que los hombres tampoco pueden

porque son hombres. Y yo quisiera hacer un cambio porque encuentro que no debería haber escuelas separadas por género” (Ascencio, 2016).

Marina enfatizó lo positivo de haber estudiado en un colegio mixto, señalando que “he aprendido a actuar tanto con niños y niñas de manera igualitaria” (Ascencio, 2016). Christopher Lemus, al ser entrevistado también señaló aquel punto asociado a la sociabilidad, dando como una de las razones para que el Nacional sea mixto, “que como la gente que entró ahí, nunca tuvo contacto con el sexo femenino, o lo que sea, muchas personas tienen complicaciones pa’ ser sociable o pa’ hablar con gente, porque nunca tuvieron la oportunidad tampoco” (Entrevista Christopher, Anexo 2°).

Las repercusiones a la carta de Marina surgieron de inmediato, instalándose el debate sobre los colegios mixtos. La Presidenta en respuesta a la carta, derivó la responsabilidad a la comunidad institutana, pues bajo la libertad de enseñanza, el Instituto Nacional “opta” por no admitir mujeres. El rector del Instituto en ese momento, Fernando Soto señaló que “la valoramos sentidamente, pues ha servido de estímulo en este debate incipiente en nuestra comunidad. No hemos recibido otra en el mismo tenor” (El Mostrador, 2016). Esta última frase, puede ser interpretada como un intento de singularizar y presentar como excepcional la demanda de Marina.

Del mundo académico surgieron distintas voces. Defensores de proyectos de coeducación como Ernesto Águila catalogaron la separación por sexo como anacrónica “al coartar las posibilidades de una educación integral” (Águila, 2016). En cuanto al impacto académico que podría significar escuelas exclusivas para hombres o mujeres, se ha señalado que la evidencia varía:

“En el caso de las mujeres los estudios no son concluyentes: la evidencia empírica se divide de igual forma entre estudios que encuentran efectos positivos de la educación segregada por sexo y estudios en los que no se observan efectos atribuibles a este tipo de educación” (Bravo, Contreras, & Herrera, 2016).

El debate creció con los meses y años siguientes. El 2018 estuvo marcado por la consolidación del movimiento feminista y su irrupción pública. El 15 de mayo, en el peak de dicha movilización, ocurrió un hecho inédito que volvió a instalar la presencia, incómoda y desafiante, del modelo mono genérico de colegio. La llamada “toma

feminista” del Instituto Nacional, por un centenar de secundarias, instaló el debate sobre los tipos de colegios, los proyectos educativos, las exclusiones y desafíos pendientes del sistema. El poder simbólico de aquella toma fue crucial, pues significó desafiar la escuela tradicional por excelencia, que está cargada socialmente con una serie de relatos y tradiciones. Según consignó La Tercera, el machismo presente, el abuso y la violencia de género, fueron debatidas en aquella instancia en una asamblea que incluyó a estudiantes del mismo Instituto en conjunto con las secundarias que habían entrado al Instituto. Se generó un petitorio que entre sus puntos planteaba el paso del Nacional a ser mixto en el mediano plazo (2018).

Este accionar por parte de los estudiantes, es una característica del actor secundario nacional, como promotor e instalador de debates y cambio social. Christopher, señaló en su entrevista que “lo inclusivo fue partir de los estudiantes porque a partir de cambiar las reglas, eran del año de la pera. Fue cambiando, pero el colegio de por sí, no es inclusivo, pero los estudiantes lo obligaron a ser inclusivo” (Entrevista Christopher, Anexo 2º).

6.6. Voces en contra de la inclusión en el Instituto Nacional

Los proyectos inclusivos han presentado reiteradamente resistencias desde distintos lugares y enfoques. Defensores de proyectos integracionistas, modelos liberales y conservadores, hacen freno a cambios más estructurales e igualitarios en educación. El debate por la Ley de inclusión, fue ejemplo de aquello, donde rápidamente surgieron voces desde el conservadurismo para frenar la llegada de escuelas abiertas y más inclusivas. Considero estas cruzadas por mantener la exclusión, como contradictorias a los principios de la inclusión, pues persiguen formas de entender ideológicamente la educación y al papel que cada sujeto debiese tener en la sociedad, de manera segregada y no dialogante.

Las primeras voces resistentes a democratizar el Instituto Nacional vinieron hacia la carta de Marina y su intento por entrar a dicho liceo. Días después de la publicación de su carta, según consignó un reportaje de Qué Pasa, su padre fue esperado en las afueras de la universidad donde trabajaba, por el presidente de ex alumnos del Instituto Nacional (CEAIN) de aquellos años, Mario Benavides. Benavides le preguntó al padre de Marina “¿Por qué quieres destruir el colegio?” (Qué Pasa, 2016). La familia de Marina, rápidamente se dio cuenta que la demanda de su hija tenía un significado mucho mayor

para un sector del Instituto, que percibía la entrada de mujeres como la destrucción de un modelo de colegio, o al único modelo de colegio que era posible concebir.

Este acto por parte del CEAIN no fue aislado. El rechazo también se hizo sentir con la toma feminista ya mencionada. Pasadas las horas tras la toma y la asamblea entre institutanos y estudiantes movilizadas, el CEAIN dio una declaración al respecto que sintetiza de buena manera, el modelo de Instituto heteronormado y excluyente que buscan preservar. Los puntos más elocuentes de dicha declaración, fueron los puntos 3, 4, 6, 9 y 10:

3. Durante el último tiempo, cambios culturales e ideológicos vertiginosos, no siempre concordados, han generado situaciones de tensión indesmentibles. El Instituto Nacional, ha forjado muchos de esos cambios, o ha sido protagonista esencial, cuando han sido justos y convocantes de las grandes mayorías nacionales.

4. Acreditado lo antedicho, el respeto por nuestros valores, es la primera conducta exigible a cualquier miembro de nuestra cultura INSTITUTANA y no permiten renuncia alguna, ni autorizan tolerar o contemporizar con cualquier acto que los desmerezca.

6. No toleraremos, ni aceptaremos se rompan las tradiciones que nos han permitido sortear con éxito el tiempo.

9. En Chile, conviven diversos modelos educativos. Algunos que pocos ciudadanos pueden pagar, otros a los que muchos pueden acceder. Algunos de talentos especiales, muchos otros científicos, humanistas o técnicos. Algunos otros colegios o liceos exclusivamente de niñas o sólo de niños, la gran parte mixtos. Esa es la diversidad, que asegura la libertad. Los ex- alumnos proclamamos -hoy como ayer- nuestra opción y divisa: la excelencia y el reconocimiento del mérito.

10. Quien intente desconocer nuestra historia o nuestra tradición, solo enfrentará la soledad y el olvido. Sin vanidad ni soberbia: El Instituto Nacional es y será siempre parte de la historia de Chile.

El análisis de esta declaración nos da cuenta del modelo de liceo que se busca promover. Se recalca una mirada conservadora y reaccionaria, admirando el pasado decimonónico del Instituto, que no debiese cambiar con el tiempo y las nuevas “modas” acontecidas. Como un templo invariable e inmutable, el Nacional se presenta por este grupo de ex estudiantes, como un espacio ajeno e impermeable a nuevas perspectivas y movimientos, negando así mismo, el pasado de luchas estudiantiles y políticas, del que el liceo mismo ha sido parte (Serrano, 2018).

También resulta curioso que esta declaración, que surge en una coyuntura de la toma feminista, haga mención al mérito siendo que este punto no estaba en discusión por las estudiantes movilizadas. Esto a mi juicio esconde una mirada más amplia de esta identidad institutana segregadora y elitista, dada su defensa a los modelos meritocráticos del sistema escolar chileno ya conocido. En esta misma línea aparece la mención a la libertad de enseñanza siendo esta reducida a solo el derecho de abrir (y cerrar) colegios. Sobre esta mirada Sebastián Neut ha señalado que hasta antes de la Constitución de 1980 y los cambios que realizó la dictadura al régimen, la libertad de enseñanza era “concebida en primer lugar como la expresión de la posibilidad de que se expresasen diferentes visiones del mundo, todo lo cual suponía la facultad de que los privados pudiesen abrir instituciones escolares” (2016, pág. 154). La concepción del CEAIN se enclaustra en el supuesto que la diversidad existe porque hay colegios con distintas especialidades y algunos de estos son “para niños y otros para niñas”. La libertad de enseñanza estaría asociada directamente con la oferta, nada más.

6.7. La llegada de mujeres al Instituto Nacional

El Instituto Nacional comenzó el 2019 con el debate sobre ser un colegio mixto o no. A poco de iniciar las clases, el Instituto realizó un debate interno entre los distintos actores (Profesores, estudiantes, apoderados) sobre si mantenerse como un colegio solo para hombres o iniciar el camino para abrirse al ingreso de mujeres. También recibió el apoyo de la Universidad de Chile, la cual organizó talleres y conversaciones apoyando un posible tránsito hacia la modalidad mixta (Diario Uchile, 2019).

El primer día de votación fue el 26 de marzo y se extendieron por tres días. Con más de 8000 votantes, los primeros momentos del recuento de votos daban por ganadora la opción de mantenerse como un liceo solo para hombres pero finalmente, y tras fallo del TRICEL, los resultados dieron por ganadora la opción de ser un liceo mixto. La prensa

señaló que había opiniones divididas dentro del liceo días antes de la votación, existiendo mayor resistencia entre los docentes (La Tercera, 2019). Los porcentajes a favor de ser mixto según el TRICEL fueron de un 57,18% versus un 42,82% (El Líbero, 2019). Tras este resultado, el Instituto Nacional permitiría la entrada de mujeres tras 206 años de historia.

Luego de la votación ni los plazos ni los objetivos estaban muy claros. A mediados de año, la ministra de Educación, Marcela Cubillos, descartó que el Instituto Nacional fuese mixto, dado que el MINEDUC identificó 15 problemas de infraestructura que a la fecha no habían sido solucionados. Incluso la recepción de obras no había sido actualizada por parte del Instituto Nacional (La Tercera, 2019). En respuesta a esto, el alcalde de Santiago y sostenedor del colegio, Felipe Alessandri, ratificó las intenciones por lograr el 2020 vacantes para mujeres.

Pese a esto, en agosto del 2019, se ratificó que el Instituto Nacional no sería mixto el año siguiente, dado el atraso en las obras de remodelación. El subsecretario de Educación, Raúl Figueroa, señaló que:

“El Instituto Nacional está efectivamente en un proceso para transformarse en un establecimiento mixto. Para eso debe cumplir con todo lo que la normativa señala y mientras esos cambios no se acrediten, y habiéndose iniciado el proceso para el SAE, lo que hoy día tenemos es que en el proceso de admisión la matrícula declarada es masculina y así será para el próximo año” (La Nación, 2019).

Esto fue ratificado y el Instituto Nacional no presentó vacantes para mujeres para el año 2020. Entre agosto del 2019 y marzo de 2020, el colegio estuvo enfocado en la restauración y construcción de espacios para albergar a las futuras estudiantes. Baños, salas, gimnasio, fueron algunos de los lugares intervenidos para dar cabida al año escolar 2020, que se pronosticaba como presencial. La pandemia vino a cambiar este escenario y muchos de los debates y discusiones, tanto a nivel institutano como nacional, fueron truncados por un acontecimiento que sobrepasó todas las expectativas que existían a esta crisis sanitaria. El Nacional, al igual que el resto de colegios de Chile, experimentó la virtualidad y las clases remotas, con todos los pro y contras que significó este acontecimiento. La precariedad, la falta de insumos, la conectividad, la salud mental, marcaron aquel año 2020.

A finales del 2020, sin embargo, el escenario fue más positivo para la tarea del ingreso de mujeres al Nacional. La ausencia de estudiantes en las instalaciones del colegio, permitió continuar las modificaciones y se avanzó en baños y la cancha central. El Instituto también avanzó en modificar los métodos de selección, donde ha sido eliminada como documento para la matrícula, la concentración de notas por parte de los postulantes (La Tercera, 2020).

El 2021 empezó con el Nacional abriendo matrícula para mujeres en 7° básico, con una totalidad de 250 vacantes. Según la página web del mismo Nacional, la matrícula se realizó de manera presencial y solo se exigió para llevar a cabo la matrícula, la cédula de identidad del apoderado y del estudiante postulante (Instituto Nacional, 2021). Las matrículas comenzaron el 15 de marzo y a mediodía ya se habían matriculado 160 estudiantes. Lo tardío de las matrículas, se debió presuntamente a la tendencia que se ha generado en los últimos años donde las vacantes de hombres no se han llenado y por lo tanto, se buscó abrir las vacantes a mujeres. En el corto plazo, no se ha considerado abrir la matrícula a cursos posteriores, sino abrir la matrícula en 7° básico y que se mantengan hasta salir en 4° medio. Esta tendencia, que puede ser confusa, fue mencionada por uno de los entrevistados quien señaló:

“...de ahí era muy poco común que alguien llegara, no se po’, que en 8° llegara alguien nuevo. De hecho llegué a conocer un puro caso. Porque tú entrabas al Nacional en 7° y hacías toda, el resto de tu enseñanza ahí a no ser que te salieras y te fueras (...) La tónica es que entrábamos en 7° y seguimos adelante y no entra nadie nuevo después en cursos posteriores” (Entrevista Alexis, Anexo n° 1).

En la actualidad, el Instituto Nacional sigue trabajando para ser un colegio mixto. No solo en términos de infraestructura, sino en capacitaciones para el cuerpo docente y estudiantes. La Universidad de Chile, abrió cupos el año 2021 de la cátedra Amanda Labarca, para que tanto estudiantes como profesores del Instituto puedan cursar esta instancia formativa enfocada en estudios de género.

Una de las inscritas a dicha cátedra, es Emilia Castro, activista de las disidencias sexuales y alumna de 4to medio en el colegio. Castro como mujer trans, aplaudió la instancia abierta por la universidad y declaró sobre la apertura del Nacional que “habría sido genial que hubiesen entrado en 2020, como se tenía pensado, para poder compartir más con

ellas, porque en estas circunstancias de pandemia es complejo, pero creo que el cambio es beneficioso. Va lento pero firme” (Uchile, 2021).

La presencia de mujeres en el Nacional es ya un hecho. Las estudiantes se encuentran en clases virtuales en compañía de sus otros compañeros institutanos. Es algo temprano para identificar las dinámicas que se han venido dando en este medio año de pandemia. Las tensiones probablemente existen y se hacen sentir en un Nacional que ha cambiado profundamente en este último tiempo.

7. Conclusiones

Esta investigación se planteó como una búsqueda de los imaginarios nacionales en educación. Pretendió repensar aquellos pilares sociológicos que le dan credibilidad y sustancia a un sistema que aún se resiste a los cambios y a las transformaciones que amplios sectores de la sociedad reclaman. Bajo estos términos, considero que la investigación cumplió dichos objetivos. Poder generar un recorrido en torno a lo que tuvo que ocurrir, para que las mujeres pudiesen tener libre acceso a cualquier colegio que quisieran, fue un camino largo y sinuoso. Más difícil aún y no está para nada terminado, el abrir las escuelas y los espacios a nuevos grupos, colectivos o disidencias. Las escuelas son difíciles para la diversidad(es), en especial cuando todo el sistema se sostiene en torno a la exclusión. Pero a pesar de todo esto, hay actores que están buscando revertir aquel escenario. Desde dentro o fuera de los colegios, hay un trabajo colectivo no solo pensando una escuela distinta, sino también trabajando por ello.

El Instituto Nacional es un ejemplo de aquel cambio. Con tropiezos y desaciertos, pero también con victorias, sus estudiantes han logrado empujar a su colegio instalando nuevos paradigmas y nuevas demandas. Avanzar hacia una escuela inclusiva, democrática y abierta, son nuevas banderas que han adoptado y hecho parte de sus objetivos. Las resistencias, cómo fue descrito, existen y se coordinan a la vez para evitar pensar “otro colegio”. Es justamente en esta tarea, donde el pensamiento inclusivo tiene mucho que aportar.

Resulta como un recordatorio constante de que avanzar hacia una escuela inclusiva, democrática y participativa, implica necesariamente ir revisando lo aprendido, construyendo alternativas y espacios pluralistas para hacer escuelas abiertas a lo diverso, independiente de cómo esta se manifieste. Desdibujar los límites imaginarios y trabajar por cambiar condiciones materiales que dan fuerza a la escuela, es una tarea compleja,

pero que les estudiantes ya vienen trabajando. En esta investigación, fue posible identificar que las resistencias provienen del mundo administrativo y docente, no tanto en que algunos estén a favor y otros en contra de un liceo inclusivo. La diferencia está en lo que significa un colegio diverso, qué tiene que ocurrir y quiénes deben estar para que éste sea catalogado así. Fue posible identificar, que todos los actores de la comunidad institutana, perciben el colegio como un lugar diverso. La diferencia radica en que para algunos, la diversidad geográfica, el provenir de distintas comunas y encontrarse en aquellas aulas, es suficiente para que sea un liceo diverso. Se ignoran e invisibilizan otras formas de diferencia y por lo tanto de sujetos. De alguna forma, cuando nuestros parámetros se circunscriben a una definición vaga y antojadiza de lo que es la diversidad, resulta fácil cumplir con ella. Si entendemos como diversidad, provenir de distintos lugares, ignoramos y dejamos fuera diferencias raciales, culturales y por supuesto, de género. Este ha sido el gran llamado de atención realizado por pensadoras de la interseccionalidad. La necesidad de ir complejizando el escenario y evidenciar distintas desigualdades, pero a la vez, distintos lugares de resistencia y de transformación. La escuela, como un espacio diverso y heterogéneo, ha de pensarse a sí misma por sus integrantes como un lugar de “intersecciones”, no solo de abusos y discriminaciones, sino también de proyectos y aprendizajes.

El Instituto Nacional por muchos años, se atribuyó ser un espejo de la realidad chilena, pues concentraba a estudiantes de distintos lugares. ¿Era suficiente? ¿Con esto bastaba? Quizás la misma historia, anquilosada y bicentenaria, llevó al Nacional a ser resistente a las nuevas demandas y desafíos de la escuela. No solo en términos académicos, sino sociales. La crisis que enfrentó dicho colegio hace algunos años, fue la reacción a un proyecto educativo inmutable, anclado en preceptos y miradas que se alejan del presente, de sus actores y sus problemas. El liceo público debe abrirse a los debates, debe politizarse y hacerse cargo de todas las realidades, no solo una. En este sentido, la entrada de mujeres al Nacional, da cuenta de un triunfo y un aporte a dicha perspectiva.

Mantengo el malestar de no haber podido incluir a más voces de mujeres en esta investigación, pues ésta decantaba en su conquista por entrar a un liceo público de tanta relevancia colectiva. Lamentablemente la pandemia y el hecho que fuesen las primeras matriculadas, mujeres de 7° básico, hizo difícil poder incluirlas en primera persona. Sin embargo, se cumplió el objetivo de presentarlas como protagonistas y no como espectadores de este proceso. El tiempo permitirá proyectar este escrito para ser

complementado y enriquecido con las experiencias de estar en un liceo emblemático y que se está pensando así mismo, como un liceo abierto a las diversidades y una sociedad democrática. Las interrogantes sobre sus presentes abundan y las dinámicas que se han generado en este año de pandemia, lleva a plantearse nuevas formas de pensar la escuela.

Queda por mencionar la tarea que significa construir una escuela inclusiva en una sociedad y sistema tan desigual como el chileno. Sectores con tanto poder y tan resistentes a los cambios, nos llevan a seguir pensando en nuevas alternativas para enfrentar los problemas que aquejan a la escuela y a los estudiantes. Creo que gran parte de las respuestas a estos desafíos, pueden venir desde el estudiantado chileno. Los “liceanos”, que han sido protagónicos de nuestra historia política, llevan a pensar y redefinir los conceptos, los pactos, los imaginarios que se han impuesto en nuestra sociedad. Llevan a hablar en plural, a pensarnos en multitud y estar atentos a los cambios y nuevas formas de injusticia y discriminación. La inclusión nos recuerda constantemente esto. Estar atentos, estar abiertos y a pensar diferente.

8. Bibliografía

8.1. Fuentes primarias

1. Entrevistas
2. Diario El Mostrador (online)
3. Diario La Tercera (online)
4. Diario Uchile
5. EMOL
6. The Clinic
7. El Líbero
8. Declaración del Centro de Ex Alumnos del Instituto Nacional (CEAIN)
9. Información de la página institucional del Instituto Nacional
(www.institutonacional.cl)
10. Ley 20.845

8.2. Fuentes secundarias

1. Águila, E. (2016). Educación mixta. Nuevo poder. Disponible en:
www.nuevopoder.cl/educacion-mixta-ernesto-aguila/
2. Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. Revista educación inclusiva Vol. 5, (1).
3. Araya, A., Biotti, A., & Prado, J. (2013). La La Biblioteca del Instituto Nacional y de la Universidad de Chile : matriz cultural de la República de las letras : 1813-

1929. Santiago: Universidad de Chile, Archivo Central Andrés Bello : Biblioteca del Congreso Nacional : Instituto Nacional.
4. Blanco, R. (2020). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Calidad, equidad
 5. Bravo, M., Contreras, H. & Herrera, P. (2016). Colegios mixtos o de un solo sexo: ¿Qué nos dice la evidencia? Análisis N° 11. Universidad del Desarrollo.
 6. Casanova, M. A. (s.f). Educación inclusiva para una sociedad democrática. En *Los márgenes de la inclusión* (pág. 18). Michoacán: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “Jose María Morelos”.
 7. Crenshaw, K. W. (1991). Cartografiando los márgenes Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. *Stanford Law Review*, 96.
 8. Cabrera, C. (2015). *Educación Inclusiva en Chile: La historia de los pequeños incluidos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
 9. Duk, C. & Murillo, F. (2019). Segregación Escolar y Meritocracia. Revista latinoamericana de
 10. Duk, C. (2000). El enfoque de la educación inclusiva. *Fundación INEN*, 2.
 11. Taylor, S.J & R. Bogdan. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones PAIDOS. Buenos Aires.
 12. H. Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Education. 6° edición. México.
 13. Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 (2).
 14. Eisner, Elliot W. (1998). El Ojo ilustrado. Editorial PAIDOS. Buenos Aires.
 15. Echeita, G. (2020). Centros y aulas inclusivas. Características y desafíos compartidos. En K. A. Carlos Higuera, *Los márgenes de la inclusión* (pág. 57). Michoacán: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “Jose María Morelos”.
 16. Espejo, J. (1913). *Discurso pronunciado por el Rector del Instituto Nacional*. Santiago: Barcelona.
 17. Fuenzalida, D. (2017). *La ley de inclusión escolar y los liceos emblemáticos: un proceso en curso y nubes negras en el horizonte*. Tesis Magister, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago.

18. Godoy, M., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.
19. Henríquez, C. (18 de Junio de 1812). Bases para la creación del Instituto Nacional de Chile . *Aurora de Chile*. Santiago de Chile.
20. Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y a la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: OPECH.
21. Lerena R., Bruno & Trejos G., Jimmy. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 9 (2).
22. MINEDUC. (2017). *Ley de Inclusión Escolar*. Santiago de Chile.
23. Muñoz, V. (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. *Izquierdas*, Vol. 143.
24. Orellana, F. L. (2005). *Movimiento Estudiantil Secundario en Santiago de Chile. (1983- 1986). Testimonio de sujetos*. Santiago: Universidad de Chile.
25. Reyes, L. (2011). Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones. *Reflexiones pedagógicas*, 59.
26. Rodríguez, J. (2016). Las preguntas de Marina. *Qué Pasa*.
27. Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado*. Santiago: LOM.
28. Silva-Peña, I. (2019). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista venezolana de estudios de la mujer*. Vol. 15 (34).
29. Serrano, S. (2010). Educar al nuevo soberano. Chile entre 1810 y 1814. *Bordón*, 34.
30. Serrano, S. (2014). Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 212.
31. Serrano, S. (2018). *El Liceo*. Santiago: Taurus.
32. Serón, C. R., & Gerter Rojas, D. (2008). *Revolución Pingüina: Caracterización del caso y descripción de los usos dados a las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

9. Anexo

Entrevista n° 1

Objetivo de la entrevista: Indagar sobre la experiencia de haber estudiado en el Instituto Nacional.

Ficha del entrevistado	
Nombre	Alexis Manuel Atencio Fuentes
Edad	25
Fecha de la entrevista	29 de junio
Año de ingreso al IN	2008-2013
Cursos realizados	7°- 4 medio

1. ¿Qué razones había detrás de tu ingreso al IN? ¿Fue una decisión familiar? ¿Se barajaron otras opciones?

En cuanto a mi llegada al Nacional, fue principalmente impulsada principalmente por mi tía, por la hermana menor de mi mamá, que tenía la idea que yo, terminando 6to básico, pasaría al Nacional, entrara al 7° que es cuando todos entran. El Nacional es

desde 7° hasta 4° medio y en ese tiempo se entraba vía selección. La cosa es que mi tía había estudiado en el Liceo 1 pero ella había entrado...había estudiado en los 80 's en el liceo 1 y ella le había tocado entrar por la ventana. Un día una vecina llegó donde mi abuela y dijo que como que habían cupos todavía en el liceo 1 para matricularse y de hecho ya habían empezado las clases y mi abuela la llevó y la matriculó. Entonces su segundo día de clases que iba a tener su liceo cerca, de Conchalí, le tocó ir al Liceo 1.

El tema es que, claro, como ella tenía la experiencia de haber estudiado en el liceo 1 que es el liceo emblemático de niñas, tenía la idea que yo entrara al Nacional. Igual como motivada porque yo tenía como un rendimiento académico relativamente bueno en mi colegio de básica, que era un colegio de ahí del barrio, que está a unas cuadras en Conchalí. Y esa fue la razón, fue impulsada por ella, igual como con la venia de mi mamá y mi abuelo. Mis abuelos igual fueron super preocupados por la educación de mi mamá y de mis tías. Ellos no terminaron la enseñanza media. Mi abuelo ni siquiera terminó la enseñanza básica. Mi abuelo llegó a los primeros años de la enseñanza media y por eso cuando tuvieron la oportunidad, trataron de darle la mejor educación posible pública a mi mamá y a mis tías. De hecho mi mamá y mi tía, fueron al liceo 7 de Ñuñoa, que también es como más o menos un liceo emblemático.

Entonces fue eso. Fue impulsado principalmente por mi tía, que ella tenía la experiencia de haber estudiado en un emblemático, liceo 1 y me llevaron pa allá no más po'. No tuve esa experiencia que tuvieron otros de mis compañeros de ir a postular a las cuatro hueas po'. Al Aplicación, al Nacional, al Lastarria y al Borgoño. Y al INBA. Los papás de otros compañeros los postulaban a todas las cuestiones que podían. Pero a mí no. Me postularon solamente al Nacional. Y si no resultaba lo del Nacional, como que mi mamá tenía la intención de buscarme así como un liceo de estos católicos, pero católicos *progre*. Sin ser católica ella pero como que buscaba, quería encontrar una cuestión accesible, que fuera relativamente buena. Pero se dio que entré al Nacional. Quedé en la prueba de selección.

2. ¿Hubo métodos de selección para ingresar al IN? ¿Otro método fuera de pruebas de conocimientos?

Si, si había selección en ese momento. Primero había una selección, que era una postulación online, que se mandaba antecedentes virtualmente académicos, no eran antecedentes así como “tus papás están casados” o hueas así. Si debió haber sido cierta caracterización socioeconómica, pero lo principal era mandar las notas y una huea que certifica que las notas eran como de verdad. Que no estaban chamullando, pero había que conseguirse un certificado. Y una vez que te aceptaban, ahí tú dabas la prueba. Y después que tú das la prueba, ahí recién te avisaban si quedaste en el Nacional.

...Entonces ¿ había otro método fuera de las pruebas de conocimiento? ¿A parte de esos?

No.

...Serían ese conjunto de antecedentes que nombrabas tú.

Claro, la primera etapa de antecedentes que ahí descartaban gente, dejaban una pre selección que en esos tiempos eran miles po'. Eran como dos mil personas, dos mil cabros chicos que pasaban la etapa de dar la prueba y de ahí dando la prueba, eran como 700.

Éramos 17 cursos de 45. Y de ahí era muy poco común que alguien llegara, no se po', que en 8º llegara alguien nuevo. De hecho llegué a conocer un puro caso. Porque tu entrabas al Nacional en 7º y hacías toda, el resto de tu enseñanza ahí a no ser que te salieras y te fueras, que eso hubo un caso, un compañero que hizo 7º y 8º y los papás se fueron al extranjero como un año y después se reintegró. Y un caso muy particular de un hueón que entró como en 1º medio, pero ahí fue como él tenía un tío que era, parece que era inspector y parece que hizo unas movidas medias raras y logró que lo matricularan en 1º. Pero no. La tónica es que entrábamos en 7º y seguimos adelante y no entra nadie nuevo después en cursos posteriores.

...se mantienen los cursos

Se mantiene, va avanzando ese, como ese corte, esa generación. Porque cada año nos cambian de curso. Como que los remezclan.

3. ¿Cuál es tu primer recuerdo al entrar al IN?

Mi primer recuerdo era más o menos caótico. Yo igual conocía el centro de Santiago, yo conocía el centro porque me llevaban los fines de semanas a comprar cuestiones, por cosas puntuales. Una pura vez había pasado cerca del Nacional que me recuerde yo estando en la básica, como seguro en 5º, 6º básico. Que pasé por detrás, por San Diego. Pero como que no me llamó la atención, para mi era un edificio de concreto de Santiago. Esa podría ser como en retrospectiva mi primer recuerdo. Pero yo de conocer el Nacional, no sabía donde quedaba no me orientaba tampoco tan bien en el centro de Santiago como para, osea, en que municipio estaba. Además yo tenía una idea prefigurada de que el Nacional iba a ser un edificio antiguo. Que iba a ser una huea como no sé, el Museo Histórico Nacional por ejemplo. Como ese tipo de, huea blanca así. Porque tenía la idea que claro po', un colegio que era de 1813 debe ser un edificio antiguo po'. Y no po', la huea es un edificio moderno de los años 60's. Entonces ese era como mi primer choque como con la imagen pre concebida que yo tenía del Nacional al momento de que llegué. Mi primer recuerdo fue igual una huea relativamente caótica porque como te digo éramos como, no recuerdo exactamente el número pero, era harta gente. Quizás 2000 era exagerado, pero ponte 1500 personas, 1500 niños que estábamos postulando para entrar a 7º más los apoderados, una fila gigante con vallas papales a los lados, ese es como mi primer recuerdo. Ir avanzando de a poco, que te vayan tirando pa adentro, a que vayas a dar la prueba y que después te ordenen en el patio de honor, que creo que, aún no sabía más o menos, llevaban desde antes. Cuando te avisaban que eras aceptado para dar la prueba debió haber ido la, en la ficha o en una cuestión como que te dijeran qué sala habías quedado, que grupito habías quedado para dar la prueba. Igual eran grupos, según lo que recuerdo en orden alfabético. Entonces yo estaba más o menos de los primeros. Entonces buscar como tu nombre en el patio principal, que es el patio de honor, una cuestión gigante, de concreto, alrededor más encima uno es chico en ese momento, tiene 11 años, todas las cuestiones como que se ven más grande entonces igual era una huea más o menos imponente pa uno y ver tanta gente, ir ordenándote, ese es como el primer recuerdo del Nacional que tengo. Ir a dar la prueba.

4. ¿Cuándo te diste cuenta o tomaste conciencia de que estabas estudiando en un liceo emblemático?

Desde antes de empezar las clases. Porque uno va a dar la prueba de selección. Uno queda y tiene que ir a una segunda instancia que son pruebas de diagnóstico que son simplemente, eran, simplemente pruebas de diagnóstico, no tienen repercusión sobre si tu quedabas dentro o fuera. Era como para saber qué nivel entrabas. Entonces eso era una segunda instancia a la que uno tenía que ir al Nacional, antes de empezar las clases en marzo del 2008. La prueba de diagnóstico debió haber sido como diciembre del 2007 ponte tu, noviembre, diciembre 2007. Y en enero creo, que era enero, tengo la relativa certeza que era enero, eran unas jornadas de inducción. Como que, eran unas jornadas especiales que eran dos días, dos o tres días en que íbamos al colegio a hacer actividades deportivas, como para empezar a conocer gente. Que ahí también estábamos por orden alfabético, no eran todavía los cursos definitivos que uno iba a tener en 7° y en 8°. Teníamos como actividades deportivas y como de inducción, de profesores que iban a hablarte, creo que también nos llevaron estudiantes más grandes como a que nos hablaran del Nacional. Y como a partir de ahí empieza como la esta, de estar en un colegio emblemático y de aceptar las responsabilidades que conlleva estar esa cuestión. Desde ahí empieza la construcción identitaria al menos en esa época, no se como será ahora, si eso siguió dándose a posteriori, pero como que ahí empieza como cierto nivel de construcción identitaria.

...enseñanza de responsabilidades ¿cómo cuáles?

Por ejemplo, cosas que podrían ser como mínimas, pero que para un cabro chico igual son como cosas que tiene que empezar, como a adquirir. Teníamos actividades deportivas entonces teníamos que llevar jabón, hawaianas, toalla, cambio de ropa, toda la cuestión como para, hacer las actividades y después ir a bañarte y cambiarte ropa y pa' seguir estando como limpio en tu quehacer diario. Que igual a posteriori era una huea que te marcaban caleta cuando tenías días de hacer educación física. Tenías que llevar tu uniforme que tenía que ser de cierta manera, tenías que llevar tu instrumento de limpieza, tenías que llevar después de hacer actividades ir a bañarte y seguir en las otras clases. Cuestiones de ese estilo, siendo que en otros liceos, los hueones hacen las clases en la tarde educación física y luego se van a su casa. Ya sea por políticas internas del colegio, porque no tienen los implementos y la infraestructura como pa' que se bañen dentro del colegio y sigan con las clases.

...claro, igual ahí hay un sentido del cuidado de la higiene..

Claro igual en ese tiempo habían otras cuestiones que se acabaron hace unos cuantos años, que se liberalizó la cuestión, que hasta donde tenía que estar el pelo, de que tenías que estar afeitado, que tenías que tener el pelo de cierta manera, cuestiones que van muy de la mano.

5. ¿Sentiste el peso o la carga de estar en un liceo con prestigio o larga historia?

Sí, porque el día de la prueba, me acompañó mi tía y mi abuela y yo sentía que me había ido mal. Entonces yo salí bajoneado y estaba triste después de haber dado la prueba. Sentía que me había ido mal. Y después cuando entré, me calmé más. Pero yo tampoco como que le di tanto valor en un primer momento, osea nunca le di tanto valor como “yo soy institutano”, “quiero ser muy bacán”, cuestiones así, no como que yo me lo tomé, traté de tomármelo más calmada y orgánica. Porque dentro de todo, no es como que me hayan dicho “No, si tu no entras al Nacional no tendrás futuro”, “te va a ir muy mal”, “va

a ser todo terrible”, no, como que mi familia siempre fue muy comprensiva y muy ligera en el proceso.

6. ¿Había un discurso desde la autoridad (Administración, Profesores, funcionarios) sobre una identidad institutana?

Sí, te marcaban como esa idea de lo del trabajo y de la búsqueda de la excelencia académica. No, quizás con la palabra de excelencia académica pero sí como de hacer bien las cosas, sea como aspirando a que vas a ser un profesional, pero quizás si no eras un profesional, independiente que no seas un profesional, de que hicieras las cosas bien. Que puedas ser el mejor en tu área. Independiente del área, que tú escogieras.

...¿Y tu crees que eso es propio de la identidad institutana? Porque otros liceos también podrían buscar eso...

Yo creo que, obviamente también lo buscan, pero hay una cuestión que ha sido una constante a lo largo del tiempo, que también tiene como expresiones culturales, por así decirlo o simbólica, como lo son la insignia que abajo dice como “labor omnia vincit”, el trabajo todo lo vence, el contenido de la estrofa del himno del colegio, cuestiones como por ese estilo. Cierta como nivel de marcialidad, que hay a veces en cuestiones como el estandarte del colegio, ahí se nota que hay como la idea de un ideario con respecto a lo que es estudiar en el Nacional y para qué vas al Nacional y también como, metido desde el principio republicano de pa’ qué se funda el Instituto Nacional en 1813. La frase de Fray Camilo Henríquez, que no me acuerdo muy bien como es, la labor del Instituto Nacional es dar a la patria hombres que trabajen por ella, luchan por ella, cuestiones así, no me acuerdo muy bien como es.

Si, de hecho yo la tengo por ahí escrita en la tesis, de hecho estaba en la libreta de no sé si de notas o de apoderados.

Sí, estaba eso por ahí. ¡Ah sí! Eso, ahí hay una expresión material de cómo se va marcando eso, la libreta que nos pasaban en ese tiempo, contenía los presidentes que habían estudiado en el Nacional, traía los personajes destacados de las artes y de las ciencias, que habían salido del colegio. La existencia de un pasillo de los presidentes, en una parte administrativa que tiene los cuadros de todos los presidentes chilenos que han estudiado en el Nacional. De hecho eso, no recuerdo bien si era una anotación de Camilo Henríquez, está puesto en una plaquita cerca de la entrada.

7. ¿Percibiste alguna vez el discurso del mérito? Entendiendo este último como “Derecho a recibir reconocimiento por algo que uno ha hecho”

En cierta forma, si. Como que haber entrado al Nacional, ya era reconocimiento de mérito, por así decirlo. El solo hecho de haberlo logrado, era como un reconocimiento dentro del Nacional. Ese como, esa idea como que se iba manteniendo, se seguía reforzando.

8. ¿Se te mencionó o inculcó la idea que eras mejor por estar en el liceo?

Sí, hay profesores que usarían esa frase de ser el mejor. Otros lo expresarían, otras autoridades, otros profesores de la época lo expresarían más en término de mérito. Quizás

no tan marcado...obviamente habían profesores más por así decirlo, orgullosos de la institución como para decir que éramos mejores que el resto, pero nosotros...sí marcaban esta idea de mérito pero tampoco desmereciendo a la demás gente.

...lo matizaban..

Sí, lo matizaban. Como que éramos gente con más capacidades, por así decirlo.

9. ¿Recuerdas algún hecho directo o cercano donde se te haya remarcado la idea de la identidad institutana?

Constantemente. Como estas instancias que te iba hablando, como que ahí se va construyendo, se intenta construir como una comunidad e identidad institutana. Hay otra instancia que se hacía antes, que el Nacional tiene como un refugio, creo que todavía lo tiene, no sé como está el estado, con el terremoto se cayó. El refugio del Tabo. Como que ahí, era un refugio del colegio, que en 7º, en 8º, por lo general una pura vez en tu vida, en tu trayectoria del colegio, los cursos chicos tienen, como facilidad con los cursos chicos, como pa' construir este sentido de comunidad, te llevan como un fin de semana al Tabo y también típicas actividades deportivas y de juego, como para que vayas conociendo a tus compañeros y vayas construyendo este sentido de comunidad y de pertenencia a una institución.

10. ¿Recuerdas algún hecho directo o cercano donde se te haya remarcado la idea del mérito?

Las típicas que te cuentan los profesores, “No es que en el curso más grande tengo a un estudiante que la mamá tiene cáncer, trabaja, se despierta a las 5 de la mañana a trabajar en la panadería y se viene a tener clases acá”. Cuestiones como por ese estilo. Como que la idea que siempre el mérito puede prevalecer, puede, esforzarse y derrotar la adversidad por así decirlo, y que eso siempre tendrá recompensa.

11. ¿Sentiste que te trataban de manera distinta por estar estudiando en el IN o tras tu salida de ahí?

Sí, tras la salida igual hay hartos, idea preconcebida de cómo es el Nacional. Yo siento que es mucho más, hay gente que piensa que la cuestión es demasiado, estricta, cuestión que con el tiempo, quizás por el contexto, los años que me tocó estar ahí no era tan tan estricto. Hay gente que también tiene la idea de que es demasiado sobresaliente y si bien es cierto hay gente que es muy sobresaliente académicamente, tampoco es como que todos seamos Einstein o algo por el estilo. Y también como la idea, imagen del “supremacismo institutano”, como la idea que, los institutanos tenemos una sensación de superioridad intrínseca, respecto al resto de los mortales, también uno se encuentra con eso y también encuentro que tampoco es tan cierto.

...claro al salir te diste cuenta que había una idea prefigurada de ti

Sí, además es chistoso porque los que tienen esa idea prefigurada son hueones de otros liceos emblemáticos como, o quizás no tan emblemático pero como el Manuel de Salas.

Como que yo me he dado cuenta, que los hueones del Manuel de Salas le tienen mucha mala a los del Nacional. Y yo con el tiempo, me fui ganando, yo le agarré cierto rencor a la gente del Manuel de Salas no porque lo que yo pensaran de ellos, sino por lo que eran ellos. Porque la huea son hueones muy cuicos y muy hippies pa' mi. Entonces yo también me cree una idea preconcebida de cómo es la gente del Manuel de Salas.

...ahí hay una cultura detrás, entre emblemáticos, que en general, representan a un mismo mundo básicamente, con matices, claramente...

Y claro, esa cuestión yo también, es como ese meme que rondaba, que salía Sartre hablando con el Che Guevara, diciendo que “Bachelet es una traidora, es una socialdemócrata, la traidora del pueblo, no debiera ser presidenta”, que era como hablando de Bachelet entre gente de izquierda y la otra era como hablando de Bachelet entre gente facha y salía como el Ché Guevara diciendo “¿Qué dijiste de Bachelet? Conche...” es como más o menos esa idea que tengo yo con respecto al Nacional po. Yo entiendo muy bien las críticas del Nacional respecto a gente que estudió en liceos municipalizados o técnicos, que tuvieron una educación de mierda po', en comparación a la que tuvimos nosotros. Pero estos otros hueones que fueron a colegios de 300 lucas como que yo también igual, encuentro patuo esa huea de criticar al Nacional, siendo que eramos puros hueones de comunas de la periferia intentando tener una educación mejor, como que por ese lado yo sí defendería más al Nacional.

12. ¿Qué sentimiento crees que había hacia el IN por parte de otros liceos?

Se daban estas rivalidades y como te decía, por cuestiones más hormonales de la edad, como que pelearse como por niñas y cosas así, y bueno también como por esta idea de ciertos estereotipos que habían de respecto a otro liceo y lo que te comentaba, el recuerdo más patente que tengo una vez en 8° nos dejaron salir antes porque supuestamente, yo creo que al final era como mentira, era puro chamuyo, venía un grupo de gente del Aplicación a pelearse con gente del Nacional afuera del colegio, por problemas como hormonales, de cabros chicos. Pero ese como el único evento que más recuerdo de realidad directa y concreta entre y contra otros liceos emblemáticos y lo otro que te señalaba, era más por ramas deportivas o académicas, que iban y competían en torneos estudiantiles o torneos de debates contra gente de otros liceos. Y claro, también esa gente iba de representar al Nacional y de quedar bien parado y sacar el primer lugar. Fuera de la motivación que toda persona participaba en cualquier competencia deportiva, de que tienes que llegar primero y tienes que llegar primero porque estás representando al liceo más grande de Chile.

13. ¿Crees que el IN era un liceo “diverso” o “heterogéneo” cuando tu estudiabas?

Yo creo que en cuestiones de composición socioeconómica y cuestiones de identidad, por así decirlo religiosa, en sentido de identidad política, sí, es diverso y heterogéneo. Y en cuestiones de diversidad sexual, sí, también lo era, pero también era más solapado...

¿A qué te refieres con eso?

Miedo de algunos compañeros, de gente del Nacional a expresar su identidad de género y su identidad sexual abiertamente. Habían algunos que sí lo hacían y habían otros que lo solapaban, lo ocultaban. Pero también de parte de cómo la autoridad del colegio, era relativamente aceptado, no es como, por cierta parte. Había si profesores que eran homofóbicos y cosas así pero la tónica general era que lo aceptaba. Había profesores que prestaban apoyo a compañeros que eran homosexuales, por ejemplo.

14. ¿El IN propiciaba una educación o un espacio diverso?

Sí, es un espacio diverso, pero no está representado obviamente todo el espectro. El hecho de que haya sido, en el momento que yo entré un liceo de hombres. No estaba representada la mitad del país en el Nacional. Pero sí en líneas generales yo encuentro que sí, en ese momento era un espacio diverso, asumo que sigue siéndolo. No sé si habrá posibilidad de gente de otras comunas, no tengo muy claro cómo funciona el sistema de selección pero creo que ahora se prioriza como vivir en la comuna antes que todo. Si bien era un liceo que seleccionaba si te encontrabas con gente de otros lados distintos y respecto a sí lo propiciaba, sí, yo encuentro que sí lo propiciaba en cuanto no había diferencia en cuanto a cuestiones de origen socioeconómico, adscripción religiosa o política. Y de hecho lo que uno veía era en los profesores o administrativos, también habían grandes diferencias, gente muy diversa entre sí. No eran todos iguales, no todos tenían los mismos énfasis, ni las mismas percepciones con respecto a temas que eran contingentes, ni con respecto a cosas del mismo colegio.

...y eso se permitía, era parte del sello, también ¿no?

No sé si parte del sello, pero si era algo que existía. Se remarcaba mucho la idea de que el Nacional era un pequeño Chile.

...Ahí cabe preguntarse si Chile es un país diverso o no, o si permite la diversidad o no

Claro, o que tan verdaderamente diverso era el Nacional. Porque si lo pensai' en la inclusión de gente con alguna discapacidad cognitiva o visual o motora no...yo recuerdo si gente, en mis tiempos, que si eran niños que andaban..que tenían discapacidad motora por ejemplo. De algún tipo. Discapacidad visual creo que no. O discapacidad auditiva tampoco creo que haya habido.

15. ¿Crees que el IN es un liceo inclusivo? ¿Había estudiantes con NEE?

No, yo creo que sí... muchos compañeros, había gente, por ejemplo que estaba dentro del espectro autista, más leve.. del asperger por ejemplo. Pero no era como gente a la cual se le.. al menos que yo supiera, que se le diera un apoyo extra. Respecto a su condición. Pero como otro nivel del espectro autista, no había. Tenías el filtro de la selección que es muy difícil que una persona no vidente te vaya a dar esa prueba. Dudo mucho que se haya dado en braille esa prueba, por ejemplo, que se haya dado la opción. O que una persona sordo-muda se adaptara a una prueba.

16. ¿Había exclusión? ¿el IN excluía a otros grupos sociales?

La exclusión era la selección po'. Tu si pasabas la selección, podías perfectamente...no te miraban feo. Si pasabas la selección. Osea si pasabas la prueba de selección. No te miraban feo por ser peruano, por ser centroamericano, por ejemplo. Yo me acuerdo que en mis tiempos había gente que, niños que eran, no compañeros de curso directamente, pero sí, había comunidad migrante por así decirlo.

...era algo como que de a poco empezó a aparecer. Yo no tuve compañeros extranjeros.

Concreto, yo tampoco tuve compañeros extranjeros en el aula. Pero si había compañeros, que en tanto de la comunidad del colegio, que sí eran inmigrantes, o hijos de inmigrantes. Por ejemplo, había compañeros que eran hijos que nacían aquí en Chile pero que eran hijos de peruanos o gente de Paraguay. De hecho había uno que era mitad chileno, mitad sueco. Pero obviamente no había una política de inclusión de gente con discapacidades visuales auditivas, o gente dentro del espectro neurodiverso. No había gente con síndrome de down, diciéndolo de una manera bastante literal. Como sí lo había en otros colegios. En mi colegio de básica si había, si teníamos compañeros que tenían síndrome de down en la sala de clases.

17. Mirado a la distancia ¿Consideras que tu paso por el Instituto Nacional fue positiva o negativa para tu vida?

No sé, siento que todavía lo estoy descubriendo. Claro, ahí también vienen cosas que son más personales de uno, de quizás si el Nacional el lugar propicio para que uno pasara su adolescencia pero yo encuentro que si me adelantó ciertas experiencias, el conocer gente de distintos, de no estar en una burbuja por así decirlo. En cuestiones tan mínimas como por ejemplo, si yo quería hacer un trabajo en grupo, tenía que ir a Puente Alto o Maipú, desde Conchalí o Huechuraba a hacerlo. Como que eso también te amplía tu marco geográfico de lo que es la ciudad de Santiago. No solo del sector Oriente. Además que en esa época, un tercio de la gente que entraba al Nacional, que yo recuerdo, entre 10 y 15 compañeros eran de Puente de Alto, otros 10 a 15 de Maipú, y solamente un tercio éramos de la, de otras comunas de Santiago. Como que estaba muy focalizado a Maipú y Puente Alto.

Eso igual podría ser, en que existe mayor probabilidad de que haya más estudiantes de Maipú y Puente Alto porque son justamente las comunas más populosas..entonces, hasta qué punto tiene que ver con que sea heterogéneo, cuando igual existe una mayor probabilidad de que sean de esas comunas.

Claro, pero es heterogéneo en tanto, que yo creo que el Nacional representaba demográficamente la ciudad de Santiago en ese momento. A eso me refiero con heterogéneo.

18. ¿Le guardas afectó al Instituto Nacional?

Así como un gran afecto, no. Pero yo por ejemplo, el otro dia tuve que ir, tuve que entrar a ponerle el sticker a la TNE y fue bonito como volver a verlo y que la huela era

exactamente igual. Como que en cuanto a infraestructura era exactamente lo mismo. Era un lugar por el cual tengo la impresión, que si hubiera recorrido más allá, es como si el tiempo no hubiese pasado. Y yo siento que eso es una cuestión que ya, como a nivel más personal, es importante tener como un punto, no necesariamente, el lugar donde uno estudió, pero una expresión material, arquitectónica, que uno ve y diga “oh, por esto no pasa el tiempo”. Al contrario del resto de las demás cosas que si cambian drásticamente. Entonces por ese sentido, quizás yo le guardaría cierto afecto.

19. ¿Cómo describirías al Instituto Nacional de hoy?

No sé exactamente, porque ya no estoy tan vinculado directamente a la comunidad como para dar una respuesta bien. Pero respecto a cuestiones más contingentes yo creo que es muy bueno que se acabe la selección y que es muy bueno que el Nacional sea mixto.

20. ¿Crees que el IN tiene que ser mixto o volver a ser un colegio solo para hombres?

No, yo estoy de acuerdo con que sea un colegio mixto y que sea realmente más representativo de, quizás la población chilena, o al menos de la población de la Región Metropolitana. Que se abra a incluir gente que... la infraestructura se adapte a poder recibir gente con movilidad reducida, que se creen las instancias para que gente con cierta discapacidad, ya sea auditiva o visual, ingrese. Que incluso se abra la posibilidad de que gente neuro diversa pueda acceder a el. Me parece muy bueno que se realizara eso. Que se materializa eso y ciertamente, que sea un colegio mixto.

Pero claro, volviendo al tema que te comentaba hace rato, no tengo claro cómo será el sistema que se está aplicando ahora para ingresar a los liceos municipales en general, pero eso, encuentro que sería algo negativo, que el Nacional fuese un liceo solamente residente de la comuna de Santiago.

...claro ese es uno de los parámetros que se considera en el nuevo sistema de admisión..

O que sea prioritariamente para la gente de Santiago. Yo encuentro que una de las virtudes que tenía el Nacional, por así decirlo, era eso. Que era un Santiago chico, al menos ... un Santiago chico de hombres (risas).

...eso es interesante, una medida que se aplica para todos los colegios. Lo mismo que hijos de funcionarios..

Por ejemplo, está esta idea que, como que se discutía, en cierta forma, en los tiempos que yo estaba, si había que dejar que el Nacional fuera un liceo más o algo distinto. No necesariamente, distinto en tanto ser el mejor colegio de Chile, pero si, no se, fuera al menos algo vanguardista dentro de la educación municipal, estatal, chilena.

Que fuese parte de su proyecto educacional..

Osea, si, yo encuentro que si tiene más o menos sensato, no porque yo haya estado ahí o tenga esta idea de porque sea el más antiguo debe ser el mejor o porque es el más antiguo debe ser algo distinto. Yo encuentro que si el Nacional tiene, por lo pronto, tiene la infraestructura, el tamaño como para tener plantel, como para, tiene la administración administrativa por así decirlo, como se quiera llamarse, el sector burocrático para ser un colegio para, donde se puedan probar cosas. Que le pueda dar, que pueda ser como...

Quizás es muy fea la palabra laboratorio pero sí un lugar de testeo para políticas públicas para el resto del país.

Entrevista n° 2

Objetivo de la entrevista: Indagar sobre la experiencia de haber estudiado en el Instituto Nacional.

Ficha del entrevistado	
Nombre	Cristopher Lemus González
Edad	19 años
Fecha de la entrevista	Viernes 2 de julio, 2021
Año de ingreso al IN	2013
Cursos realizados	7° básico- 4° medio

Contexto:

1. ¿Qué razones había detrás de tu ingreso al IN? ¿Fue una decisión familiar? ¿Se barajaron otras opciones?

Fue más porque mi papá quería que entrara a ese liceo, que ahí había salido mi primo y toda la volá'. Dijeron que querían meterme pa' allá y yo no tenía ganas, me daba lo mismo. Incluso cuando di la prueba, cierta parte no la di con todas las ganas, porque no quería entrar. Pero no me arrepiento, porque era gratis y era entretenido. No hubo razones propias, no me arrepiento.

...¿y no había otra opción? Se pensó en otro liceo, emblemático por ejemplo.

No, la única prueba que di fue la del Nacional, porque si no la daba, no quedaba, me quedaba en el liceo, osea en mi colegio que estaba.

Perfecto, ese era un colegio cercano donde tu vivías

Sí.

2. ¿Hubo métodos de selección para ingresar al IN? ¿Otro método fuera de pruebas de conocimientos?

Sí, había una prueba. Sí, era la típica prueba de tener una cierta nota y entrar por la red. Y también estaba, cuando quedaban cupos al azar. Por tómbola.

...¿Cómo es eso?

También hay una opción, de cuando quedaban algunos cupos, en el liceo, tiraban por tómbola, entraba gente al azar.

¿Y a tu familia le pidieron otro tipo de material, información?

No, no pidieron nada. Era solo dar la prueba

3. ¿Cuál es tu primer recuerdo al entrar al IN?

Mi primer día fue horrible, porque el primer día que llegué a 7° básico hubo aviso de bomba, así que no tuve clases. Después cuando entré al liceo igual era raro, porque igual era gigante, había mucha gente que no conocía, mucha gente. Y no era como el liceo que estaba yo, porque mi liceo igual era como flaute y todas esas cosas. Así que igual fue como un cambio de ambiente. Y me acuerdo que los profes eran medios raros también. Me acuerdo que tenía una profe de matemáticas, primer día nos hizo hacer como un, no sé, algo, un ensayo de por qué nos gustaban las matemáticas. Y recuerdo que cuando terminamos dijo que lo hicimos como el pico, y desde ese día que no me gustan las matemáticas. ¡Éramos niños de 7°! Y de ahí que traumó y no tuve una buena experiencia de primera. La misma paja de ir en metro y todas esas volás que... no fue una buena experiencia al principio. Lo empecé a disfrutar como en media, yo creo. Los otros recuerdos que tengo el primer día, son que yo era tímido y había mucha gente. Pero no sé, no me acuerdo mucho pero... ah y también que los primeros días tenía que hacer, toda la gente en el patio y todos los cursos por fila, y tienen que dar un discurso *latero*, como de dos horas, hablando de no sé qué y yo no pesqué una. Porque había que estar parado dos horas escuchando a un viejo del Nacional... y me dio paja pero no me importó mucho, después entramos a clases y no era como las que tenía yo antes. Igual fue como un cambio de ambiente y de los profes que tenía antes. Al principio fue como chocante pero después me fui acostumbrando.

...fue un poco traumático, entonces

Sí, es que los profes. Ese es el tema.

4. ¿Cuando te diste cuenta o tomaste conciencia de que estabas estudiando en un liceo emblemático?

Uh, yo nunca tomé conciencia de eso. Yo iba al colegio y era gratis. Nunca me importó mucho, después me di cuenta que era un meme, pero nunca le tomé importancia, nada estudié ahí. Era.

...¿Cómo es eso que el liceo era un meme?

Es que después me di cuenta que el liceo emblemático era como el meme de los egocéntricos narcisistas.... Y fue como chistoso, pero nunca le tomé importancia que era un emblemático. Como que dije “oh voy en un emblemático”.

5. ¿Sentiste el peso o la carga de estar en un liceo con prestigio o larga historia?

No, nunca me importaba. ¿A mi? Sinceramente nunca me ha importado. A otras gentes sí, pero a mí no.

...¿Pero sentías esa carga? ¿Se sentía?

Igual sí, por la carga que te dije, es que todos los profes hablaban del prestigio todos los días y me tenían chato. Pero en mi mente era como no estoy ni ahí.

...Ahora, igual me dijiste que tu papá tenía la intención de que estudiaras ahí y tuviste familiares que pasaron por el Nacional. ¿Desde el punto de vista familiar hubo una carga?

No, hubo mucha carga. Solo me dijo que entrara y que nada más. Yo no quería, pero dije “ya voy a dar la prueba”. Y dije que si no entrara, no me *hueveara* porque quería estar en el otro colegio, pero al final quedé entrando, y tuve que ir. Pero no hubo carga que “tienes que ser el mejor” ni nada. Nunca me exigieron carga. Los estudios son mi parte y yo hago las cosas pa’ mi.

6. ¿Había un discurso desde la autoridad (Administración, Profesores) sobre una identidad institutana?

Sí, es que los profes llevan ahí como treinta años. Venían que era el mejor, de que este es el mejor colegio, que la carga no es como en los otros. De que este es el mejor colegio del país. De qué diferencia de la educación, que tenemos suerte de estar ahí. Blablabla. Que muchos quisieran estar aquí y era así, los primeros días, como de 7° a 8° los profes llenan la mente de esas hueas...son puros profes que tienen antigüedad y hablan y hablan de ahí y nosotros estamos escuchando, no tenemos idea pero nos dicen esas hueas y era como “bueno”. Y así era siempre, todos los profes.

...y fuera de los profesores, por ejemplo, uno igual como que tiene más cercanía con o uno tiene más roce con los funcionarios

Ah, los inspectores también, porque igual son antiguos, aunque habían algunos que eran simpáticos. Algunos que eran bien autoritarios y otros que eran como, tenían el poder y de... te *hueviaban* por todo. Tenía que estar como a la altura, tenemos que estar cumpliendo las normas, tenemos que estar en un liceo que no es como los otros, que no sé... *hueviaban* mucho. El pelo largo nos molestaban caletas, no podis’ tener nada de pelo largo. Aunque después en media dejaron de huevear, pero de 7° a 2° medio era como “mmm”. Todos los días. Y te hueviaban caleta, porque tenían el poder de hacerlo.

7. ¿Percibiste alguna vez el discurso del mérito? Entendiendo este último como “Derecho a recibir reconocimiento por algo que uno ha hecho”

Mmm... en los discursos de los profes, decían que teníamos que dar lo mejor porque si damos nuestro esfuerzo, podíamos tener cosas, porque teníamos las bases ahí, como que la educación, teníamos que dar nuestra fuerza, nuestras intenciones para aprender, porque tenemos las mejores bases. Y siempre estaba eso que teníamos que hacer las cosas bien,

porque si no hacíamos las cosas bien, éramos, íbamos a ser.. no íbamos a surgir. Y siempre nos tiraban la carga que teníamos que hacer mucho, mucho. Y nada...

...eso igual podría incluir a otros liceos también..

Es que aquí, aparte nos metían la historia, así que, entre el pasado que tenemos la vara alta y no sé qué.. teníamos que cumplir con eso.

8. ¿Se te mencionó o inculcó la idea que eras mejor por estar en el liceo?

Muchas veces los profes nos dijeron eso. De que éramos mejores porque estábamos en el mejor colegio. Y teníamos las bases y éramos privilegiados por estar ahí. De que éramos los mejores estudiantes del país, que estábamos todos en el mismo liceo. De que éramos con las mejores notas y estábamos ahí por algo. Así que sí.

...por un lado se te inculcaba que tenías que trabajar, que el mérito, pero también por otro lado se te mencionaba por otro lado que eras un privilegiado

Sí, nos decían que éramos privilegiados, pero que teníamos la vara alta, que teníamos que dar todo de nuestro ser. Inclusive que nos decían que éramos los mejores del país, pero teníamos que dar más de lo que teníamos.

9. ¿Recuerdas algún hecho directo o cercano donde se te haya remarcado la idea de la identidad institutana?

Sí, varias veces. Ejemplo, cuando alguien se sacaba una mala nota te dan un discurso que no sé, que teníamos que... por qué nos sacábamos malas notas, tenemos que aprovechar lo que teníamos no sé qué.. es que los discursos en básica, fueron casi siempre de identidad institutana. Nos explicaban que significaba ser institutano, que teníamos que hacer eso, que teníamos que cumplir con lo que teníamos. Nos hacían sentir mal si teníamos malas notas y siempre hubo un discurso en básica, porque nos inculcaban mucho la historia y las cosas, no sé por qué, pero era así.

...y se te inculcó que era distinto el Instituto Nacional a otros liceos emblemáticos

Sí, decían que el Nacional era el mejor. No sé por qué, porque era el más antiguo, con más gente importante. Porque la educación era superior y siempre nos decían mucho.

10. ¿Recuerdas algún hecho directo o cercano donde se te haya remarcado la idea del mérito?

Mmm, cuando nos sacábamos malas notas. Cuando alguien se sacaba un rojo, y nos tiraban al piso, que cómo, que no sé qué... que teníamos que esforzarnos más por estar ahí, porque no estábamos aprovechando lo que teníamos. Que si le *poníamos* esfuerzo, íbamos a ser los mejores del país.

11. ¿Sentiste que te trataban de manera distinta por estar estudiando en el IN o tras tu salida de ahí?

Sí, hubo gente en la calle quizás o cuando estaba en uniforme, hablaban de eso. Me acuerdo que en media, quedaba la cagá en el colegio e iba en la micro, al preu y no sé, los viejos nos decían “¿qué estás haciendo?!, “vayan a estudiar”, “están haciendo puras hueas”, y yo como “¿qué chucha?”. Nos daban puros discursos de la nada, los viejos. Porque estábamos en uniforme y que “antes era mejor el colegio”, “pendejos que no hacen nada” y así. Solamente porque teníamos el uniforme.

...y desde el punto de vista de los privilegios?

Sí, también me han hablado que “oh sí, yo estudié ahí”, “compañero institutano”, pero sí hay gente que le tiene amor al colegio y te habla del colegio “aprovecha lo que tienes”, “yo estudié ahí”, “fue lo mejor que pude haber hecho”. Pero más por gente que estudió ahí o gente que tiene cercanía al liceo, no por gente extraña.

12. ¿Qué sentimiento crees que había hacia el IN por parte de otros liceos?

Yo creo que más de odio que otra cosa, porque tiene como el foco de ser el liceo de egocéntricos narcisistas, que son todos pedantes, así que hubo algo de odio ahí, de otros liceos hueveando al Nacional. Pero era chistoso, porque a mi me da lo mismo, porque igual el Nacional no es lo mio.

...igual ¿había una rencilla entre emblemáticos? O era algo generalizado

Yo creo que era más por el meme. Porque en el liceo, si tenías un amigo de otro emblemático daba lo mismo. No es que importara mucho, era más como por el liceo, que por las personas. Era como la idea general de los hueones pedantes.

13. ¿Crees que el IN era un liceo “diverso” o “heterogéneo” cuando tu estudiabas?

Era diverso. Había gente de todos lados, gente simpática, había gente que no era simpática, pero era como lo de siempre. Siempre hay gente que es agradable, gente que es pedante por naturaleza. Pero en general, la gente era piola. No era como el estereotipo, al menos la gente que yo conocí.

...claro eso en términos de comportamiento, pero en ideas, ya sea en cultura, diversidad económica..

Sí, era diverso. Había gente de bajos recursos, había gente más como de provi, había gente no sé Buin, había gente de otra etnia, habían extranjeros a veces, que eran simpáticos. Tenía un compañero que era venezolano y hablaba bonito. Había gente de todo tipo, sí, era diverso. Igual eran de todas partes de Santiago. Se juntaba todo. Incluso había gente que no era de Santiago. Tenía un amigo que vivía no sé, como por cerca de Valparaíso y el loco se pegaba el pique todos los días. Tomaba el bus como a las 5:00.

...claro había también una diversidad geográfica, espacial. ¿Y la diversidad política?

También, aunque la mayoría... es que ahí, los únicos puntos que resalto, es que había oportunidades de aprender como persona, aprender de política por opción propia, igual te

ponían como cursos políticos, lo que estaba pasando, así que la gente mayoritariamente, tenía un punto de vista político, osea, un entendimiento al menos. Había gente quizás de derecha, gente más de izquierda, había gente que no le gustaba la política, pero había de todo. Igualmente la mayoría de la gente tenía un punto de vista político, porque había una oportunidad de aprender, en mi colegio eso.

...y diversidad de género? Gente NEE?

Sí, había diversidad de género, gente..aunque no vi mucha gente, ejemplo, discapacitados, porque no había la opción. No habían ascensores ni nada. Porque eran como seis escaleras, entonces una persona en silla de ruedas no podía ni subir. Pero creo que en esos casos, los cambiaban de curso a los de primer piso, pero sí habían. Gente con orientación sexual, había en todos lados, pero tampoco se distinguían mucho. Era algo como normal, así que sí había.

14. ¿El IN propiciaba una educación diversa?

Mmm por parte de los profes no mucho. Pero por parte de educación. Tener la oportunidad de educarse por opción propia, o acudir a los CODECUS, que eran como reuniones sobre lo que está pasando, sí, porque estaba la opción. Pero era más por parte de los alumnos, de parte de los profes no tanto. Eran como puros estudiantes. Es que el Centro de Alumnos dotaba espacios para poder aprender sobre lo que queríamos.

15. ¿Crees que el IN es un liceo inclusivo?

De propiciar no sé si tanto, pero de que estaba, que se quería hacer sí. Pero por parte de los estudiantes. Los estudiantes querían cambiar el liceo. No como el director, no. Los profes, no. Los inspectores, no. Pero lo que ahondaba ahí eran como los estudiantes que intentaban cambiar las cosas. Así que ahí sí. Como de “educación para todos”, de “no pruebas”, independiente del sexo, se intentaba como, se estaba al tanto y como que todos los estudiantes intentaban, dentro de esa burbuja que si debería ser para todos, independiente de lo que seas. Pero solamente de parte de los estudiantes, creo.

16. ¿Había exclusión? ¿el IN excluía a otros grupos sociales?

0Pero no sé si por recursos, porque la prueba no diferenciaba entre plata y no tener plata. Pero para entrar, creo que, era, lo inclusivo fue partir de los estudiantes porque a partir de cambiar las reglas, eran del año de la pera. Fue cambiando, pero *el colegio de por sí, no es inclusivo, pero los estudiantes lo obligaron a ser inclusivo.*

17. Mirado a la distancia ¿Consideras que tu paso por el Instituto Nacional fue positiva o negativa para tu vida?

Fue positiva, porque yo creo que si hubiera estado en otro colegio, no sé, el que está cerca de mi casa, no hubiera aprendido tanto como aprendí ahí, independiente de la materia, sino como persona. Aprender las cosas que pasan, porque está como en el medio de todo lo político, estaba en medio de todas las situaciones importantes, igual está en el centro,

por las cagadas que pasaban, las conversaciones y las reflexiones que habían... y aprendí mucho más que si hubiera estado en otro colegio, que no tuviera un enfoque en lo político, en lo que pasa... no nos hubieran dado el tiempo, tenemos horas para reflexionar al respecto, cosas así, son positivas. Independientemente de las clases, sí.

18. ¿Le guardas afecto al Instituto Nacional?

No sé si un afecto al colegio. No creo, porque era el espacio no más. Pero un afecto como a la gente que conocí o que pasé.

...como a los estudiantes...

Sí, como a las cosas que viví, pero no como al colegio, no como “amo a mi colegio”, no.

19. ¿Cómo describirías al Instituto Nacional?

Era chistoso. Pero, es que...cómo definirlo...yo le digo que es una mierda, pero solamente hablando de colegio, profe. Pero en la parte de estudiantes y lo que era y lo que aprendí estaba bien. Como..fue una buena educación al respecto.

20. ¿Crees que el IN tiene que ser mixto o volver a ser un colegio solo para hombres?

Yo creo que tiene que ser mixto. Incluso la gente, yo opino, que como la gente que entró ahí, nunca tuvo contacto con el sexo femenino, o lo que sea, muchas personas tienen complicaciones pa' ser sociable o pa' hablar con gente, porque nunca tuvieron la oportunidad tampoco. De que partida, no tiene por qué ser una educación pa' hombres, porque si alguien quiere entrar a un colegio debería entrar, así que yo creo que debería ser mixto.