



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Programa de Magíster en Educación mención
Currículum y Comunidad Educativa

ESCUELA Y SUBJETIVIDAD POLÍTICA.

**Una indagación sobre los significados que los y las estudiantes
construyen en torno a su Formación Política en la Institución Escolar.**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y
Comunidad Educativa**

Tesista: Marcela Isabel Bornand Araya

Profesora guía: Mónica Llaña Mena

Santiago, Chile.

2011.

“Ojalá los niños en un futuro no quieran obedecer, ojalá sean capaces de desarmar lo suficiente su mente como para que ya no lo hagan, para que entiendan que pueden tomar experiencias de la vida de otras formas. Y eso tiene que ver con la participación política”.

Estudiante secundaria chilena.

AGRADECIMIENTOS.

En este apartado quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a aquellas instituciones y personas que me han apoyado incondicionalmente durante mis estudios de postgrado, así como en el proceso de elaboración de la presente investigación.

Primeramente, agradezco a CONICYT por apostar por el perfeccionamiento de mi formación académica y profesional, otorgándome la Beca Nacional de Magister 2008. Sin este apoyo fundamental, difícilmente hubiese sido posible recorrer exitosamente todo el camino de mi formación de postgrado.

De igual modo, quiero pronunciar mi gratitud a Fundación Volcán Calbuco, institución cultural que apoyó todo el desarrollo de mis estudios de Magister a través de la concesión de su Beca para jóvenes investigadores en Ciencias Sociales y Humanidades.

No puedo dejar de mencionar el gran soporte que ha representado la profesora Mónica Llaña Mena a lo largo de todo mi proceso de formación de postgrado, así como en la realización de esta investigación. Sin duda, la confianza férrea que ella ha depositado en mí, así como sus enseñanzas y enriquecedoras conversaciones han constituido una luz en mi recorrido profesional y personal.

Agradezco igualmente al profesor Manuel Silva Águila, quien siempre ha constituido un pilar fundamental en mi proceso educativo, tanto a través de su apoyo desinteresado como de su constante, sabio y prudente consejo.

Quiero también destacar al maestro que apoyó y guó esta investigación en su germinación, me refiero a mi profesor 'del alma' Don Humberto Giannini, quien siempre ha encausado e inspirado, a través de su humildad, ternura y sabiduría, la búsqueda de esa anhelada coherencia armónica entre mi ser, decir y hacer profesional.

Finalmente, mis más honestos agradecimientos los dirijo a todos aquellos y aquellas estudiantes que hicieron posible la consecución de la presente investigación, quienes sin fin utilitario alguno acudieron libremente a dialogar sobre su experiencia escolar.

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU FUNDAMENTACIÓN.....	4
2.1.	MOMENTO DE CONTEXTUALIZACIÓN.....	4
2.1.1.	SOBRE EL ESCENARIO SOCIOCULTURAL PRESENTE.....	4
2.1.2.	HERENCIA AUTORITARIA, DESAFECCIÓN DEMOCRÁTICA Y LA CONSECUENTE CONFIGURACIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA CHILENA.....	7
2.1.2.	IMPORTANCIA DEL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA.....	18
2.1.2.1	SOBRE LA NECESIDAD DE VISIBILIZAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES: LA IMPORTANCIA DE DAR VOZ A LA GENERACIÓN QUE CONSTRUYE EL MAÑANA.....	18
2.1.2.2.	RELEVANCIA EDUCATIVA DE LA PRESENTE INDAGACIÓN.....	22
2.2.	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	27
2.2.1.	OBJETIVO GENERAL.....	27
2.2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
3.	ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	28
3.1.	REFERENCIAS EMPÍRICAS.....	29
3.1.1.	SOBRE LA PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA COMO BÚSQUEDA DE FORTALECER EL PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN CHILENO.....	29
3.1.2.	LA FORMACIÓN CIUDADANA: UNA PREOCUPACIÓN CENTRAL DE LA REFORMA CURRICULAR DE 1998.....	31
3.1.3.	UNA BREVE APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LAS LEYES EDUCACIONALES (LOCE Y LGE).....	48
3.1.4.	MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2006: LOS Y LAS ESTUDIANTES SECUNDARIOS EMERGEN COMO ACTORES POLÍTICOS Y VISIBILIZAN LA EDUCACIÓN COMO UN CAMPO DE CONFLICTO Y ACCIÓN POLÍTICA.....	54
3.2.	UNA DISCUSIÓN TEÓRICA A PROPÓSITO DEL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN POLÍTICA.....	70
3.2.1.	¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CIUDADANÍA?.....	71
3.2.2.	SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA LUCHA POR LA CIUDADANÍA DESDE LA ESCUELA.....	87
3.2.3.	DEMARCAIONES EN TORNO AL SENTIDO DE LO POLÍTICO, LA POLÍTICA Y LA CONSECUENTE EMERGENCIA DE UN SUJETO POLÍTICO.....	96
3.2.4.	PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y POSIBILIDAD DE EMERGENCIA DEL SUJETO.....	108

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	123
4.1. EL PARADIGMA CUALITATIVO DE INVESTIGACIÓN.....	124
4.2. UN ESTUDIO DE CASO.....	129
4.3. TÉCNICAS PARA DEVELAR, COMPRENDER E INTERPRETAR.....	134
4.3.1 EL GRUPO DE DISCUSIÓN: MÁS ALLÁ DE LO SINGULAR, BUSCANDO LA TOPOLOGÍA DEL SENTIDO COLECTIVO.....	135
4.3.1.1. GRUPOS DE DISCUSIÓN REALIZADOS.....	137
4.3.2. LA ENTREVISTA ABIERTA EN PROFUNDIDAD: LO INDIVIDUAL SITUADO EN LO SOCIAL.....	138
4.3.2.1. ENTREVISTAS REALIZADAS.....	139
4.4.- CRITERIOS DE CREDIBILIDAD.....	140
5. ANÁLISIS DE DATOS.....	141
5.1. LA BÚSQUEDA DEL ORDEN SIGNIFICATIVO Y LA COMPRESIÓN EN MEDIO DE LA EMPÍRIA CALEIDOSCÓPICA.....	141
5.1.2. INDICACIONES PREVIAS: EN BUSCA DE LA DES- Y RE- ARTICULACIÓN DEL SENTIDO DEL DISCURSO PRODUCIDO.....	146
5.2. SOBRE LAS ÁREAS TEMÁTICAS DEFINIDAS A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS PRODUCIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA.....	148
5.2.1. SIGNIFICADO CONSTRUIDO EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA POR LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES DE SANTIAGO.....	149
5.2.1.1. SENTIDO DE LA POLÍTICA Y DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.....	149
5.2.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES.....	153
5.2.1.2.1. EL QUÉ, EL CUÁNDO Y PARA QUIÉNES DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.....	154
5.2.1.2.2. FORMACIÓN POLÍTICA CAPTADA COMO ANULACIÓN DE LA CAPACIDAD POLÍTICA DEL DISENSO Y REPRODUCCIÓN DE LA CULTURA DEL CONSENSO ELECTORAL.....	158
5.2.1.3. PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.....	164
5.2.1.3.1. CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN CAPTADAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.....	164
5.2.1.3.2. EL CENTRO DE ALUMNOS COMO ORGANIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.....	173
5.2.1.3.3. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2006 COMO HITO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA.	177

5.2.2. SIGNIFICADO CONSTRUIDO EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA POR LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS DE SANTIAGO.	182
5.2.2.1. SENTIDO DE LA POLÍTICA Y DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	182
5.2.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS.	193
5.2.2.2.1. FORMACIÓN POLÍTICA CAPTADA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR COMO PROPICIADORA DE UNA CONCIENCIA DE OBEDIENCIA Y ADAPTACIÓN SOCIAL.....	193
5.2.2.2.2. FORMACIÓN POLÍTICA INTENCIONADA EXCLUSIVAMENTE PARA LA FORMACIÓN LABORAL.	196
5.2.2.3. PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	200
5.2.2.3.1. CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN CAPTADAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.....	200
5.2.2.3.2. EL CENTRO DE ALUMNOS COMO ORGANIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.	204
5.2.2.3.3. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2006 COMO HITO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA.	207
5.2.3. SIGNIFICADO CONSTRUIDO EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA POR LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE SANTIAGO.	211
5.2.3.1. SENTIDO DE LA POLÍTICA Y DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	211
5.2.3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LOS ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES.	218
5.2.3.2.1. EL QUÉ, CUÁNDO Y PARA QUIÉNES DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	218
5.2.3.2.2. FORMACIÓN POLÍTICA INTENCIONADA HACIA LA PROMOCIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD, COMPETITIVIDAD Y AISLAMIENTO SOCIAL.	223
5.2.3.3. PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	227
5.2.3.3.1. CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN CAPTADAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.....	227
5.2.3.3.2. EL CENTRO DE ALUMNOS COMO ORGANIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.	229
5.2.3.3.3. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2006 COMO HITO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA.	231
6. CONCLUSIONES.	235
6.1. INDICACIÓN PREVIA.	236

6.2. FORMACIÓN POLÍTICA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA DESDE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	237
6.2.1. CUADRO RESUMEN: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA SEGÚN DEPENDENCIA EDUCACIONAL.	242
6.2.2. CUADRO RESUMEN: SIGNIFICADOS COMUNES CONSTRUIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	243
6.3. SOBRE EL DESENCUENTRO ENTRE LAS INTENCIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TORNO AL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA TRADUCCIÓN DE ÉSTAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.	244
6.3.1. CUADRO RESUMEN: SOBRE EL DESENCUENTRO ENTRE LAS INTENCIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TORNO AL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA TRADUCCIÓN DE ÉSTAS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.	249
7. BIBLIOGRAFÍA.	250

1. INTRODUCCIÓN.

“La garantía de la permanencia democrática no pasa por ocupar todos los tiempos muertos y los espacios vacíos por medio de formas de participación o contrapoder; pasa por la renovación de los actores y de la forma de su actuar, por la posibilidad, siempre abierta de una emergencia de ese sujeto que eclipsa”.

Jacques Rancière. En los bordes de lo político.

La movilización estudiantil nacional iniciada en el año 2006, quizás la de mayor fuerza y convocatoria acontecida en las últimas dos décadas de nuestra historia como país, nos recordó algo acaso obvio -pero que a veces es olvidado o puesto en duda a raíz de anuncios teóricos postmodernos que afirman el fin o muerte de lo político-, a saber: los hombres y mujeres somos seres inminentemente políticos, pues en la medida que el ser humano es un ser social, un ser con-otros, un ser de la existencia en común atravesada por relaciones de poder, la actividad política –en tanto pensamiento, discurso y acción- es parte fundamental de nuestra condición humana. De esta manera, se insinúa más atractivamente preguntarse no por el fin de lo político en cuanto tal –y del sujeto que encarna ese ejercicio político- sino más bien por su transformación. Se trata de interrogarse por un devenir otro en torno las configuraciones que poseería el estudiante secundario en tanto Sujeto Político. Y, en efecto, el Movimiento Estudiantil Secundario acontecido en 2006 quizás ya nos ha dado un guiño significativo de aquello.

En tal sentido, consideramos cardinal que el pensamiento y la investigación educacional –intentando esquivar influjos instrumentalistas y utilitarios sobre su esfera intelectual y propositiva- vuelva a dirigir su mirada hacia la Institución Escolar como un Espacio Político fundamental en relación a los procesos de construcción de Sujeto. Es menester volver a pensar en la Escuela como un campo social fundamental – a partir de las relaciones de poder que ahí se dan- en la impresión de los procesos de subjetivación de los y las estudiantes. Procesos de subjetivación que creemos importantes de investigar no sólo porque condicionarían totalmente las posibilidades en que los y las estudiantes

vislumbran su posición y participación en el orden del poder, sino también porque implican una fuente importante de resignificación de las trayectorias biográficas de los sujetos estudiantes.

Es así, que comienzan a emerger algunas interrogantes fundantes de la presente investigación, a saber: ¿de qué modo el proceso de escolarización ha contribuido a la estructuración de la subjetividad política de los y las jóvenes estudiantes?; ¿qué rasgos caracterizan la subjetividad política que se configuraría desde la plataforma socializadora de la Institución Escolar?; ¿qué cualidades comunes y disímiles en torno a lo político es posible advertir en los discursos de los y las estudiantes secundarios chilenos?; ¿de qué modo la sociedad reproduce a través de las lógicas escolares la formación de un '*habitus*' político en los y las estudiantes?; y finalmente, ¿si acaso el carácter de la Formación Política percibida por los y las estudiantes se diferenciaría según su posición en el campo educativo?

De este modo, esta investigación tiene dos esferas de indagación que se encuentran ligadas desde su origen, esto es, por una parte, develar a partir de los discursos de los jóvenes estudiantes de Educación Media qué subjetividad política –*qué habitus político*– propiciaría actualmente la Institución Escolar chilena, esto es: qué concepciones de su ser, sentir y ejercer político –en sus diversas aristas y complejidades– se construirían desde su experiencia escolar. Por otra, nos interesa también indagar y develar –a partir del discurso de los actores estudiantes– de qué modo las Políticas Educativas emprendidas a lo largo de los últimos 14 años en función de la promoción de una anhelada Formación Ciudadana Activa y Democrática, se han instalado y traducido en las prácticas y espacios de la Institución Escolar.

Sin duda, con este proyecto no nos proponemos indagar en algo nuevo, no tenemos la intención de dar un giro copernicano a la investigación educacional, sin embargo, queremos efectuar un énfasis, deseamos acentuar algo que ha sido materia de reflexión educacional desde la antigüedad griega pero que hoy en día ha perdido visibilidad en la reflexión educativa, esto es, la importancia del proceso educativo en la configuración y constitución de los estudiantes como Sujetos inexorablemente Políticos. Quizás a partir de esta investigación, como un acto de énfasis en la importancia de repensar la Escuela

como fuente de producción subjetiva, se pueda generar algo nuevo que contribuya en la desestabilización de las tendencias instrumentales que se han apoderado del ámbito del pensamiento educativo.

Para llevar a cabo este estudio de carácter cualitativo adoptaremos una aproximación comprensivo-interpretativa del fenómeno en cuestión, siempre desde la perspectiva de los y las estudiantes, desde la voz significativa del sujeto en estudio. Así, intentaremos extraer y luego navegar a través de sus discursos en torno a la Formación Política que ellos y ellas perciben desde su experiencia escolar, para desde allí, alzar nuestra comprensión hacia el orden de los significados que revelen las configuraciones mediante las cuales el sistema escolar los ha socializado en tal esfera.

Desde allí, desde las profundidades de los discursos de los y las estudiantes, esperamos asistir al develamiento de la convergencia de los significantes que ostenta y re-ordena el sentido social que subyace a la formación y emergencia del Sujeto Político en el Sistema Educativo chileno.

2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU FUNDAMENTACIÓN.

2.1. MOMENTO DE CONTEXTUALIZACIÓN.

2.1.1. SOBRE EL ESCENARIO SOCIOCULTURAL PRESENTE.

Vivimos en una sociedad globalizada, que se caracteriza por la aleación del espacio- tiempo, así como por una avalancha de cambios vertiginosos en todo el espectro de la sociabilización, donde las transformaciones de nuestras formas básicas de organización institucionales y ser social son cada vez más rápidas y difíciles de aprehender en conceptualizaciones permanentes (Giddens. 2005).

En medio de esta vorágine, hemos presenciado una suerte de angostamiento del espacio público y político en común, lo que ha dado paso a la proliferación de un llamado proceso global de recomunitarización y reivindicación de las identidades particulares (Touraine. 1997). De cierto modo, se enfatiza la idea de que se ha producido un doble movimiento entre globalización y volcamiento hacia lo privado, ya que los influjos globalizadores e invasión de la cultura de masas habrían impulsado una serie de fenómenos sociales que han originado una transformación de las antiguas formas de vida social y política que caracterizaban la sociedad tradicional, tales como: debilitamiento de las instituciones, y de las normas y vínculos sociales que ellas transmitían; desaparición del espacio público como lugar intermedio entre gobierno y sociedad civil; debilitamiento del concepto de ciudadanía y democracia representativa, así como una reprivatización de la vida pública (Touraine. 1997).

Todo este complejo fenómeno de transformación cultural conllevaría a una fragmentación creciente de la experiencia social y entorpecimiento del vivir en común, así como a un alejamiento del sentir y ejercer político ciudadano como hasta ahora lo habíamos conocido.

En efecto, parecemos asistir a un proceso en que el abismo entre persona y sociedad parece cada vez mayor, en el cual nos volvemos quizás espectadores del paso acelerado

de los cambios, que devienen cada vez más raudamente, sintiéndonos de pronto como actores sin una función dramaturgica clara. De este modo, se torna difusa la vivificación de una política entendida como la construcción colectiva y deliberada del orden social.

Lo interesante, y a ratos paradójico de estos procesos acelerados de cambio que han afectado a la sociedad tradicional es que a pesar de lo vertiginoso de su condición, el sujeto parece observarlos desde la plataforma de un orden seguro y estable, cayendo así en una naturalización de las normas que rigen las interacciones sociales.

Es preciso aclarar que la intención no es caer en un análisis antinómico de la realidad social que podría conllevar a una anulación de la discusión pública sobre lo deseado, a través de la sacralización y consecuente naturalización de determinados procesos imperativos de la realidad social en desmedro de otros. Me refiero, por ejemplo, a elevar el socialismo por sobre el capitalismo o el post-modernismo ante la modernidad.

Otro rasgo que despierta nuestro interés se relaciona con la debilitación o fragilidad de la imagen del 'nosotros' como actor colectivo y primacía del yo individualista. Escenario en que se vuelve cada vez más familiar el fenómeno de '*vivir juntos en la muchedumbre solitaria y muda*' evidenciado por Touraine (1997). Que nos llama a pensar en el proceso de des-socialización que actualmente intersecta los procesos de interacción social a todo nivel (Giddens, 2005).

Este proceso de des-socialización habla de la incapacidad actual de los sujetos de confirmar su dimensión intersubjetiva a través de la comunicación, pues cada vez somos menos capaces de comunicarnos. Pero también nos indica la cada vez mayor erosión de los imaginarios colectivos a través de los cuales la sociedad se representa a sí misma como colectividad, lo que obstaculizaría una política ciudadana colectiva en tanto generación de proyectos de transformación social por los cuales movilizarse. Se habla además, de un incremento de las libertades individuales, que tendría consecuencias directas en el debilitamiento de los proyectos colectivos.

En efecto, el Informe de Desarrollo Humano 2000, señala que en Chile predominaría un bloqueo en la formulación de aspiraciones colectivas (PNUD 2000). Paralelamente, Touraine (1997) nos llama a pensar que es totalmente legítimo que ante este proceso de

des-socialización, muchos autores exhorten un cierto proceso de re-socialización, un retorno al espíritu ciudadano tradicional. Empero, éstos llamados muchas veces solo responden a un homenaje nostálgico e infértil.

Ahora bien, mucho se ha escrito en torno al derrumbe del proyecto político moderno, al '*fin de lo político*' y de la '*despolitización de la sociedad*'. Sin embargo, consideramos que aquello incurre en un ejercicio de reflexión circular que no ha logrado vislumbrar las nuevas configuraciones que ha adoptado la actividad política en nuestra sociedad, y por sobre todo, las nuevas configuraciones que la subjetividad política ha adquirido.

Con todos estos antecedentes contextuales, es menester, pensar y repensar de qué modo el sistema educacional puede hacerse cargo de tales transformaciones socioculturales, es decir, cómo enfrentar desde la escuela esas nuevas dinámicas culturales, económicas, comunicacionales y políticas que se gestan en la tan mentada aldea global. En suma, de qué modo la escuela se posicionará de cara al desafío de la fragmentación social, de los cada vez más frecuentes procesos de marginación y exclusión que ha generado la globalización dentro de su aparente inclusión democrática.

2.1.2. HERENCIA AUTORITARIA, DESAFECCIÓN DEMOCRÁTICA Y LA CONSECUENTE CONFIGURACIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA CHILENA.

Dentro de la labor de contextualización que realizamos para poder plantear nuestro problema de investigación, resulta necesario preguntarnos también por aquellas herencias autoritarias que quizás laten en la constitución y desarrollo de los gobiernos chilenos post régimen militar, y consecuentemente en su sistema educacional. Así también por la influencia de los factores heredados de la tradición autoritaria en la calidad de los procesos chilenos de democratización. De estas interrogantes se deriva, además, la pregunta por los mecanismos en que los gobiernos democráticos podrían revertir las herencias de tradición autoritaria arraigadas en la cultura política del país; y si acaso las políticas educativas de los últimos veinte años, orientadas a promover una Formación Ciudadana democrática activa, pueden considerarse dentro del marco de los esfuerzos de los gobiernos por cultivar una cultura política de participación y compromiso democrático en los ciudadanos.

Resulta atractivo además, examinar la cultura política chilena en su relación especular con la memoria colectiva que construye el pasado reciente, en la medida que toda sociedad posee una política de la memoria, en que las memorias en disputa y las memorias posibles se ponen en juego. Cuestión compleja, que influencia las representaciones políticas que los sujetos puedan construir en relación a su acción y proyección en el espacio público.

Si bien ya han pasado 22 años de la llamada transición democrática chilena, luego de 17 años de régimen autoritario militar, es latente aún la percepción, tanto del sentido común como del discurrir académico, de que muchos de los procesos de democratización de nuestro país, así como de los esfuerzos por mejorar la calidad de la democracia chilena, están profundamente marcados aún por una pesada carga autoritaria. Por tanto, todo análisis que se vuelque a pensar los procesos de subjetivación política, debe implicar también un examen de la continuidad que tienen

hasta ahora ciertos fenómenos heredados tanto de la tradición autoritaria como propios de la transición democrática.

En esta línea de análisis, Guillermo O'Donnell (1997), en su ensayo intitulado '*Transiciones, continuidades y algunas paradojas*', distingue dos tipos de regímenes autoritarios. Los primeros se caracterizarían por una alta represión social y destrucción económica, los segundos, dice: "*tuvieron un desempeño económico relativamente exitoso y la represión, aunque dura y extendida durante varios años, fue más acotada y menos sistemática que en los casos antes discutidos*" (1997:227). En efecto, Chile (junto a Brasil y Ecuador) corresponderían al segundo tipo de régimen autoritario, los que a su vez, también se caracterizarían por un tipo de transición específica y toda una herencia autoritaria duradera tanto en lo actitudinal, valórico, así como en el ámbito legislativo e institucional.

Tal régimen autoritario conlleva una serie de consecuencias para las transiciones y gobiernos democráticos venideros. Justamente, dada la proliferación y crecimiento económico del país durante este periodo, es muy probable que sectores del empresariado y de la clase media emergente perciban más positivamente el régimen autoritario que en los países donde rigieron gobiernos altamente represivos y destructivos en el ámbito del desarrollo económico (O'Donnell, 1997: 228). Además de un recuerdo no tan radicalmente negativo, les corresponderá una transición '*negociada mediante acuerdos o pactos*', al contrario del primer tipo de régimen autoritario, donde las transiciones se dan en medio de fuertes crisis y colapsos sociales de toda índole.

Es cuestión consensuada en los estudios sobre transiciones de regímenes autoritarios, el que las transiciones pactadas presentan mejores condiciones para la posterior consolidación de gobiernos democráticos, en tanto el escenario económico y productivo se presenta estable y propicio para trabajar en los problemas relativos a las desigualdades sociales (O'Donnell, 1997: 234). Pero, siguiendo este razonamiento, cabe también preguntarse si acaso la percepción no tan radicalmente negativa sobre el régimen autoritario puede incidir en la disposición anti autoritaria de los individuos,

disposición fundamental en los procesos de consolidación democrática del país en transición política¹.

De ahí, que podríamos especular que en la transición chilena, el problema estratégico de los individuos tenga relación con la herencia de la tradición autoritaria reflejada en una actitud que ostenta una falta de disposición anti autoritaria, lo que conllevaría finalmente a un entorpecimiento del proceso de democratización mismo (O'Donnell, 1997: 222). Justamente, uno de los obstáculos frecuentes en todas las transiciones políticas corresponde a la *“permanencia de actores decididamente autoritarios que controlan importantes recursos de poder; la actitud, difundida entre otros actores, de neutralidad o indiferencia en relación con el régimen político vigente, y la persistencia de pautas fuertemente autoritarias de dominación en múltiples planos de la vida social...”* (O'Donnell. 1997: 222)

Igualmente, Norbert Lechner propone:

“Se trata de una tendencia general, pero el fenómeno es más notorio en América Latina, donde las jóvenes democracias ya lucen desgastadas. Su densidad simbólica se debilita y, por ende, las democracias latinoamericanas no logran encarnar una comunidad que cristalice las necesidades de pertenencia y arraigo social. La gente tiene dificultades para reconocerse en el régimen democrático. En el caso de Chile, al inicio de la transición democrática en 1989 dos tercios de las personas entrevistadas adherían a la democracia. Una década después la prefieren menos de la mitad de los ciudadanos, mientras que casi un tercio se muestra indiferente respecto al régimen político” (Lechner, 2002: 26).

En esta misma línea de argumentación, Güell (2005) sostiene que una de las razones que subyace a la presumida desafección política actual, así como a la disolución de lo

¹¹ “En los países del Cono Sur (como Europa Central y Sudáfrica), la transición a una régimen democrático pone en tela de juicio el pasado. Pero las formas de hacerlo pueden ser diferentes, pues dependen de las dinámicas concretas de cada proceso específico (más o menos rápido, con mayor o menor ruptura). No es lo mismo la derrota militar de la dictadura argentina que el plebiscito constitucional de Chile. No es lo mismo si el colapso de una dictadura es vivido como una derrota o como una liberación. El contexto sociopolítico determina las formas en que las memorias colectivas revisan al pasado. La lucha de las diferentes identidades colectivas por recordar sus respectivas historias remite a un ámbito de representación donde reconocerse y ser reconocida. A su vez, las posibilidades y alcances de esa lucha está marcada por la forma y dinámicas de ese ámbito. La disputa de las memorias remite pues a la política en tanto “puesta en escena” de las memorias posibles. Toda sociedad posee una política de la memoria más o menos explícita, esto es el marco de poder dentro del cual (o contra el cual) la sociedad elabora sus memorias y olvidos”. (Lechner. 2002:66).

público y de los sentidos comunes colectivos, radica en los tres principios que habrían posibilitado la transición chilena a la democracia. En palabras de Güell:

“La tercera razón de la disolución de lo público hay que buscarla en la transición a la democracia. En esa época, hacia el fin de la dictadura y cuando ya se veía venir que el Estado quedaría en manos de los opositores de Pinochet, todo el mundo tenía miedo, miedo al desorden. La transición a la democracia significaría -en lo profundo- romper ataduras sin provocar desbande. Eso fue posible mediante la afirmación de tres principios: la transición la hace el Estado y la ciudadanía se disciplina bajo la institucionalidad; no se reconstruye lo público en torno al Estado ni se facilita su reorganización autónoma; el precio de esta disciplina se paga bajo la forma de aumento del consumo individual en el mercado” (Güell, 2005:5).

A pesar de que las transiciones democráticas tienen una importante carta a favor, a saber: *“la existencia de una mayoría electoral anti autoritaria, aunque no estrictamente democrática”*, una de las dificultades más grandes de las transiciones: *“es que los actores propiamente democráticos son una minoría que debe avanzar para consolidar un régimen político basado en el principio de la mayoría...”*. (O'Donnell. 1997: 223). En el proceso de consolidación de la democracia, los actores democráticos deben hacer esfuerzos tanto para neutralizar el accionar de los actores autoritarios en el ámbito político, como para fomentar preferencias y prácticas democráticas en los actores neutrales, o por lo menos conformar en ellos la creencia de que el ‘juego democrático’ continuará indefinidamente (O'Donnell. 1997: 224).

A este respecto, Leonardo Morlindo, en el artículo *‘Explicar la calidad democrática: ¿qué tan relevante son las tradiciones autoritarias?’* (2007), también se aboca a pensar de qué modo y bajo qué factores las tradiciones autoritarias pueden influir en la calidad democrática. En el análisis de Morlindo, toda herencia autoritaria presenta al nuevo ordenamiento democrático tres elementos que se encuentran interrelacionados entre sí, estos son:

“a) un conjunto de creencias, valores y actitudes; b) una o más instituciones públicas, entes o simples organizaciones; c) los comportamientos que derivan de las relaciones entre las primeras dos dimensiones [...] Ciertamente, más alto es el número de dimensiones que persisten, más fuertes serán las herencias y más lenta y más difícil su gradual desaparición” (2007: 11).

Igualmente, Morlindo distingue tres factores del periodo autoritario que pesarían, en tanto herencia, sobre la calidad de la democracia, a saber: 1) la duración del régimen autoritario anterior; 2) la innovación producida, entendiendo por ésta el grado de transformación y de institucionalización (inclusive constitucional) de nuevas reglas, modelos y relaciones; 3) la modalidad de transición, entendiendo las configuraciones que adoptaría una transición al privilegiar a ciertos actores y mantener o alterar procedimientos institucionales autoritarios (2007:13).

El análisis del proceso chileno de transición como de estabilización democrática, evidenciaría que la herencia de la tradición autoritaria a nuestra democracia es sobresaliente en los tres factores antes establecidos. En lo que concierne al segundo ámbito de influencia, a saber: el de las instituciones y normas legales en la esfera legislativa del plano educacional, un ejemplo claro de esta situación en el caso de Chile es la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), promulgada los últimos días del gobierno autoritario y que rigió íntegramente más de diez y nueve años el Sistema Educacional Chileno en su conjunto. De igual modo, en el ámbito que concierne a los privilegios o concesiones que se otorgan a los actores de elite, en el caso de Chile encontramos amplias prerrogativas a los militares y la percepción de una escasa eficiencia de la policía.

Por otro lado, en lo que concierne a la cultura política, los estudios relacionados arrojan altos índices de pasividad, conformismo, alienación política y actitudes no democráticas (Morlindo, 2007: 13- 22). Este tercer ámbito fundamental es muy interesante al momento de analizar las posibles herencias autoritarias a la cultura política en Chile, pues en los individuos chilenos predominaría la pasividad/conformismo/cinismo, miedo/alineación política y las actitudes no democráticas. Esto puede leerse no sólo como una evidencia de la fuerte herencia autoritaria a la cultura política chilena, sino también como una de las causas de los bajos índices de participación electoral que presenta nuestro país. Así, esta dimensión de la herencia política autoritaria resulta fundamental en la formación del '*ethos político*' de los individuos del país, ya que atañe a aquellos "*problemas esenciales de las modalidades de incorporación, o a las*

modalidades con las que los ciudadanos han sido interesados y socializados en la política” (Morlino, 2007: 18).

No obstante, debemos ser cautos al analizar el fenómeno de la pasividad e indiferencia política como producto exclusivo de algún régimen o tradición política determinada, pues tales caracteres de la cultura política también pueden ser examinados a la luz del complejo fenómeno de la modernidad tardía y sus múltiples aristas de influencia en la configuración de las subjetividades políticas de los individuos. Empero, esta aclaración más que dilucidar vuelve aún más confusa la discusión, ya que, por una parte, la modernidad como complejo devenir epocal –ya por su inherente multidimensionalidad constitutiva, ya por lo amplio de su ramificación socioantropológica- suele resistirse a un análisis preciso y específico. Por otra parte, esta aclaración nos llama a pensar en que quizás la desaparición de las herencias autoritarias ya mentadas no sea siempre positivo para la consolidación de la democracia, en la medida que actitudes de moderación política propiciaron en un origen el establecimiento de una democracia pactada. De ahí, que si se niega tales características de la cultura política del país, se podría ver amenazada también la estabilidad democrática de éste².

Por otra parte, si bien se habla del proceso de transición (con su propósito de activar la gobernabilidad política en desmedro de los movimientos que pudiesen alterar la consolidación democrática institucional) como un proceso de ‘domesticación’ de los movimientos sociales, en que éstos debieron disciplinar sus diferencias y demandas de reivindicación bajo la lógica de la democracia consensual (Alvear y Miranda, 2006). Es también, necesario contemplar que las presentes generaciones jóvenes no heredaron necesariamente tal domesticación en la conformación de su subjetividad política.

² “No puede darse por descontado que la moderación y el bajo radicalismo que han representado componentes fundamentales de la consolidación democrática española y chilena, no estén inextricablemente vinculados a la indiferencia y a la pasividad, que han sido tendencias constantes al interior de estas culturas políticas complejas. El que falten estas últimas tendencias podría significar la desaparición de las primeras. Sin embargo, es bien sabido que quienes no tienen memoria histórica pierden su identidad y están condenados a repetir los mismos errores” (Morlino, 2007:20).

En relación a esto, afirman Alvear y Miranda:

“Sin embargo, la permanente incorporación de nuevos individuos a la sociedad asegura una alteración sin fin del orden de las cosas. Nacidos a lo sumo en 1988, los protagonistas de la movilización secundaria no conocieron la dictadura ni los primeros años de temerosa democracia. Sus mentes y sus cuerpos evadieron así el brazo disciplinador que el sistema político impuso sobre todos los ciudadanos y los movimientos sociales. El disciplinamiento que operó durante el proceso de transición no fue capaz de alcanzar a una nueva generación de individuos. Para ellos, la dictadura militar es un referente para comprender el Chile actual, pero no un recuerdo que les inspire temor o que los llame a invocar la moderación. Tampoco les sirven por lo tanto, las excusas de una coalición gobernante que se escuda por lo no realizado en el marco jurídico heredado y que nunca tuvo la voluntad de cambiar” (2006: 6).

De ahí, que sea más interesante superar la cierta óptica estigmatizadora que ha predominado en los estudios que se han realizado sobre la relación entre los jóvenes y la política – en general remitida al fenómeno estadístico de decaimiento de participación electoral en la juventud chilena- y alzarse al estudio de las nuevas u ‘otras’ representaciones, prácticas y modos de participación política que actualmente caracterizan el ser ciudadano de los y las jóvenes (Gangas, 2008).

En este marco de mirar la acción y participación política de los jóvenes, Rodrigo Gangas (2008), destaca tres transformaciones que, en la perspectiva de Manuel Antonio Garretón (1993), estarían afectando directamente la participación política de los jóvenes en sociedad, a saber: “ i) *La primera se refiere a un cambio generacional; ii) la segunda alude a los cambios en la naturaleza de los procesos políticos y iii) la tercera tiene que ver con los cambios a nivel global: se pasa de la política como espacio de constitución / transformación de lo colectivo, a la política como espacio de transacción de intereses particulares y fragmentarios*” (Gangas, 2008:32).

Empero, la gran mayoría de los estudios que se abocan a investigar la cultura política de los jóvenes se enfocan en los procesos de participación electoral como principal instancia de participación política validada desde el arribo de la democracia en nuestro escenario político nacional. Según los informes PNUD desde el 2002 en adelante, incluyendo el informe 2010 PNUD ‘*Sobre las buenas prácticas internacionales para promover la participación electoral de jóvenes*’, la democracia chilena, al igual que la

mayoría de las democracias contemporáneas se enfrenta a un fenómeno de disminución de la participación electoral de los jóvenes. Entendiendo por participación electoral “*el ejercicio del voto o concurrencia a las urnas de votación para hacer efectiva la preferencia del ciudadano (International IDEA, 2006: 279)*” (PNUD. 2010: 7-8).

Efectivamente, Según este informe (PNUD, 2010), el caso de Chile se presenta más dramático en relación al escenario internacional, en cuanto:

“Si en 1988 los jóvenes entre 18 y 29 años representaban el 33,9% de los registrados para votar, en 1994 ya habían caído al 24,7%; en 2000, la proporción de jóvenes en el padrón había descendido al 14,5% del total; y en 2006, las personas entre 18 y 29 años de edad equivalían solamente al 8,4% de los inscritos en el registro electoral. En menos de dos décadas, la presencia de jóvenes en el padrón se redujo a un cuarto (SERVEL, sin año). Este fenómeno se ha visto agravado por el importante grado de desconfianza de los jóvenes hacia las instituciones que sustentan un régimen democrático, como los partidos políticos o el Congreso (FLACSO, 2004)” (PNUD. 2010: 8).

Pero, una vez más insistimos, pues si buscamos los sentidos que pueden fundar tal fenómeno de decaimiento de la participación electoral en los jóvenes chilenos, quizás sería más fecundo preguntarse por los nuevos significados que le otorgan los jóvenes al ejercicio de la ciudadanía y a su participación política en el espacio público. En relación a esto, Güell considera que estos nuevos significados probablemente encuentran su origen en una cierta “*orfandad de sentidos en que se sitúa la cultura política chilena, que ha encontrado en la individuación biográfica, en el mercado y en el consumo las principales directrices para configurar las nuevas manifestaciones de ciudadanía y de lo público [...] La individuación es una forma de imaginar la vida social y es impensable sin replantear*” (2005:12).

Lo que plantea Güell (2005) es una primacía del individuo en todo el espacio social, lo que se condice a su vez, con una nueva configuración de la política como una mera administración de servicios, donde el ciudadano emerge como cliente que –sin ningún tipo de interés por participar de esta organización- demanda un servicio en función de la realización de sus proyectos individuales. El problema de este fenómeno de individuación de la sociedad y clientelismo ciudadano es que implica una total desasociación entre sujeto e integración social. En relación a esto, el Informe de Desarrollo

Humano 2000 (PNUD. 2000), evidencia, por una parte, un gran bloqueo en lo concerniente a las aspiraciones colectivas de los individuos. Y por otra, señala que dos tercios de los encuestados afirman que en Chile son más las cosas que nos separan que las que nos unen. Dos hechos que, sin duda, podrían representar un problema de sustentabilidad en la proyección de nuestro sistema democrático.

De este modo, una de las señales que revelan el desarraigo afectivo de la democracia en nuestro país se relaciona directamente con aquella imposibilidad del individuo de asumir los procesos y transformaciones sociales como algo *suyo*; y que a su vez lo interpele en cuanto colectivo, esto es: al nosotros (Lechner. 2002). Este fenómeno deriva en una cierta pérdida del arraigo subjetivo de la democracia y en una infertilidad de sentidos comunes.

“Y la conclusión está a la vista –advierte Lechner- una política que no ayuda al ciudadano a vivir y compartir sus experiencias cotidianas como algo significativo, se vuelve insignificante” (2002: 11).

Desde otra óptica, Juan González (2006), retomando la cuestión relacionada con los crecientes procesos de individuación social, sostiene que es, en efecto, el orden cultural –y no el individuo- el que, desvalorizando lo común, propicia la desvinculación pública y comunitaria. Donde la primacía del derecho individual desplazaría la importancia de las ideas del bien común. El problema, entonces, radicaría en que la política no estaría logrando la producción de aquel mundo en común que –Según Hannah Arendt (1974)- exige la pluralidad de seres humanos.

“Las relaciones sociales más complejas que se establecen en un marco de referencia que trasciende los intereses del mercado se vacían de significado. Las relaciones basadas en el marco de lo común y de lo público pierden su espacio de referencia, el cual es ocupado por el mercado que resignifica conceptos como: ciudadanía, democracia y participación bajo su propia lógica” (González, 2006:6).

Deducimos entonces, que si nos entregamos al fenómeno de desafección política, del vaciamiento de sentido de lo común y de lo público, sólo cabría aceptar al mercado como única fuente dotadora de sentido de la vida colectiva. De igual modo, si se acepta sin más, la idea de que el orden social y sistema económico son esferas que quedan

fuera de la decisión subjetiva, entonces toda participación política y formulación de proyectos colectivos se sitúan en un descampado del sentido.

Con todo, es urgente también preguntarse por los retos que se presentan actualmente a la democracia chilena y que se relacionan directamente con el desarrollo de una cultura política particular. En la medida que actualmente las proyecciones democráticas en nuestro país se ven enfrentadas a una situación que amenaza el juego democrático basado en una dialéctica entre sujeto y orden social.

En relación a este fenómeno, afirma Güell:

“Pero su desafío mayor está en la dificultad creciente para mediar entre, por una parte, la organización de un orden social cada vez más complejo, opaco y distante y, por la otra, las transformaciones que afectan a la dimensión subjetiva de la vida ciudadana. Dicho en fácil, se trata de la dificultad para transformar a las personas en ciudadanos y al orden social en un asunto que importe a la vida individual” (2005:3).

Ahora bien, desde nuestra óptica, los fenómenos de desafección política han sido mal interpretados como consecuencias de un proceso de despolitización de la sociedad, puesto que pueden representar, por un lado, evidencias de un malestar generalizado con los procesos políticos democráticos que han caracterizado los últimos treinta años de nuestro país. Por otro lado, es arriesgado augurar la muerte de la política cuando quizás tales fenómenos sólo constituyen rasgos de transformación de la política misma, el comienzo de un giro en el sentido de las representaciones interpretativas y pragmáticas de la política. El problema es que aceptar tal concepto de la muerte de la política involucraría una cierta naturalización de los fenómenos sociales en cuestión, que no nos permitiría comprender que la transformación no implica la negación o el fin de algo.

Del mismo modo, podríamos proponer que aquella especie de desencantamiento de los proyectos políticos colectivos por parte de la ciudadanía no se relaciona con un devenir epocal marcado por la falta de voluntad política del sujeto, sino que encuentra su raíz en la falta de espacios públicos y oportunidades reales de participación, diálogo y acción política.

Luego, desde el mirador de la investigación educacional y situándonos en este mundo a ratos desbocado, a ratos incierto, pero por sobre todo fundamentalmente interesante de

pensar y problematizar, nos parece de mucha importancia y relevancia preguntarnos por aquel Sujeto Político que se estaría produciendo desde la Institución Escolar, en tanto esta indagación puede evidenciar luces para tardar menos tiempo en comprender lo que le ocurre a la democracia chilena.

2.1.2. IMPORTANCIA DEL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA.

2.1.2.1 SOBRE LA NECESIDAD DE VISIBILIZAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES: LA IMPORTANCIA DE DAR VOZ A LA GENERACIÓN QUE CONSTRUYE EL MAÑANA.

“... Se trata nada menos que de la reconstrucción del sentido de la democracia. Nos encontraríamos en medio de una lucha larvada, de perfiles todavía difusos acerca de lo que entendemos por democracia y una política democrática. La pugna (política) no debe asombrarnos. Entendiendo por democracia un movimiento histórico cuyo sentido ha de actualizarse siempre de nuevo, cada época ha de definir su significación”

(Lechner, 2002:26)

Con la transición chilena a la democracia se presuponía una revivificación del interés por la política democrática, sin embargo, en Chile parece adquirir fuerzas un cierto fenómeno de redefinición y reestructuración de los procesos políticos. Este fenómeno que ha sido conceptualizado como ‘*des-politización*’ o lisa y llanamente como una especie de ‘*anti-política*’ - nos hablaría de un cierto cambio en los modos de representación colectiva de la política, si es que se pudiese afirmar que tales imaginarios colectivos tienen posibilidad aún en el imperio de las lógicas individualistas.

La literatura relacionada ha explicado el proceso de desafección política como fruto de crisis arraigadas en los cambios económicos, en la desvalorización de las tradiciones e incluso a raíz de los avatares adheridos a los influjos globalizadores. Empero, poco se ha hablado de la *subjetividad política* que articularía la cultura política de nuestro país. Esto puede explicarse quizás por lo escurridizo de tal fenómeno, pues de qué modo podemos ‘coger’, ‘aprehender’ la subjetividad misma. Estudios y encuestas de opinión pública nos hablan de percepciones, de preferencias y prioridades, pero posiblemente sólo nos muestran una partícula aparential de algo mucho más profundo.

Eminente resulta, por tanto, arrojarse a la búsqueda y encuentro de pistas que nos hablen de aquellos sustratos más profundos, que laten, como subyaciendo, a la cultura política de los ciudadanos y las ciudadanas de nuestro país. Esto es, nos interesa salir a la caza de aquellas construcciones simbólicas colectivas que se han ido yuxtaponiendo- cual estratos geológicos- en la configuración de la cultura política chilena actual, y que accionando como esquemas de interpretación, condicionarían inextricablemente la percepción y la acción sobre los fenómenos sociales en cuestión.

Consiguientemente, alguien podría preguntar en qué reside la importancia de capturar y analizar la dimensión subjetiva de la política. Pues bien, la respuesta es breve pero condensa: la subjetividad política definiría de forma sustantiva la construcción simbólica de la realidad presente y ésta como proyecto colectivo. En tal sentido, acordamos con Lechner cuando sostiene que:

“Una tarea primordial de la actividad política consiste en producir y reproducir las representaciones simbólicas mediante las cuales estructuramos y ordenamos “la sociedad”, incluyendo la “puesta en escena” de la propia política. Ella actúa, pues, a un doble nivel: decisiones concretas y representaciones simbólicas. Es a través de tales representaciones que la política delimita no solo el campo de lo que está a disposición de la voluntad política, sino igualmente el campo de lo posible, lo factible, lo deseable. En fin, circunscribe lo que cabe esperar de la política” (Lechner, 2002: 25).

Consecuentemente, deviene imperante indagar en la cualidad de la Formación Política que propicia la escuela en los sujetos a través de la entronización de sus discursos y prácticas institucionales, ya que no sólo influyen en la construcción de los paradigmas de interpretación y decisión presente de los sujetos sino también en lo que ellos construyen y proyectan como posible dentro de su acción y participación social. Se trata, como se ha mencionado anteriormente, de indagar en la constitución escolar del ‘habitus’ político de los y las estudiantes en vistas de descifrar las lógicas de subjetividad política que la escuela estaría produciendo.

De ahí, que emerge con preeminencia la conexión entre Formación Política y participación política, ya que la idea de política que los sujetos van construyendo, necesariamente da forma a las formas de participación que pueden visualizar en el espacio social. Luego: ¿cómo los estudiantes van a lograr consolidar la ciudadanía

activa -que la Reforma Educacional se propuso intencionar- sin antes lograr articular una idea de política que les permita sentar los pilares para una participación política con sentido? Pues, sin un sentido político subyacente, la idea de ciudadanía activa responsable se torna una ilusión.

Ahora, no nos sorprendería que alguien pudiese intentar refutar la importancia de escudriñar en la tal llamada ‘carga subjetiva de la política’, pues la objetivación de la política ha llegado hasta tal punto que a veces es trabajo dificultoso el volver a pensarla como resultado de la acción subjetiva. De cierto modo, la reificación de lo social trae consigo un sentimiento subjetivo de imposibilidad de intervención y transformación de los devenires sociales, donde pareciese que la realidad social se asoma lejana y reticente a la intervención de los actores sociales.

Entonces, nos hace mucho sentido cuando Lechner sostiene que, en efecto:

“En nuestros días, cunde la sensación que el estado de cosas existentes sería un hecho natural frente al cual no cabrían alternativas. Nos hacen creer que estamos sometidos a una autoridad que no hemos creado. En contra de una sociedad que se niega a reconocer el origen humano de la ley que ella misma insta a obedecer, guarda vigencia la lucha de la modernidad por “ser sujeto”” (Lechner, 2002: 8).

Cuando hablamos de una política de la subjetivación nos referimos a un llamado a ir contra la des-subjetivación y naturalización de ésta, y comprenderla en su cualidad de constructo por parte de la acción subjetiva de los sujetos. Donde, la escuela – en tanto institución de introyección subjetiva fundamental- se yergue con la potestad de hacer emerger en los estudiantes una subjetividad que pueda hacer el ejercicio de desnaturalizar lo social y proyectar transformaciones en vistas de otros ordenes posibles.

Y a riesgo de majadería, y contraponiendo nuestro intento a los procesos de ‘reificación’ de la realidad social, volvemos a mentar la necesidad de explorar y profundizar en la –a ratos olvidada- dimensión subjetiva de la política de los y las jóvenes chilenos, aquellos que a través de su intervención directa construyen el espacio político de lo posible.

Consideramos tarea democrática abrirse a la subjetividad de los y las estudiantes, abrirse así a la escucha de sus molestias, críticas y deseos. Del mismo modo, nos

interesa sumergirnos justamente en el terreno de lo ‘expectatum’ del discurso de los y las estudiantes, esto es, en la esfera de las expectativas acerca de lo que debería ser la Formación Política en la escuela, siempre en vistas de un orden social anhelado.

Todo esto, con la finalidad de que el modo de significar su experiencia en la escuela y proyecciones sociales sean realmente visibilizadas en el espacio público, y así poder incorporarlas a la elaboración de las políticas educativas. Intentando así, reducir también el abismo de representación actual existente entre actores y política auto-referida.

2.1.2.2. RELEVANCIA EDUCATIVA DE LA PRESENTE INDAGACIÓN.

“Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo”

Paulo Freire.

Si nos preguntamos por los procesos de subjetivación política que caracterizan la cultura política de los jóvenes chilenos, es inevitable reflexionar sobre la institución educativa, en tanto la educación emerge como un fenómeno que se origina como consecuencia del despliegue de la sociedad y necesidad de socializar a sus miembros. En efecto, desde los orígenes de los sistemas modernos, las sociedades han delegado en la educación la función de la transmisión de las lógicas morales, políticas, religiosas y económicas, que en su conjunto, reproducirían en las nuevas generaciones los fundamentos y estructuras de funcionamiento particulares de tal sociedad (Durkheim, 1989). De ahí, que, en todo sistema educacional, subyace una idea determinada del hombre y la sociedad, lo que a su vez, implica una idea específica de lo político y del ejercicio ciudadano.

La escolarización, en tanto proceso socializador secundario -por excelencia- propiciaría la internalización de una cierta construcción de la realidad social -y por tanto, del sujeto-, que constituye una base significativa para la comprensión de la experiencia en cuanto realidad significativa (Berger y Luckmann, 1999). Consiguientemente, la importancia de la escuela como institución socializadora, no radica solamente en que en ésta los sujetos internalizan la estructura de la institucionalidad escolar y su definición característica de roles y funciones, sino además la escuela tiene un gran poder -a lo largo de los doce años de escolarización- en la configuración del *‘habitus’* o *‘subjetividad socializada’* de los sujetos estudiantes. Esto es, el sistema escolar resulta fundamental en la estructuración del conjunto de disposiciones duraderas de los agentes, que a su vez, vendría a estructurar y generar las prácticas y representaciones sociales de los sujetos (Bourdieu, 2000).

Ahora bien, no podemos dejar de mencionar que la función socializadora de la escuela siempre ha estado tensionada por dos funciones sociales cardinales, a saber: la preparación de los individuos para su incorporación al mundo del trabajo y la

Formación Ciudadana (Pérez Gómez, 2002). Tensión que responde también a la disputa en torno al 'telos' educativo mismo, en cuanto la educación debería estar remitida a su función de reproducción de las lógicas de funcionamiento del sistema socio-económico o a la transformación –o subversión- de éstas.

Asimismo, es preciso detenerse un momento en la importancia que posee el currículum como dispositivo de socialización -¿normalización y control?-, en la medida que éste constituye una construcción cultural que representa una selección intencionada de la cultura acumulada, y por ende, transmite – un conjunto de contenidos y actitudes, –ya sea en el currículum oculto o explícito- que van configurando estructuras de significado que condicionan las representaciones y prácticas de los sujetos en el espacio público y privado.

Tomando esa importancia, la Reforma al Sistema Educacional de finales de los años 90 intencionó la Formación Ciudadana Democrática como uno de los núcleos de reestructuración fundamental del nuevo currículum nacional, estableciendo la promoción de una ciudadanía activa y participación responsable en el Espacio Público de los estudiantes como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación. De igual modo, se eliminó la Educación Cívica del currículum de Enseñanza Media y consiguientemente se reestructuró el área de Historia y Ciencias Sociales en función de promover –desde esta disciplina- una serie de contenidos, aptitudes y actitudes cardinales en vistas de propiciar a través del proceso educativo una subjetividad política democrática en los jóvenes de nuestro país. Sin embargo, y ya a casi 13 años de implementada tal Reforma Educacional cabe preguntarse de qué modo se han instalado en la escuela estas políticas educativas. Si acaso se ha producido una adecuada apropiación en la Institución Escolar de las intencionalidades curriculares prescritas en relación a este ámbito de formación.

De ahí, que brota la necesidad investigativa de indagar y luego contrastar el modo en que los y las estudiantes significan actualmente la Formación Ciudadana que las prescripciones de la Reforma Curricular se propusieron instalar a través del Sistema Educacional Chileno.

Desde tal interrogante germina la pregunta por los procesos de subjetivación que encausaría la escuela en los y las estudiantes chilenos, a saber: cómo la ideología, los sistemas de interrelación personal y espacios de participación escolar –o falta de éstos-, la internalización de las lógicas cotidianas del convivir escolar, etc., van esculpiendo una determinada subjetividad política en los y las estudiantes. Considerando, además, que a través de las lógicas comunicativas, interpersonales, de autoridad y conocimiento legitimado que se interiorizarían a lo largo de la escolarización, se aprehenden también ciertas lógicas sociales que luego el sujeto reproduciría en todo ámbito de la esfera social, incluyendo su ser y ejercer político. Pues, la escuela ‘sujetaría’ las acciones posibles de los sujetos en torno a su ejercer político.

De esta manera, y en acuerdo con Touraine (1997), pensamos que es preciso indagar si acaso la escuela está efectivamente cumpliendo su función democratizante de fortalecer la capacidad y voluntad de ser ‘*sujeto*’ de los individuos.

Consiguientemente, esta investigación eventualmente podría servir de plataforma y fundamento para aquellos elaboradores curriculares, que a la hora de tomar decisiones en relación a reestructuraciones en el diseño del currículum nacional, desde la esfera de las determinaciones sociológicas del currículum –fuente sociológica-, quieran obtener antecedentes acerca los resultados de la implementación de las políticas educativas relativas a la Formación Ciudadana. Pues, sostenemos enfáticamente que cualquier disputa en torno a la naturaleza y desarrollo del currículum -desde las políticas públicas- debería integrar una exploración en relación a las significaciones que construyen los sujetos estudiantes en relación a su propia formación.

En vistas de justificar la temática de la investigación es preciso demarcar la relevancia de los conceptos que aquí se ponen en juego. Entonces, es menester preguntarse: ¿por qué formación del Sujeto Político y no Formación Ciudadana? Pregunta de no fácil respuesta, en la medida que a veces los límites entre ambos ámbitos de formación dialogan, se tocan, difuminan y tornan confusos. En efecto, en todo lo que compete a la ley constitucional de enseñanza, el Marco Curricular vigente y sus objetivos fundamentales y transversales, así como los programas y políticas ministeriales, se problematiza sólo la Formación Ciudadana. Sin duda, y tomándome de las palabras de

Chantal Mouffe³, la cuestión de la identidad política es de carácter decisivo, así como también estudiar el intento de los gobiernos democráticos por construir identidades de ‘ciudadanos’. Sin embargo, el concepto ‘*Formación Ciudadana*’ ha tomado ribetes instrumentales, y desde ya está absolutamente teñido de asunciones políticas y teóricas que implicarían para la presente investigación toda una carga predictiva, normativa e interpretativa (que ya tendremos ocasión de revisar más adelante), en tanto que ésta siempre se define en función de un ideal ligado al tipo de sociedad y comunidad política establecida que no es puesta en discusión.

Asimismo, el concepto de ‘*Formación Ciudadana*’, esto es, el problema de la ciudadanía, en las últimas décadas ha sido suficientemente problematizado por las escuelas de pensamiento político liberal y de republicanismo cívico, lo que ha llevado a una inevitable polarización en el pensamiento de este concepto. Por tanto, en esta investigación hemos optado por la noción de ‘Sujeto Político’, ya que nos parece un concepto más adecuado en vinculación a nuestra esfera de problematización, un concepto que nos permite indagar más libremente en aquel ‘*éthos*’ político que estaría dinamizando la escuela chilena.

Por cierto, consideramos más interesante indagar en las relaciones de tensión que se dejan ver en los discursos de los estudiantes, como por ejemplo, aquellas tensiones que se dan entre el sujeto y las formas de participación legitimadas por la Institución Escolar; entre la escuela como lugar normativo y condicionante de las subjetividades de los estudiantes y las demandas y disensos que éstos presentan; entre los modos de inscribirse, consensuar y diferir que poseen los estudiantes, etc. Así, la actividad política del sujeto democrático no se agotaría de ningún modo en el ámbito de la representación y el consenso, sino también que se manifestaría también en los disensos con el orden establecido, en las formas de participación alternativa –o no participación-, así como en las peticiones reivindicatorias de su diferencia.

Todo lo anterior vivifica y energiza este estudio, pues colma de sentido el preguntarse por la importancia que tiene en la Educación Media la formación y emergencia de un cierto Sujeto Político, ya que responde a la formación de los futuros actores sociales, los

³ Cfr. Chantal Mouffe. (1999). Página 89.

que, a su vez, serán protagonistas del futuro sistema político, económico y social de nuestro país. No menos importante es destacar la visión del estudiante como sujeto activo potencialmente transformador y ‘recreador’ de las condiciones de existencia social que fundamenta este estudio.

Con todo lo ya expuesto, se vuelve cardinal analizar y comprender los discursos de los jóvenes –situados y sujetos por el lugar social del cual emergen- en torno a su Formación Política en la escuela, en tanto son ellos, los futuros sujetos políticos que producirán y reproducirán el orden sociopolítico de nuestro país.

Por todo lo anteriormente expuesto, se fundamenta plantear el siguiente problema de investigación:

¿Qué significados le otorgan los y las estudiantes de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Educativos Municipales, Particulares y Particulares Subvencionados, de la Región Metropolitana, a su Formación Política en la Institución Escolar?

Esta problemática en clave interrogativa es la que funda la investigación que aquí se presenta.

2.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.2.1. OBJETIVO GENERAL

- “Comprender los significados le otorgan los y las estudiantes de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Educativos Municipales, Particulares y Particulares Subvencionados, de la Región Metropolitana, a su Formación Política en la Institución Escolar”

2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Develar los significados le otorgan los y las estudiantes de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Educativos Municipales, Particulares y Particulares Subvencionados, de la Región Metropolitana, a su Formación Política en la Institución Escolar”
- Interpretar los significados que le otorgan los y las estudiantes de Enseñanza Media, de la Región Metropolitana, a su Formación Política en la Institución Escolar, en relación a su pertenencia educacional, ya sean Establecimientos Municipales, Particulares y Particulares Subvencionados.
- Contrastar los significados que le otorgan los y las estudiantes de Enseñanza Media de la Región Metropolitana, a su Formación Política en la Institución Escolar, con la Formación Ciudadana Democrática Activa que se intencionaría desde las Políticas Educativas.

3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En la investigación social cualitativa el objeto de una investigación es construido por el investigador. Sin embargo, siempre debe haber una demanda necesaria para ese conocimiento a construir, debe haber una justificación que anime la búsqueda de un saber, donde todo lo que se muestre como una falta de saber, como incompletitud, constituye una necesidad cognoscitiva, y por lo tanto, una justificación sobre la posibilidad de investigar. Luego, en la pesquisa de esa necesidad de conocimiento, es preciso indagar sobre lo que ya se sabe y se ha hecho con respecto al problema detectado. De ahí, que se torna imprescindible revisar aquellos antecedentes que sustentan nuestro ámbito de investigación educacional.

3.1. REFERENCIAS EMPÍRICAS.

3.1.1. SOBRE LA PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA COMO BÚSQUEDA DE FORTALECER EL PROCESO DE DEMOCRATIZACIÓN CHILENO.

Considerando que uno de los principales problemas que afectaría las relaciones que se establecen entre el gobierno y los ciudadanos correspondería justamente a la participación ciudadana, y recordando lo anteriormente expuesto, a saber: que la democracia chilena al heredar una cultura política teñida por el autoritarismo se caracteriza por altos niveles de pasividad, conformismo y actitudes no democráticas - que se condicen directamente con bajos niveles de participación ciudadana- podríamos así afirmar que para los gobiernos democráticos la creación de una conciencia ciudadana, así como la promoción de la participación ha emergido como una tarea urgente.

En esta lógica de promover una ciudadanía democrática, contemplando la participación como una de sus dimensiones fundamentales, que hasta ahora persiste como una de las debilidades de los gobiernos democráticos latinoamericanos, dentro de estos Chile, se torna fundamental el fortalecimiento de una ciudadanía democrática activa, que vaya de la mano con la democratización de las instituciones y sus relaciones con los sujetos. En efecto, como lo sostienen Ottone y Hopenhayne, tanto la promoción de la equidad como de la ciudadanía es un anhelo compartido por todos los países de la región, incluyendo Chile por supuesto (2000: 302).

De este modo, en Chile la revitalización de la participación social democrática es una tarea de cierto modo pendiente, como lo muestran Altman y Luna en el artículo intitulado 'Desafección cívica, polarización ideológica y calidad de la democracia: una introducción al Anuario Político de América Latina' (2007). Allí exponen ciertos indicadores comparativos bastante dilucidadores sobre los problemas de la calidad de la democracia en Chile. Efectivamente, en una medición del promedio de actitudes que favorecen la democracia estable, Chile aparece con un 29,9 %, ubicándose por debajo

de Colombia y sólo por sobre países tan inestables democráticamente como Honduras y Haití:

“Sabemos que la tonicidad del músculo democrático de un país no responde únicamente a los resultados que generan las instituciones formales que elegimos y que nos gobiernan. La calidad de vida democrática tiene que ver también con el apoyo que los ciudadanos otorgan al “juego democrático”. Dicho apoyo posee implicancias directas en cuanto a la sustentabilidad a largo plazo de las democracias que hoy nos gobiernan” (Altman, D. y Luna, J.P. 2007 : 14).

Dentro de esta misma línea argumentativa sobre el origen del interés por promover y desarrollar la cultura y participación cívica en pos del fortalecimiento de la democracia, Carlos Ruiz en su artículo ‘Democracia, ciudadanía y multiculturalismo’ (2001) nos habla de la necesidad de generar una mayor apertura al espacio público e intervención política, así como de fortalecer la empatía social y mayores niveles de participación política en vistas de desarrollar un sistema democrático menos limitado:

“Aquí la consecuencia importante a tener en cuenta para nuestro tema es que, especialmente en el caso chileno, la implementación de este modelo limitado de democracia, que busca erradicar las expresiones políticas populares más autónomas, ha tenido como resultado una cierta privatización de la vida social y política y un fortalecimiento de la apatía y de la falta de participación política hasta niveles que no se conocían, por lo menos en el siglo XX” (Ruiz. 2001: 82).

Si pensamos en la escuela en tanto instancia social fundamental en la mediación entre el sistema político y los individuos, entonces la escuela se yergue como un espacio esencial en la conformación de las subjetividades de los futuros ciudadanos del país, en la medida que a ‘ser’ ciudadano también se aprende, y la escuela sería cardinal en tal aprendizaje. De ahí que, ya sea por la preocupación de fortalecer la cultura política en pos de promover la democratización de la sociedad chilena, ya como reacción ante la marcada pasividad política y estrechamiento del espacio de intervención pública, dentro de la Reforma Educacional Chilena de 1998, la Formación Ciudadana fue uno de los ejes fundamentales a la hora de establecer los objetivos fundamentales transversales del nuevo Marco Curricular que regiría de ahora en adelante en su totalidad al Sistema Educacional Chileno.

3.1.2. LA FORMACIÓN CIUDADANA: UNA PREOCUPACIÓN CENTRAL DE LA REFORMA CURRICULAR DE 1998.

“Por último, el Marco Curricular establece además de objetivos y contenidos para cada asignatura, un conjunto de objetivos fundamentales transversales, que es tarea del conjunto de la experiencia escolar –es decir de todas las disciplinas del currículum, así como los rituales y prácticas escolares extra-sala de clases– ofrecer y desarrollar. Los objetivos transversales son de naturaleza cognitiva y moral. En relación a la Formación Ciudadana, corresponden al marco de valores que debe inspirar a los ciudadanos y una cultura democrática en el Chile contemporáneo” (MINEDUC. FORMACIÓN CIUDADANA).

Nuestro estudio tiene como pregunta central indagar en la Formación Política que los y las estudiantes perciben en su proceso educativo, sin embargo, el discurso público educativo no se pronuncia explícitamente acerca del problema de su formación y participación política, sino más bien en torno a la Formación Ciudadana. En efecto, al momento de revisar tanto las políticas públicas, las Leyes Orgánicas de Educación, el Marco Curricular chileno y programas de intervención relacionados, es posible rastrear sólo antecedentes claros en torno a la Formación Ciudadana y no a la Formación Política, pero ¿es acaso lo mismo?, ¿qué implicancias para el sujeto y para la cultura política de nuestra sociedad tienen una y otra?, ¿cuáles son las intenciones de la Formación Ciudadana?

Si bien es cierto que desde los orígenes de los sistemas de educación modernos, la Formación Ciudadana ha sido declarada como una preocupación central, la Reforma Educacional Chilena emprendida en la década del 90’ se destaca por establecer esta prioridad como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales de todo el proceso educativo obligatorio, quedando, en efecto, plasmada esta obligación en un decreto de ley. Hecho que, sin duda, refleja una preocupación política -explícita en el currículum escrito- por este ámbito de formación.

Anterior a la Reforma Educacional de 1998, el término Formación Ciudadana no era visualizado desde las políticas educativas curriculares, sino que se hablaba de Educación Cívica.

“La asignatura de “Educación Cívica” se estableció como tal en el currículum de la educación escolar chilena en 1912, respondiendo a demandas en tal sentido provenientes de educadores e intelectuales imbuidos del nuevo ideario nacionalista, para quienes la enseñanza de la historia y la geografía de Chile no resultaba suficiente para formar un ciudadano capaz de desenvolverse como agente económico dinámico en beneficio de la nación” (MINEDUC. FORMACIÓN CIUDADANA. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales, 2004: 14).

En la década de los 80 fue el Decreto 300 - emitido en 1981- el que reguló los contenidos de “Educación Cívica y Economía”. Esta asignatura, que se insertaba de modo independiente dentro del área de Historia y Geografía, y le correspondía tres horas semanales en tercero y cuarto medio, tenía como cometido la enseñanza de contenidos conceptuales básicos en torno, derechos y deberes ciudadanos y estipulaciones de la Constitución Política vigente.

De este modo, bajo la premisa de que la interiorización –por memorización- de conceptos políticos y legalistas por parte de los estudiantes los tornaría ciudadanos –por una suerte de osmosis-, se desarrollaba la Educación Cívica en los colegios en la década de los 80 y 90. Esta visión de la educación ciudadana, que se basaría por cierto en una cierta idea de la ciudadanía como círculo virtuoso, en que la enseñanza de conceptos legalistas de ciudadanía convertirían a los jóvenes en ciudadanos, es la que la Reforma Educacional intentó transformar al eliminar la Educación Cívica como asignatura propiamente tal y llevar la Formación Ciudadana hacia la transversalidad curricular, lo que implica un énfasis actitudinal y procedimental más que conceptual. Esto justificado en la idea de que para que efectivamente los jóvenes –vinculados tempranamente con la política- desarrollen actitudes democráticas es necesario que tales conocimientos tengan una continuidad y persistencia durante todo su proceso de escolarización.

La Reforma Educacional Chilena, que se comenzó a gestar desde 1990, una vez iniciada la transición del gobierno militar, tenía múltiples propósitos orientados a lograr un cambio o transformación sustantiva en el Sistema Educacional Chileno, que en esta

contextualización no tendremos oportunidad de abordar en totalidad, pero sí podemos afirmar que logró reunir y ordenar distintas orientaciones que se comenzaron a discutir y ejecutar en educación una vez llegada la democracia⁴. De hecho, ciertos autores consideran la Reforma Educacional como un continuo de los procesos de cambio originados desde inicios de los 90, continuo que no puede ser evaluado íntegramente como política educativa en al menos unos 15 años de ejecución y progresión de ésta (García-Huidobro y Cox, 1999: 16).

Los antecedentes más directos del establecimiento de la Formación Ciudadana como uno de los ejes centrales de los objetivos de la educación chilena se encuentran en los acuerdos políticos de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (Santiago, 1994), donde se consensuaron los principios que predominarían sobre el establecimiento de los cuatro ejes cardinales del Marco Curricular de enseñanza, que a su vez, deberían enmarcar la experiencia escolar de todos los niños, niñas y jóvenes del país. Es ya en este momento donde emerge la necesidad de fortalecer la cultura cívica de los estudiantes. En relación a esta necesidad, Iván Núñez en un documento MINEDUC titulado 'Fundamentos y Perspectivas de la Reforma Educacional Chilena' afirma que desde la sociedad en proceso de modernización y democratización, se le demanda al sistema educacional un cambio substancial en la educación que brinda, siendo uno de los problemas fundamentales de éste los problemas de la convivencia social que requieren urgentemente de una sólida formación moral y ciudadana.

La Reforma Educacional implica una reestructuración curricular profunda, que involucraría cambios en cuatro dimensiones curriculares: relaciones de control curricular, estructura curricular; organización de las áreas de aprendizaje y cambios en la orientación y contenidos de las asignaturas. En lo que concierne al segundo ámbito de

⁴ Y, en efecto, siguiendo la lógica de la mayoría de las reformas educativas implementadas históricamente, ésta posee dos lineamientos político-estratégico, a saber: "[...] el primero, el mejoramiento general de los resultados educativos de la población, mediante intervenciones explícitas en el sistema educativo y, segundo, la actualización de sus competencias para su mejor incorporación al mercado de trabajo (y también para la continuación de estudios)" (Donoso. 2005: 2).

cambios curriculares, es decir, en relación a la organización curricular, se establece la necesidad de una intensificación de la esfera moral de la educación-debido al déficit de socialización diagnosticado- a través del establecimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales (Cox, 2005: 69- 70).

Es así como ya en 1998, ve la luz el Decreto Supremo de Educación N° 220 que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media, en el cual se estipula que el estado ‘debe’ garantizar una Educación Media que promueva la formación y desarrollo de todos los estudiantes como personas libres y socialmente responsables, impulsando así, el ejercicio de la ciudadanía de cada hombre y mujer del Estado de Chile (MINEDUC. Decreto 220. 1998:6).

Por cierto, en 1998 Chile habría sido parte de un estudio internacional en torno los conocimientos y actitudes cívicas de los estudiantes secundarios, el cual evidenció los problemas de los jóvenes a la hora de identificar conocimientos en torno al sistema democrático, su organización y formas de gobernabilidad. Uno de los datos más alarmantes de este estudio muestra que un tercio de los estudiantes secundarios considera que la democracia debe ser gobernada sólo por expertos. (MINEDUC, 2004: 181).

Acerca de estos resultados, el informe PNUD 2010 sostiene:

“En este caso, la fragilidad de estos conocimientos está directamente asociada con la inexistencia de oportunidades para su aprendizaje durante la experiencia escolar. Se tiene, así, un sistema educativo que no garantiza una Educación Cívica que se refleje en conocimientos cívicos por parte de los jóvenes. No es posible observar, tampoco, que los contenidos de la Educación Cívica de los últimos años incidan en las actitudes de los adolescentes frente a la participación electoral” (PNUD, 2010: 17)

La Reforma Educacional emprendida e implementada, comprendía reestructuraciones profundas en el ámbito curricular, es decir, tanto en lo que concierne a la organización de los planes de estudio, tiempos y secuencias designados a cada disciplina, orientaciones específicas y generales, así como todo un replanteamiento en torno a los Objetivos Fundamentales Transversales y Verticales del proceso educacional. Y es justamente en el establecimiento de los nuevos Objetivos Transversales para toda la

educación Chilena, tanto básica como media, que la promoción de la ciudadanía democrática encontró su espacio.

“Diversos estudios internacionales apoyan el supuesto del currículum de la reforma en curso en nuestro país, de que la Formación Ciudadana deben instituirse a lo largo de la vida escolar. No es suficiente establecer una sola asignatura en un curso único al término de la Educación Media, cuando los alumnos ya tienen formados sus esquemas de pensamiento. Los conceptos, habilidades y actitudes se aprenden más profundamente si son trabajados en forma reiterada, aplicándolos en distintos contextos, niveles y en grados crecientes de complejidad. Acorde con lo señalado, el currículum de la Reforma establece que la Formación Ciudadana debe organizarse desde los primeros años de la enseñanza básica, estableciéndose una serie de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios desde 1° año básico a 4° año medio en el sector de Comprensión del Medio Social e Historia y Ciencias Sociales” (MINEDUC. FORMACIÓN CIUDADANA. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales., 2004: 14).

Los Objetivos Fundamentales Transversales de la educación chilena representan las intenciones educativas generales que se espera que los estudiantes logren desarrollar a través de su proceso educativo, tomando como principios centrales la formación de valores fundamentales que lleven a los y las estudiantes a desarrollar una actitud reflexiva y crítica que les permita participar activamente como ciudadanos en el contexto de la integración social y los diversos problemas que plantea la sociedad moderna.

Efectivamente, en consideración a lo anterior, el Informe entregado en 2004 por la Comisión Ciudadana, declara que:

“En relación a la Formación Ciudadana, la Comisión no tiene dudas que tales objetivos corresponden al marco de valores que debe inspirar a los ciudadanos y a una cultura democrática en el Chile contemporáneo” (Informe comisión Formación Ciudadana, 2004: 45).

Los objetivos fundamentales transversales (OFT), son establecidos en cuatro ejes de desarrollo, a saber: 1) crecimiento y autoafirmación personal; 2) desarrollo del pensamiento; 3) formación ética; y 4) la persona y su entorno.

La promoción de la Formación Ciudadana y participación política activa son específicamente propiciados desde el tercer y cuarto eje de desarrollo fundamental, a saber: el ámbito de la formación ética y la esfera del desarrollo de la persona y su entorno, donde se busca principalmente mejorar la civilidad de los sujetos en el contexto de una ciudadanía activa y convivencia democrática. El interés formativo de la educación busca, de este modo, capacitar a los y las estudiantes para ejercer sus derechos y deberes dentro de un contexto social democrático⁵. (Ministerio de Educación de Chile. Decreto 220. 1998). Se evidencian así, al menos en lo que concierne al currículum escrito, los esfuerzos del gobierno para fomentar, a lo menos desde el espacio de formación escolar, preferencias y prácticas democráticas que puedan propiciar una cultura política que dirija al país en la consolidación de sus procesos democratizadores, pues, evidentemente en los estudios relacionados se había mostrado irrefutable tal necesidad.

Ahora bien, el decreto ministerial en cuestión estipula que los OFT pueden ser llevados a cabo, estar presentes y expresarse en diversas dimensiones que representarían el conjunto del quehacer educativo, y a partir de las cuales resultaría muy interesante analizar cómo es que en cada una de éstas los jóvenes perciben su Formación Política en la escuela. Estas son:

1. El proyecto educativo de cada establecimiento.
2. Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje.
3. La práctica docente.
4. El clima organizacional y las relaciones humanas.

⁵ Ante la innovación curricular propuesta por la Reforma Educacional, consistente en establecer la Formación Ciudadana como un eje de formación transversal dentro del currículo nacional, expresada en los OFT, Jacqueline Gysling plantea que muchos han malinterpretado la desaparición de la Formación Ciudadana centrada en un subsector de aprendizaje o asignatura específica como una desvalorización de ésta por parte del gobierno (Gysling, 2002: 6). Sin embargo, arguye Gysling, al estar presente en los objetivos transversales del currículo, la Formación Ciudadana cobra una nueva importancia, de hecho, una protagónica. Con todo, cabe preguntarse suspicazmente si acaso en la cotidianidad de la escuela, la Formación Ciudadana es realmente abordada de forma transversal por todos los sectores curriculares.

5. Actividades ceremoniales.
6. Disciplina en el establecimiento.
7. El ejemplo cotidiano.
8. El ambiente en recreos y actividades definidas por los jóvenes.

Volviendo a las reestructuraciones que efectuó la Reforma Curricular en los diversos sectores, es también importante mencionar que el nuevo Marco Curricular también especifica objetivos y contenidos que favorecerían directamente la Formación Ciudadana democrática en las asignaturas de: Comprensión del Medio Social e Historia y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Orientación/Consejo de Curso, y Filosofía. No obstante, el énfasis en la Formación Ciudadana se efectúa en el sector de Comprensión del Medio Social e Historia y Ciencias Sociales. Y, a pesar de que no ha sido establecido como un núcleo de nuestra discusión actual, es menester destacar el rol que viene a cumplir en la Reforma Educacional tal subsector en lo relativo a la intencionalidad curricular de promocionar una Formación Ciudadana Democrática.

En lo que concierne a los nuevos desafíos curriculares que fueron asignados al subsector de Historia y Ciencias Sociales, Jacqueline Gysling sostiene que se relacionan directamente con la finalidad de proporcionar a los estudiantes una visión estructurada de la realidad, donde la construcción histórica de la sociedad y la Formación Ciudadana constituyen dos pilares fundamentales. Pero, de las palabras de Gysling es posible deducir que el énfasis en una mirada estructurada de la realidad social así como el fuerte componente de Formación Ciudadana fue pensada bajo una necesidad instrumental de integración social y de desarrollo del sistema democrático (Nervi, 2004: 64-65).

“Dado que nuestra sociedad ha vivido una dictadura militar y que tiene actualmente problemas de tanto desigualdad social, pensamos que el currículo tenía que apostar por una propuesta más integrativa, pues las diferencias tan grandes en las condiciones de vida y las diferencias ideológicas tan fuertes constituyen verdaderas fisuras sociales. [...] En el fondo, la visión de la realidad social se construye desde una concepción múltiple, por ello no puede ser una realidad exenta de la Formación Ciudadana, de los valores. De hecho, está en el corazón del currículo formar para la democracia, para la solidaridad, para el respeto a los Derechos Humanos. [...] Es muy fuerte este componente ciudadano, para que todos se sientan reconocidos en esta sociedad. Forma parte de la imagen de sociedad que se comunica en el currículo y donde se

ponen más herramientas que los meros conceptos del aporte disciplinario. Instala lo formativo, lo pedagógico, pretendiendo que los jóvenes se sientan parte de esa sociedad porque les ofrece esta visión plural de la sociedad democrática, donde todos tienen derechos, donde ellos se puedan entender como sujetos de derecho y, a su vez, entiendan todas las relaciones sociales como tales” (Gysling, 2004 :67).

De este modo, en el Decreto Supremo de Educación N°220, se le encomienda al subsector de Historia y Ciencias Sociales la tarea de desarrollar en los estudiantes los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales necesarios para desplegar una participación política crítica, responsable y activa en el marco de un contexto democrático, basado en los principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos. Así, se establece que el sector de Historia y Ciencias Sociales *“tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional”* (Decreto 220, 1998: 108).

“El sector de Historia y Ciencias Sociales tiene un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la Formación Ciudadana de los estudiantes, más aun si se considera que al egreso o durante la Educación Media estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos cívicos. En este sentido, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la capacidad de argumentar y debatir son imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista. La rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información son la base de una actitud cívica responsable. La empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los problemas sociales son fundamento de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria” (Decreto 220, 1998: 111).

Es así que, bajo la premisa de socializar a los estudiantes desde temprana edad con los conceptos políticos, las actitudes y aptitudes democráticas centrales, la Formación Ciudadana se torna un eje vertical central en el currículum de Historia y Ciencias Sociales. Con esto se busca, en pocas palabras, una mayor profundización de los contenidos conceptuales pero también el desarrollo de la capacidad reflexiva, crítica y argumentativa necesaria para promover en los jóvenes el desarrollo una ciudadanía

activa, verdaderamente responsable y comprometida con el sistema democrático vigente.

Es preciso mencionar que en el proceso actualización curricular efectuado en 2009 a los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales de Educación Básica y Media correspondiente al sector de Historia y Ciencias Sociales, se le otorga aún más énfasis a la Formación Ciudadana, con mayor acento en tercero y cuarto año medio (Decreto 256/2009 y 254/2009).

“El sector se propone que alumnos y alumnas desarrollen sentido cívico, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las actividades comunitarias y ciudadanas, que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país, que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad, y que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos. Asimismo, busca que valoren la dignidad de todos los seres humanos entendiendo a la persona como sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes. Por tanto se espera que los estudiantes desarrollen una actitud de respeto a la diversidad cultural de la humanidad y del país, junto con un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad, valorando su identidad social y su pertenencia a la comunidad nacional. Los Objetivos Fundamentales Transversales del currículum nacional tienen una presencia privilegiada en este sector de aprendizaje, especialmente aquellos referidos a la capacidad de razonar y al desarrollo del pensamiento, a la interacción social y cívica, y a la formación ética. [...]Se busca así proporcionar una mirada integradora que considere las perspectivas histórica, geográfica, económica y política para la comprensión de la complejidad de la vida en sociedad. Esto se hace especialmente evidente en los objetivos de Formación Ciudadana que se vinculan con las múltiples disciplinas que estructuran este sector y que se refuerzan y visibilizan de modo más evidente en el último año de enseñanza, cuando los jóvenes llegan a la mayoría de edad y a convertirse en ciudadanos en plenitud de derechos” (Decreto 256/2009 y 254/2009: 195-196).

De este modo, el Marco Curricular vigente establece que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, a lo largo de todo el ciclo escolar, debe desarrollar contenidos, actitudes y habilidades relacionados con la Formación Ciudadana. En relación a los conocimientos destacan los siguientes: Democracia y Derechos Humanos; Identidad

nacional y relaciones internacionales; Cohesión social y diversidad; Economía política y Educación ambiental. En lo que corresponden a las habilidades estipuladas se encuentran principalmente: Manejo de información pública; Expresión y debate; Relaciones con el otro y habilidades de manejo de situaciones nuevas; Pensamiento crítico y juicio moral; Organización y participación y Formulación y resolución de problemas. Y finalmente, en lo que concierne a actitudes a desarrollar encontramos: Actitudes personales; Visión del otro; Integración social y Convivencia pacífica y democrática.

Asimismo, cabe mencionar que dentro del proceso de ajuste curricular del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, da a conocer los tres Mapas de Progreso del aprendizaje, dentro de los cuales se encuentra un mapa especialmente diseñado para propiciar la Formación Ciudadana, esto es, el mapa de progreso de Democracia y Desarrollo⁶.

El aprendizaje descrito en este mapa de progreso de Democracia y Desarrollo progresaría en torno a tres dimensiones que se desarrollan de manera interrelacionada:

- 1.- Comprensión de la importancia de la organización política y económica para la vida en sociedad y valoración de la democracia y el desarrollo sustentable.
- 2.- Valoración de los derechos y deberes para la vida en sociedad.
- 3.- Habilidades sociales y de análisis para convivir y participar en una sociedad plural.

⁶ “El Mapa de Progreso cuenta con 7 niveles en los que muestra el recorrido de aprendizaje de los estudiantes entre el 1° básico y 4° medio. Además cada mapa cuenta con "ejemplos de desempeño", que ayudan a reconocer formas en que se puede observar que el aprendizaje de un o una estudiante se encuentra en un determinado nivel. Por último, usted podrá ver el trabajo real de un estudiante que se encuentra en cada nivel del Mapa. Los Mapas de Progreso describen la secuencia en que comúnmente progresa el aprendizaje en determinadas áreas o competencias clave, considerados como fundamentales en la formación de los estudiantes. Así, ofrecen un marco de referencia para observar el aprendizaje promovido por el currículum a los largo de los 12 años de escolaridad. Cada Mapa contiene 7 niveles de aprendizaje, que además muestran ejemplos de trabajos de alumnos que ilustran dicho nivel” (Mineduc. (2010). Mapas de Progreso del Aprendizaje Democracia y Desarrollo).

En resumen, el nuevo Marco Curricular define como orientación principal fomentar el desarrollo de ciudadanos socialmente responsables y competentes en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. Pero para llevar a cabo tal cometido se propone definir una serie de conocimientos y habilidades centradas en la convivencia democrática, participación responsable y la valoración de los principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos. Las cuatro reestructuraciones curriculares establecidas para tal tarea se pueden sintetizar en cuatro puntos:

1.- Ampliación del concepto de Educación Cívica, restringida a conocimientos conceptuales sobre el sistema político, al de Formación Ciudadana, que circunscribiría no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes imperiosas para participar de forma activa en la democratización del país.

2.- Transversalización de los objetivos y contenidos vinculados con la Formación Ciudadana.

3.- Incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la Formación Ciudadana como un núcleo central de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, así como de forma complementaria en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Orientación, Filosofía.

4.- Establecimiento de los Objetivos Fundamentales Transversales que definen una serie de actitudes, habilidades y valores preponderantes para la democracia y la ciudadanía. Estos OFT deben impulsarse tanto a través de los contenidos conceptuales de todas las asignaturas que comprende el currículum, así como en otros espacios escolares, tales como: consejo de curso, debates estudiantiles, centro de estudiantes, etc.

Destacamos de igual forma, en tanto antecedente de la promoción de la Formación Ciudadana y participación democrática por parte de los gobiernos democráticos post régimen autoritario, el Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Ciudadana impulsado por el Ministerio de Educación en 2004. Este programa se enmarca en los intentos ministeriales por promover y desarrollar las competencias ciudadanas de los y

las estudiantes, principalmente la ciudadanía y responsabilidad social en función de la convivencia democrática y el respeto por los derechos humanos (Ministerio de Educación. Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Ciudadana, 2004). Este programa, se yergue como una línea de acción en pos de fomentar el desarrollo ciudadano y formación cívica de los alumnos y alumnas a través de la potenciación de las capacidades reflexivas, críticas, argumentativas, de discernimiento y reconocimiento de los derechos humanos y diversidad como competencias básicas ciudadanas. Se trata finalmente, de ampliar el concepto de Educación Cívica al de Formación Ciudadana en todos los ámbitos formativos de la escuela.

Las políticas y programas de Formación Ciudadana en Chile se relacionaron directamente con las políticas de Convivencia escolar. En 1997, el Informe Delors establece que uno de los pilares fundamentales de la educación es el ‘aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás’, es decir, inscribe como pilar del proceso educativo el aprender a convivir (Delors, J., 1997, UNESCO). Ante este referente internacional, el gobierno de Ricardo Lagos Escobar abre espacios para la discusión y problematización del tema de la convivencia escolar. Según nos relata Juan Ruz (2006), los primeros pasos para el diseño de una propuesta de política de convivencia escolar se dieron en el Ministerio de Educación entre los años 2000 y 2001. En el año 2000 se emite la primera publicación del Material de Apoyo para Convivencia Escolar tanto de Enseñanza Básica como de Media. A continuación, se derivaron desde la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, diferentes programas que venían a perfeccionar este primer programa. Así, surgen los comités de convivencia escolar democrática, y en el año 2002 se formula la Política de Convivencia Escolar que presenta el marco de acción para abordar e intervenir en los problemas de convivencia de las escuelas.

“La Política cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán a favor de la formación en valores de convivencia; respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad” (MINEDUC. 2002: 22-23).

Esta Política de Convivencia Escolar se fundamenta en ocho principios cardinales⁷:

- a) Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho
- b) Los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho
- c) La educación como pleno desarrollo de la persona.
- d) Convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la Institución Escolar.
- e) La convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la Institución Escolar.
- f) La convivencia escolar: un ámbito de consistencia ética.
- g) Igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres.
- h) Las normas de Convivencia: un encuentro entre el derecho y la ética.

Además de establecer tales principios, la Política de Convivencia escolar, con el objetivo de mejorar la calidad de la convivencia en las escuelas y liceos del país, establece los siguientes lineamientos generales a seguir por los establecimientos educativos:

- 1) Desarrollar orientaciones para la actualización de mecanismos reguladores de conflictos al interior de las comunidades escolar, para, de este modo, lograr los siguientes resultados:
 - a) Que las comunidades educativas construyan sus propias normativas de forma democrática y participativa
 - b) Que las comunidades educativas legitimen y lleven a ejecución procedimientos de resolución pacífica de conflictos.
- 2) Potenciar estilos de gestión escolar democrática y participativa al interior de las comunidades educativas, cuyo objetivo principal es: construir y legitimar canales de comunicación, participación y decisión democrática.

⁷ MINEDUC (2002). Política de Convivencia Escolar: Hacia una Educación de Calidad para Todos. Unidad de Apoyo a la Transversalidad.

- 3) Fortalecer la práctica pedagógica y el desarrollo curricular de los Objetivos Fundamentales Transversales en relación con la convivencia. A través de esto se pretende que los profesores integren en sus prácticas de enseñanza los valores, actitudes y habilidades expresados en los OFT referidos a la convivencia democrática en sociedad.
- 4) Implementar estrategias de información, acogida y orientación para la solución de conflictos que se refieran a la convivencia escolar.

Para ejecutar todos estos objetivos, el Ministerio de Educación sugiere dos herramientas para el mejoramiento de la calidad de la convivencia en la escuela: 1) la elaboración de reglamentos de convivencia, basados en la participación, diálogo y acuerdo. 2) El autodiagnóstico de la Institución Escolar, con el propósito de identificar los principales problemas de convivencia que se dan en cada Establecimiento Educativo.

Es preciso dar cuenta, por una parte, el hecho de que la Política Ministerial de convivencia escolar, establece como su cuarto principio rector a *'la Convivencia democrática y construcción de ciudadanía'* en la Institución Escolar. Pues, la escuela es entendida como un lugar favorecido para la Formación Ciudadana en pos del fortalecimiento de la democracia en nuestro país. Es así, que establece la participación como uno de los derechos y habilidades que deben impulsarse como prioridad en la escuela, en la medida que *'sólo participando se aprende a participar'*. Tanto la política de convivencia escolar como los programas de fomento de la Formación Ciudadana en la escuela intentan acentuar una convivencia escolar democrática que proporcione los espacios e instancias para el desarrollo de los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad, estipulados en los OFT ya descritos. De este modo, la Formación Ciudadana dentro de la escuela cobraría un nuevo protagonismo -en el discurso educativo oficial- como dinamizadora de las prácticas de convivencia democrática tanto dentro como fuera de la escuela. En el Resumen Ejecutivo de la Política de Convivencia Escolar, se afirma que:

"Esta Formación Ciudadana no está sólo en lo que se aprende, sino también en la forma de aprenderlo; no sólo enuncia valores, sino que busca que ellos se respiren y se practiquen cotidianamente en la vida escolar. La convivencia consiste en gran medida

en compartir [...] El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano en una cultura de país animada por la construcción de proyectos comunes. Y ese aprendizaje tiene lugar importante en la experiencia escolar” (Mineduc. 2004: 8).

Efectivamente, en el Decreto N°220 también se establece la necesidad de que los OFT se propicien no sólo desde el aula, sino que las escuelas deben fomentar la resignificación de los contextos y eventos escolares como espacios para el despliegue de las expresividad y participación activa y reflexiva de los y las estudiantes en torno a problemáticas propias de su conflictividad social contemporánea, ya sea en problemas medioambientales, derechos humanos, sexualidad, diversidad étnica, diversidad religiosa, ideales de justicia y tolerancia, etc.

“Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un contexto especialmente adecuado para su logro, en la creación de espacios por parte de los liceos y colegios que permitan la reflexión colectiva de sus alumnos y alumnas en torno a temáticas de interés juvenil, y abran posibilidades al debate amplio y formativo sobre sus experiencias y visiones. En particular, tales contextos promueven el fortalecimiento de la identidad y capacidad propositiva y crítica de los estudiantes, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo vocacional, laboral, social, familiar y personal” (MINEDUC. Decreto 220. 1998:37).

Por otra parte, se destaca la instancia del Consejo de Curso como un espacio fundamental para el desarrollo de los OFT, en tanto debería constituirse como una esfera de trabajo comunitario democrático de diálogo, reflexión, planificación y decisión en torno acciones y proyectos que potencien el desarrollo de las capacidades sociales, cooperativas y de responsabilidad cívica de los y las estudiantes. Se visualiza así el Consejo de curso como *la* instancia escolar fundamental de participación democrática responsable (MINEDUC. Decreto 220. 1998:38).

A lo largo de la revisión efectuada, constatamos que, en efecto, a través de la integración de la Formación Ciudadana a los objetivos fundamentales transversales del Sistema Educacional Chileno y reestructuración del área de Historia y Ciencias

Sociales, si bien se explicita la voluntad política de dar prioridad al fortalecimiento del ejercicio ciudadano democrático dentro de la reestructuración del Marco Curricular, no hay una evidencia clara que demuestre que estas intenciones no se difuminaron en lo ambiguo de la transversalidad educativa.

Además, persiste el problema de la traducción efectiva en la escuela de las intencionalidades que comprenden las estipulaciones curriculares. En efecto, se produce el problema de la apropiación por parte de la escuela de las directrices definidas en las políticas educativas. Entonces, es preciso preguntarse si acaso esta Formación Ciudadana se respira en la escuela, si está realmente presente en cada una de las prácticas y dimensiones de la vida escolar. Y, por tanto, si la escuela está realmente propiciando buenas prácticas de convivencia democrática. No obstante, estas interrogantes no pueden responderse desde la esfera teórica, sino que sólo desde el conocimiento que puede surgir de la interacción al interior de los espacios educativos en cuestión.

En este momento cobran sentido nuevamente las palabras de Guillermo O'Donnell cuando nos llama a pensar si acaso en el proceso de consolidación de la democracia, los actores políticos hacen esfuerzos para fomentar preferencias y prácticas democráticas en los actores neutrales o pasivos, o sólo se trata de conformar en éstos la creencia de que el '*juego democrático*' es legítimo e incuestionable, y por tanto, en nuestra calidad de ciudadanos debemos contribuir en su reproducción indefinida (1997: 224).

En lo que concierne a la Formación Ciudadana en una mirada de futuras intervenciones o reformas educacionales – pero siempre desde una óptica que reduce la cultura política a la cultural electoral- el informe PNUD 2010, proporciona algunas sugerencias interesantes para el caso específico de Chile. Se sugiere, en primer momento, evaluar el impacto del modelo de Educación Transversal respecto de los conocimientos cívicos que actualmente estarían aprendiendo los jóvenes chilenos, dado que los estudios nacionales e internacionales mostrarían fuertes debilidades en tal ámbito. En segundo lugar, en función de que la escuela sea realmente una plataforma de entrega de contenidos y de desarrollo de habilidades en instancias explícitas de Educación Cívica, es preciso además fortalecer la formación cívica de los profesores. Y en tercer lugar, se

propone que en vistas de conseguir una real promoción de los valores sostenidos en los OFT y conferir credibilidad a los programas, es menester que las relaciones de convivencia escolar sean coherentes con una convivencia democrática, así como con el cuerpo de contenidos establecidos y de valores transmitidos a través de las diversas dimensiones de la educación. (PNUD, 2010: 90-91).

3.1.3. UNA BREVE APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LAS LEYES EDUCACIONALES (LOCE Y LGE).

En tanto revisión de las intenciones educativas del Sistema Educacional Chileno, en función de la Formación Política del sujeto, se vuelve imperante examinar, aunque sea brevemente, las leyes orgánicas constitucionales de enseñanza que han regido en el último tiempo y comenzarán a regir el sistema de enseñanza en Chile. La finalidad es indagar de qué modos se pronuncia el estado a través de las leyes – cuáles son las formas de omisión y silencio- acerca del problema de la Formación Política democrática en la escuela. A saber: cuáles son los énfasis, y a qué apuntan los silencios.

En lo que concierne a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.962 (LOCE), publicada y promulgada en marzo de 1990 por la junta de Gobierno de la República de Chile, aún bajo el gobierno autoritario. Sólo encontramos silencios y omisiones en torno a la Formación Política en la escuela, lo que reforzaría en los individuos una herencia autoritaria basada en una subjetividad política pasiva o incluso antidemocrática.

“El ciclo de las políticas educacionales del gobierno militar se cierra en el último día de su periodo (10 de marzo de 1990), con la promulgación de una ley de educación (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE), que en relación al sistema escolar, estableció un cambio importante respecto al control del currículum: la descentralización de éste a los establecimientos, por un lado, y el paso del control de las dimensiones nacionales del mismo, del Ministerio de Educación a una nueva instancia, el Consejo Superior de Educación, cuya composición asegura que los cambios del currículum escolar no pueden ser objeto exclusivamente de una decisión del Gobierno de turno. La LOCE fue diseñada para asegurar la permanencia de los cambios establecidos en los años 80. Su modificación requiere un alto quórum en el Congreso y a lo largo de la década de los 90 esto no ocurrió respecto de ninguno de sus aspectos decisivos” (Cox, 2005:32).

En el artículo 2º de esta ley, donde se define generalmente la educación haciendo énfasis en ciertos ámbitos de desarrollo y formación humana fundamental, en ningún momento hay pronunciamiento alguno en cuanto al ámbito de formación democrática, sino que sólo se enfatiza el desarrollo moral, la identidad nacional y la convivencia responsable. De hecho, la educación se define como: *“aquél proceso permanente que*

abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable” (LOCE, art. 2º). Se menciona el desarrollo moral, la identidad nacional y la convivencia responsable, no obstante, qué ocurre con el ámbito de formación activa del sujeto democrático.

De igual modo, en el artículo nº 6, se estipula la necesidad de propiciar el desarrollo del sujeto, pero siempre y cuando éste no sea tendenciosamente político y no atente contra la seguridad nacional (LOCE. Art nº 6). Se insiste en que la enseñanza que se imparta en los establecimientos o instituciones educacionales no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres y el orden público. Sin duda este artículo da luces claras acerca de las restricciones impuestas hacia la apertura a la formación de un sujeto político activo. Asimismo, se refuerza la idea de que los establecimientos o instituciones educacionales, cuya enseñanza sea reconocida oficialmente, no podrán propagar tendencia político partidista alguna.

Actualmente, aún persiste la obligación de no propagar tendencias políticas partidistas dentro de la escuela, sin embargo, cabe preguntarse si la Formación Política en sí puede considerarse tendenciosa y propagandista. Acaso enseñar las formas de participación, un *ethos* dialógico, participativo e interventor en los asuntos y decisiones públicas puede considerarse parte de una formación tendenciosa.

Sería un ejercicio muy interesante y provechoso analizar los objetivos generales tanto de la enseñanza parvularia, básica y media en su conjunto, pero en este trabajo sólo nos compete adentrarnos en lo que a la enseñanza media corresponde. Por tanto, si nos abocamos al artículo 12, en el punto *a*), donde se establecen los objetivos generales que deben lograr los educandos al egresar, veremos que se prioriza el desarrollo de las capacidades intelectuales, afectivas y físicas de los estudiantes, basadas principalmente en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida. Es cierto que se mencionan los valores cívicos en función de dirigir su vida en sociedad, pero no se menciona el ámbito de la acción y participación democrática en la

esfera pública, pareciese que los deberes cívicos quedan remitidos al accionar privado. Luego, si avanzamos en la redacción de esta ley buscando finalidades educativas que tengan relación con la Formación Política democrática o ciudadana, sólo encontramos en el punto *d*) la siguiente estipulación: “*desarrollar en los estudiantes su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo; e) comprendiendo el mundo en que vive y logrando su integración en él*”. De ahí, que podamos afirmar que en esta ley que rigió durante 19 años nuestro sistema educacional, objetivos y establecimientos educacionales, no es posible rastrear elementos de fuerza en función de la Formación Política de los sujetos educandos, y en efecto, son más numerosas las omisiones, silencios forzosos y sombras que intentan oscurecer este ámbito de formación.

Ahora bien, luego de las movilizaciones de los estudiantes secundarios de 2006 y de las innumerables presiones y consecuencias políticas que aquellas generaron a nivel nacional, así como de la formación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, se propuso al tribunal constitucional con fecha 4 de agosto de 2009 el proyecto de ley que establecería la nueva orgánica de la Ley General de Educación. Este proyecto postula una serie de reformas constitucionales a la antigua LOCE –promulgada en los últimos días del gobierno militar-, que cambiarían el rumbo del sistema educacional en variados aspectos que hacen referencia al problema que aquí nos convoca.

En el apartado dedicado a establecer los principios y fines de la educación, se modificó sustancialmente el artículo n° 2, redefiniendo así la educación como el “*proceso de formación permanente que debe enmarcarse en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país*” (LGE. 2009. Art. N° 2).

Por tanto, en la LGE, se agregan tres conceptos que en la LOCE eran omitidos o lisa y llanamente inexistentes –y que vienen tanto a contrarrestar la tradición autoritaria

incrustada en las subjetividades políticas como a reforzar la cultura política democrática en nuestro país, estos conceptos son: derechos humanos; diversidad cultural y participación democrática activa.

Además, se estipula que la educación no sólo debe propender a la capacitación intelectual del estudiante en función de su integración en sociedad, sino que se enfatiza el ámbito de la convivencia y participación democrática activa y responsable en vistas del desarrollo del país.

Más adelante, el artículo 3 agrega nuevos principios inspiradores del sistema educativo chileno, aquellos que más atractivos se tornan y relacionan con elementos democratizadores son los siguientes: en el punto *e*) se establece como principio de los procesos educativos la promoción y respeto de la diversidad cultural, religiosa y social; en el punto *f*) se insiste en la responsabilidad común y pública de cada uno de los actores del proceso educativo; en el punto *g*) se postula un principio fundamental para la esfera de la Formación Política, a saber: la participación como el derecho de todos los miembros de la comunidad educativa a ser informados y a participar activamente. El punto *i*) es muy atractivo en la medida que establece la integración de la diversidad social a la escuela como un principio rector de la educación. El punto *k*) apunta a fomentar la conciencia medioambiental y desarrollo sustentable. Y finalmente, el punto *j*) establece un llamado al reconocimiento de la interculturalidad dentro de la escuela, pero sin establecer una normativa detallada al respecto.

Con respecto a los derechos de los estudiantes, se destaca en contraposición a la LOCE, el artículo diez de la LGE, que recalca el derecho a una educación que no discrimine arbitrariamente, que de la posibilidad de expresar a los estudiantes libremente su opinión, que respete la libertad personal y de conciencia de los estudiantes, así como sus convicciones ideológicas. Prosiguiendo con la revisión, el agregado del artículo quince es muy interesante en relación a los derechos del estudiante en cuanto a su formación en participación política, puesto que sostiene que:

“Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. En

cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias” (LGE. 2009. Art. 15).

Dentro de la misma lógica de propiciar una formación en la participación democrática del estudiante, en el punto d) del artículo treinta de la LGE, se estipula que uno de los objetivos generales de la Educación Media radica en el conocimiento y aprecio de los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses.

Finalmente, en el artículo veinte de la LGE, se afirma que la Educación Media debe procurar que el estudiante al finalizar su proceso logre ejercer una ciudadanía activa.

En definitiva, en lo que concierne a la nueva Ley General de Educación, sí encontramos algunos avances que realmente se condicen con una voluntad política de propulsar una cultura política democrática desde la escuela. De hecho, las nuevas estipulaciones que contempla esta ley en relación a la Formación Política responden de manera bastante satisfactoria a las demandas culturales que se yerguen en los nuevos escenarios políticos globalizados y multiculturales. Efectivamente, las nuevas orientaciones que esta Ley establece para el Sistema Educacional Chileno contemplan como directrices el respeto incondicional a los derechos humanos, el respeto activo por la diversidad cultural (multiculturalidad), y por sobre todo insta a promover a través de la educación el ejercicio de una participación democrática no sólo responsable, sino primordialmente activa. Además, rescata como condición del verdadero ejercicio ciudadano tanto el derecho a información y conocimiento de los fundamentos de la vida democrática y su institucionalidad, así como la conciencia medioambiental y desarrollo sustentable. Todas estas nuevas dimensiones que integra la Ley General de Educación insinúan una preocupación de los elaboradores de la políticas educativas por dejar atrás los conceptos tradicionales de ciudadanía y ejercicio político basados sólo en la conciencia de los derechos y deberes civiles, políticos y sociales, y de cierto modo, promover una cultura

política y ciudadana coherente con las emergentes transformaciones sociales y culturales que tensionan a la sociedad chilena en su conjunto.

Ahora bien, todo este análisis no tiene sentido alguno en la medida que las estipulaciones de esta nueva Ley General de Educación permanezcan en letra muerta y no cobren vida a través de políticas educativas que las difundan y promuevan en la totalidad del Sistema Educativo Chileno.

3.1.4. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2006: LOS Y LAS ESTUDIANTES SECUNDARIOS EMERGEN COMO ACTORES POLÍTICOS Y VISIBILIZAN LA EDUCACIÓN COMO UN CAMPO DE CONFLICTO Y ACCIÓN POLÍTICA.

“Estamos despiertos, de pié y con más fuerza que nunca”

(Lienzo portado por estudiantes secundarios en marcha estudiantil, Mayo de 2006)

“Nuestros sueños no se desalojan”

(Lienzo de toma Liceo de Aplicación. Mayo 2006)

Al momento de revisar los antecedentes relacionados con el problema de la formación y emergencia del sujeto político en la escuela, sin duda, no podemos pasar por alto uno de los eventos sociales, políticos y mediáticos más importantes de los último diez años en relación a la participación y pronunciamiento político estudiantil en el espacio público nacional, estamos hablando del movimiento estudiantil secundario de 2006, a través del cual los estudiantes secundarios salieron de las penumbras del anonimato hacia el protagonismo social, también llamado por los medios masivos de comunicación: *‘La Revolución Pingüina’*,

La importancia de analizar este movimiento estudiantil puede ser abordada desde distintos flancos, pero lo que más nos interesa destacar es que los estudiantes secundarios lograron hacer un quiebre en las lógicas de reproducción cotidiana de nuestro sistema social, ya que a través de sus demandas e intervención del espacio público lograron hacer visible a la educación como un campo social que debe ser discutido, cuestionado y repensado. En tal sentido, el movimiento estudiantil obligó a entender la educación como un campo de conflicto, en torno al cual los actores sociales deben tomar posición.

La masividad, convocatoria y adhesión popular de este movimiento sorprendió grandemente a la sociedad chilena, debido a que durante la década de los años 90' el movimiento estudiantil secundario se caracterizó por el silencio y la ausencia de participación política, esto debido quizás a que durante el periodo de transición este movimiento perdió la capacidad de articulación que necesitaba para revivificarse. En efecto, según González:

“La década de los '90 fue una década de estancamiento de las movilizaciones populares en Chile. El temor al retorno de la violencia estatal sistemática vivida en dictadura, unida a la instalación, en toda su extensión económica, política e ideológica del proyecto social neoliberal marcan el devenir de estos años. Los escasos estudios sobre la organización de los estudiantes secundarios durante este período, muestran una crisis total de representación de los espacios de participación formal, tales como centros de alumnos, juventudes políticas o iniciativas gubernamentales (Assael et al, 2001 – 2000; Insunza, 2003; INJUV, 1999 – 1994; Oyarzún et al, 2000; Cornejo, 2000)” (González, 2006: 21).

Luego, aparece inevitable preguntarse: ¿qué ocurrió con estos jóvenes y con la sociedad en que se sitúan para que se haya desarrollado este movimiento?; ¿qué habrá remecido a estos y estas jóvenes?; ¿este movimiento estudiantil responde a un hecho relacionado sólo con demandas al sistema educacional o responde a un fenómeno social más amplio?

En correspondencia con tales preguntas, Alvear y Miranda (2006), intentan relacionar el surgimiento del movimiento estudiantil de 2006 en Chile con las reacciones que se daban simultáneamente en distintos países de Latinoamérica ante las perversas consecuencias que la modernización económica y las lógicas sociales implícitas de la matriz neoliberal, conllevan para el bienestar generalizado de la sociedad. A saber: mercantilización todas las esferas de la vida social; aumento de la desigualdad social; desestructuración de las relaciones sociales; desintegración de la vida colectiva; generación de mayor exclusión y marginalidad, etc.

“En este escenario, Chile aparecía como una excepción en la región, alejado de las grandes conmociones sociales y sumergido en el discurso autocomplaciente de una élite política que veía (y aún ve) en la conducción política y económica de la dictadura

militar y de los gobiernos de la Concertación las razones para un aparente desarrollo sostenido en el marco de una gobernabilidad "democrática". (Alvear y Miranda, 2006: 3). En efecto, estos autores plantean el movimiento estudiantil como un movimiento que surge a raíz de la crisis del sistema neoliberal en Chile, como un síntoma de ésta. De ahí que deriva la pregunta: "¿Por qué fueron los estudiantes secundarios los llamados a romper con la lógica de subordinación de los movimientos sociales a las direcciones del sistema político y del proceso de transición?"(Alvear y Miranda, 2006:1).

Debido a la presente estructuración del sistema educacional -fruto de la aplicación de lógicas de mercado a la educación durante la dictadura- éste se ha convertido en uno de los más segmentados del mundo según parámetros socioeconómicos, donde el estado ha adoptado un rol meramente subsidiario y las leyes del mercado han venido a regular el campo educacional en su totalidad. En este sistema, la educación ha adquirido la naturaleza de una mercancía regida por criterios de eficiencia y competencia, de modo que las familias que poseen más recursos económicos pueden acceder a comprar una educación de calidad, mientras que las familias que no poseen los medios sólo pueden acceder a un 'buen' producto educacional. Consecuentemente, el derecho a la educación queda subordinado a la capacidad de pago de las familias, y así, el sistema educacional se torna un reflejo de la gran segmentación de la sociedad chilena, donde la tendencia a la concentración de la riqueza es una de las más altas del mundo, la concentración del poder en todas sus modalidades es predominante y la fragmentación social aumenta a paso acelerado. Por cierto, el Sistema Educacional Chileno, estructurado en correspondencia a la estructura de segmentación social chilena, ha generado un cierto fenómeno, que estudios de la OPECH han llamado 'Apartheid educativo' (OPECH, 2009).

" [...] aquellos colegios que pueden seleccionar a sus alumnos, dejando a los de bajo rendimiento o menor capital cultural heredado fuera, son finalmente los que pueden mostrar buenos resultados académicos, sumado al hecho de que son por lo general esos mismos establecimientos los que cobran altas mensualidades por la educación que imparten, con lo que se ha generado en el país una educación segmentada por estratos sociales en donde los miembros de los estratos altos acceden a una educación de calidad y el resto de la población debe conformarse con lo que sus ingresos le permiten "comprar" en materia educacional. Según el Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la Universidad de Chile, se ha producido un fenómeno de segmentación

social de los establecimientos, o también denominado "apartheid educativo". Según los académicos del Observatorio "existen hoy en Chile cinco sistemas cerrados y excluyentes de administración: el particular pagado, el particular subvencionado con financiamiento compartido (donde los padres pagan cuotas mensuales), el particular subvencionado sin financiamiento compartido, el municipal de comunas ricas y el municipal de comunas pobres ... El sistema educativo chileno, en palabras de un Informe elaborado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2004, está "conscientemente estructurado por clases sociales", fomentando las desigualdades de origen de los estudiantes" (OPECH, "¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización?)" (Alvear y Miranda, 2006:5).

Ahora bien, el movimiento de los estudiantes secundarios que desembocó en el espacio público en el año 2006, podría interpretarse como el resultado histórico de un movimiento social que lucha por el derecho a la educación, pero su origen más próximo se remonta a un trabajo estudiantil de encuentro y construcción conjunta que se venía gestando desde hace mucho antes. Por cierto, durante el año 2005 los estudiantes realizaron una serie de encuentros para coordinar y organizar sus críticas y demandas hacia el sistema educacional. De estos encuentros durante 2005 se gestan dos hitos muy importantes dentro del movimiento estudiantil: la elaboración de un documento de trabajo que fue producido a lo largo de diversas reuniones sostenidas con la Seremi de Educación, y que fue entregado al gobierno por la Asamblea de Centros de Alumnos (ACAS) y la gestación de la futura Asamblea de Estudiantes Secundarios (ANES). (OPECH, 2009).

En relación a aquel trabajo anterior a 2006, el documento llamado '*De actores secundarios a actores protagonistas*' establece:

"Los estudiantes manifiestan, en el "Documento de Propuesta de Trabajo de Estudiantes Secundarios de la R.M.", que durante el año 2005 sostuvieron reuniones de coordinación para organizarse. [...] El documento de los estudiantes identifica un problema no menor contenido en la LOCE: "El único requisito para levantar un colegio es tener mayoría de edad, lo que significa que muchos sostenedores estén en el ámbito educacional sólo para manifestar beneficios económicos, introduciendo a la educación dentro de la lógica del libre mercado" Más adelante plantean que "el actual marco legal vigente dificulta seriamente cualquier esfuerzo" (OPECH, 2009:16-17)

Por lo tanto, las demandas de la organización de estudiantes secundarios, desde un comienzo se elevaron como una crítica hacia la estructura del Sistema Educacional Chileno, así como a las lógicas de libre mercado que imperarían por sobre al derecho a la educación. Por tanto, podríamos decir que el movimiento estudiantil encuentra su origen en la detección de una crisis de calidad, inequidad y segmentación social en el sistema educativo chileno, a saber: en este cierto '**apartheid educativo**'. (OPECH. 2009: 18). De ahí, que el movimiento se aboque a demandar la necesidad de cambiar la estructura en crisis a través de la derogación de leyes constitucionales y reformas en el sistema de subvención y de municipalización de la educación.

Las movilizaciones de los estudiantes secundarios durante 2006, se detonaron a raíz de un hecho concreto, esto es, la toma del Liceo Carlos Cousiño de Lota (VIII región) por parte de sus alumnos y alumnas, debido a la precaria situación de infraestructura (presentaba filtraciones de agua por doquier), así como demandas por mejorar los baños, aumentar las colaciones, etc.

Ante este hecho, el movimiento de estudiantes secundarios, articulado por la ANES, despierta y comienza un trabajo de organización y difusión masivo hacia todo el país. Desde ese momento fuimos testigos de las primeras movilizaciones. Pero ya el 19 de mayo se dan las primeras tomas de dos colegios emblemáticos de Santiago: El Instituto Nacional José Miguel Carrera y el Liceo de Aplicación. Voceros de la asamblea declaran que estas tomas se decidieron en función de presionar al gobierno para que la presidenta Michelle Bachelet, en su discurso del 21 de mayo, se refiriera a las problemáticas del conflicto educacional actual y de respuesta a las demandas de los estudiantes.

Hasta ese momento, en la información mediática sólo se hablaba de de las demandas económicas de los estudiantes, relacionadas con la gratuidad de la prueba de selección académica universitaria (PSU), gratuidad del pase escolar de transporte y mejoras en la infraestructura de los establecimientos educacionales. Empero, ya empezaban a evidenciarse tímidamente las demandas estructurales relacionadas con la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), el término de la jornada escolar completa (JEC) y la desmunicipalización del Sistema Educacional Chileno.

Fue así, que este movimiento estudiantil, que empezó tímidamente con algunos liceos emblemáticos de la capital en paro, luego se expandió a todo el país, terminando con la mayoría de los establecimientos municipales, subvencionados y gran porcentaje de los particulares pagados tomados por los estudiantes como medida de presión para que el gobierno escuchara sus peticiones. La bandera de lucha de este movimiento tenía inscrita la frase '*por la mejora de la calidad de la Educación*', sin embargo, sus peticiones más concretas finalizaron siendo siete:

1. Derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.)
2. Fin al sistema de financiamiento compartido
3. Reformulación de la Jornada Escolar Completa (J.E.C)
5. Fin de la municipalización
7. Una educación de calidad para todos

No obstante la fuerza del movimiento, las demandas de los estudiantes no fueron tomadas consideradas en la primera cuenta pública ante el país de la presidenta Michelle Bachelet. Con esto, las movilizaciones adquieren mayor impulso y fuerzas, y se multiplican los paros y tomas a lo largo de todo el país. Las movilizaciones del 30 de mayo fueron las con mayor convocatoria nacional por las demandas estudiantiles, los voceros calculan que los estudiantes movilizados a lo largo de todo el país ascienden a un millón de jóvenes. Al día siguiente, el diario la Nación inscribe en su titular "Más de medio millón de estudiantes sigue en tomas y paro nacional indefinido".

Luego de este fenómeno de convocatoria nacional, y a pesar de haber mantenido una postura radical y cerrada al diálogo, el Ministerio de Educación se ve forzado a abrir las puertas a la negociación. Los medios de comunicación están alertas, el problema de la educación está presente en la opinión pública y los estudiantes secundarios se convierten en los principales actores políticos del país. Los titulares insinúan que los estudiantes le están doblando la mano al gobierno, que el gobierno no sabe cómo reaccionar ante tal fuerza política organizativa de los estudiantes.

Al pasar de los días, el movimiento convocaba más y más adherentes, se multiplicaron las tomas de los liceos, uniéndose la mayoría de los colegios subvencionados del país y un considerable porcentaje de colegios particulares.

Las protestas en la calle estuvieron marcadas por la represión y abuso policial, la prensa lo evidenció y la opinión pública lo repudió enfáticamente. Ante este accionar de la policía, la presidenta se pronuncia en cadena nacional, sosteniendo:

“Es por eso que hemos manifestado nuestra indignación, yo diría por los hechos acaecidos tanto por los periodistas y camarógrafos como con los estudiantes que han sufrido de un exceso absurdo de violencia repudiable e injustificable. Por eso se ha tomado la medida de remover al subprefecto de fuerzas especiales de carabineros”. (Extraído de Documental ‘La Revolución de los Pingüinos’ del realizador nacional Jaime Díaz Lavanchy. 2006)

Ante esta fuerza política y mediática, los estudiantes secundarios sienten el poder que tienen en sus manos. En efecto, las palabras de los estudiantes secundarios en las siguientes citas, reflejan tal sentimiento de fuerza política y coerción social del cual se sienten empoderados en este contexto de movilización:

“No podemos bajar las movilizaciones y no podemos bajar las tomas, hemos llegado a un punto en que podemos conseguir cosas más grandes, tenemos el momento más grande y no tenemos seiscientos, tenemos un millón de estudiantes movilizados... no es conveniente bajar las tomas ahora, menos ahora que estamos consiguiendo las cosas, así que a luchar compañeros”. (Estudiante secundario. Asamblea nacional de estudiantes secundarios. Mayo de 2006. ‘La Revolución de los Pingüinos’).

“Nosotros tenemos claro que ahora tenemos el poder suficiente para ir no a negociar, sino para exigir”. (Vocera estudiantil Asamblea Nacional de Estudiantes. Mayo de 2006. ‘La Revolución de los Pingüinos’)

Los estudiantes, sintiendo el protagonismo mediático y poder político, y luego de una intensa de asamblea nacional, deciden no transar ningún punto de su petitorio nacional, otorgando al gobierno como plazo límite el 2 de junio para dar respuesta a sus demandas. Ante esta posición del estudiantado, la presidenta Bachelet, a través de conferencia por cadena nacional, da el siguiente comunicado:

“El gobierno ha escuchado las peticiones de los escolares, porque este es un gobierno que dialoga, y después de escuchar y dialogar, decide. He resuelto tomar nuevas medidas para garantizar que nuestros jóvenes estudien tranquilos y en buenas condiciones. Aumentaremos en medio millón los jóvenes que reciben almuerzos en nuestras escuelas y colegios...” (Extraído de Documental ‘La Revolución de los Pingüinos’)

Ante esta propuesta del gobierno, los estudiantes se muestran descontentos, defraudados, puesto que la presidenta de la república no se pronuncia respecto a los temas ‘estructurales’ de la educación chilena, a saber: la derogación de la LOCE, término de la JEC y desmunicipalización de la educación pública, sino que sólo se refiere a temas económicos que los y las estudiantes juzgan superficiales. Por tanto, siguen los paros y tomas a lo largo del país.

Consiguientemente, la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios convoca a todas las organizaciones sociales interesadas en un movilizarse en pro de cambios estructurales del Sistema Educacional Chileno al paro nacional.

“En este momento nuestro llamado a las movilizaciones del día de mañana se hace debido a que queremos participación dentro de lo que planteamos como una reestructuración del modelo educativo chileno. Ya no estamos planteando reivindicaciones económicas, estamos velando por el futuro de la estructura de la educación chilena” (Vocero de la Asamblea nacional de estudiantes secundarios. ‘La Revolución de los Pingüinos’).

“Esperamos que asistan todas las organizaciones sociales y así también reiteramos que nuestra lucha no se ha dado solamente por las demandas de corte económico sino que por los temas estructurales de la educación chilena” (Vocero asamblea nacional de estudiantes secundarios convoca el paro nacional. Junio de 2006. Extraído de Documental ‘La Revolución de los Pingüinos’)

Al paro nacional, se suman organizaciones de trabajadores de todo el país, los funcionarios públicos y estudiantes universitarios. Incluso el único liceo de Isla de Pascua se adhirió a este paro. Más de cien organizaciones sociales de todo el país asisten a la convocatoria abierta de la Asamblea de Estudiantes Secundando el petitorio de los estudiantes secundarios.

No obstante, la prensa comenzó a publicar el fin del movimiento, rumores de quiebres internos y debilitación de la organización se publican en la prensa, y la opinión pública ya no expresa el mismo apoyo. De hecho, el gobierno deslegitima públicamente el movimiento, pero por otra parte, la presidenta Bachelet asegura que enviará un proyecto al congreso para asegurar calidad de la educación chilena.

Como nueva manera de presión, un grupo de estudiantes decide tomar una medida de presión política más radical, y el 6 de junio se toman la sede de la UNESCO en Chile, justificando su accionar de esta manera:

“Frente a la negligencia del ministerio y gobierno ante la problemática educacional y las demandas de todo un país, hemos decidido tomarnos pacíficamente la sede de la UNESCO. La toma tiene por objetivo exponer a los principales representantes de la UNESCO en Chile y en el mundo entero la vergonzosa situación que pasa en Chile la Educación” (Declaración Estudiante secundario, previa toma de la sede UNESCO Chile. 6 de Junio de 2006. ‘La Revolución de los Pingüinos’).

Las medidas de presión continúan y los estudiantes deciden emprender rumbo hacia el congreso nacional para interpelar a los diputados y al ministro de educación de aquel tiempo.

“Es una pregunta hacia los señores parlamentarios de parte de la asamblea nacional de estudiantes: ¿hasta qué punto están dispuestos a trabajar con los estudiantes secundarios, hasta qué punto están dispuestos a avanzar concretamente? porque como lo dijo el ministro, no sacan nada con estar aquí discutiendo mientras los estudiantes en la calle y en sus colegios piden soluciones”.

(Junio de 2006. Juan Carlos Herrera, Vocero de la asamblea nacional de estudiantes secundarios, interpela sesión de la cámara de diputados. ‘La Revolución de los Pingüinos’)

El 7 de junio, a modo de respuesta a las demandas estudiantiles, el Gobierno anuncia la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Este Consejo Asesor estaría integrado por 80 miembros aproximadamente, coordinado y luego presidido por Juan Eduardo García-Huidobro⁸. La función de este Consejo Asesor consistiría en discutir y evidenciar las vías para lograr una educación justa y de calidad en un plazo de seis meses de labor.

⁸ Doctor en Ciencias de la Educación y en Filosofía. Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Doctor en Filosofía. Actual Decano de la Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado y académico Magíster en Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado.

Paralelamente, la prensa ya no dedica todo su tiempo y atención al movimiento estudiantil, los padres prestan cada vez menos apoyo a sus hijos, los jóvenes están cansados, debilitados y enfermos, se comienzan a bajar las tomas en los colegios a lo largo de todo el país. Muchas discusiones internas en la asamblea nacional, presión de los partidos políticos e intervenciones del gobierno, toda una suma compleja de factores lleva a que el viernes 9 de junio de 2006 los representantes de la asamblea estudiantil (ANES) declaren la pausa del movimiento, esto es, oficializan la decisión de detener las tomas y paralizaciones en todos los colegios. Es así que se comienza hablar del fin de la denominada 'Revolución Pingüina'.

Durante el resto del año 2006 sesionó el Consejo Asesor Presidencial para el mejoramiento de la calidad de la educación, que los voceros de la ANES juzgan como poco eficaz, no representativo y distante de reflejar las demandas del movimiento estudiantil. Los estudiantes reclaman una representación justa y participación real de todos los actores sociales involucrados. Por esto, en octubre los estudiantes intentan retomar las movilizaciones pero en esta etapa son fuertemente reprimidos.

En diciembre, una semana antes de que el Consejo Asesor entregue su informe final, los representantes de los estudiantes secundarios, universitarios y profesores deciden retirarse de éste y presentar una serie de propuestas emanadas de las organizaciones sociales a las cuales representan.

Finalmente, el 11 de diciembre, los miembros del Consejo Asesor presentan su informe final al gobierno, el cual contempla cambios en la estructura del sistema educativo, pero por otro lado, mantiene elementos claves que perpetúan vicios del sistema. A raíz del informe final de este consejo, se elaboró el prometido nuevo proyecto de ley para la educación chilena.

En abril del año 2007, el gobierno, través de la ministra de educación, presenta las propuestas de cambio del sistema educacional y anuncia la sustitución de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) por el proyecto de Ley General de Educación (LGE).

“Tengo el honor como ministra de educación de la presidenta Bachelet de presentar al país el proyecto de ley general de educación que sustituye a la Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE, la nueva ley se funda en principios que son centrales, y que por primera vez son explícitamente declarados: la calidad. La educación debe propender a que todos los alumnos independientemente de sus condiciones y circunstancias alcancen los estándares de aprendizaje que se definan de acuerdo a la ley. Es por eso que en el día de hoy, con la presencia de cada uno de ustedes presentamos ante el país y enviamos al parlamento la nueva ley general de educación” (Yasna Provoste. Ministra de Educación. 2007. ‘La Revolución de los Pingüinos’)

En definitiva, a pesar de las nuevas movilizaciones estudiantiles en rechazo del proyecto de LGE durante mayo y junio de este año, así como de la retirada definitiva de los estudiantes del Consejo Asesor, en noviembre -sin el apoyo mayoritario de los actores sociales involucrados y con un descontento explícito de los estudiantes secundarios debido a que los llamados ‘temas estructurales’ no fueron contemplados- , el gobierno establece un acuerdo con la derecha parlamentaria ‘por la calidad de la educación’ para derogar la LOCE y aprobar finalmente la LGE.

Durante el año 2008 se dieron una serie de movilizaciones de los estudiantes secundarios que intentaron rearticular el movimiento estudiantil, pero no lograron ni la convocatoria, ni apoyo mediático y popular de 2006. El 17 de marzo de 2009, en medio de protestas desde las tribunas del senado por partes de profesores y estudiantes que fueron posteriormente desalojados, se aprobó en la cámara alta por diez y nueve votos a favor, cuatro en contra y dos abstenciones la cámara alta aprobó la polémica Ley General de Educación (LGE) que sustituirá la Ley Orgánica Constitucional Educacional (LOCE) (Diario La Tercera. 17/03/2009). Posteriormente, el 17 de agosto de 2009 promulgada la LGE.

La importancia del movimiento estudiantil secundario de 2006 es cardinal, ya que tiene ramificaciones y ecos hasta nuestros días, puesto que sacudió fuertemente no sólo a la opinión pública, sino que sorprende que, en medio de una época declarada postmoderna, donde imperaría un desencanto por lo político, por las utopías y participación ciudadana colectiva en la construcción de proyectos comunes, jóvenes estudiantes de enseñanza media hayan asumido un rol protagónico, activo y resonante en todos los ámbitos de la

convivencia social, todo en pos de la transformación de su propio sistema educativo, por ende, de la formación de sí mismos.

Este movimiento sin duda sorprendió también, en términos de convocatoria o masividad de éste, pero también en relación a la fuerte adhesión que encontró en la ciudadanía:

“Otro elemento importante a destacar de este movimiento fue la adhesión que el movimiento generó, durante el período de las movilizaciones de mayo-junio, se realizaron una serie de encuestas a la opinión pública, para sondear los niveles de apoyo que mostraba la opinión pública, a los estudiantes movilizados. En ellas se constató que este nivel de apoyo fluctuaba entre un 83% (Centro de Políticas Públicas de la Universidad del Desarrollo) y un 87% (Centro de Encuestas de La Tercera). Un reciente estudio de opinión pública realizado en los meses de agosto y septiembre muestra un porcentaje similar de apoyo al movimiento de los estudiantes: 73% (CIDE). En términos cualitativos, resultó impresionante observar los apoyos logísticos brindados por padres, madres, profesores, vecinos o simples ciudadanos, que hicieron posible mantener cientos de liceos tomados en la capital y en regiones, durante varias semanas y con decenas o cientos de jóvenes viviendo al interior de cada uno de ellos” (González, 2006:22).

Pero también resulta muy interesante detenerse un momento a analizar otra dimensión de este movimiento estudiantil, esto es, la esfera de las formas de organización y participación juvenil que se dieron a través de éste. Esto debido a que uno de los grandes atractivos de este movimiento radicó en la innovación y diversidad que presentaron los procesos articuladores y de participación que caracterizaron las movilizaciones estudiantiles de 2006, en tanto que fueron más allá de las lógicas tradicionales y estructuras de organización de los movimientos sociales como hasta ahora los habíamos conocido (Aguilera., Contreras, Guajardo, Zarzuri. (2006); González (2006); OPECH (2009).

En primer momento, una de las características más novedosa que presentan las nuevas formas de articulación de este movimiento se relaciona con la horizontalidad de su organización e independencia de los partidos políticos y lógicas de organización partidaria. Ya que si bien, sus llamados ‘líderes’ son parte de diversos partidos políticos, el corazón de la organización y acciones del movimiento secundario están sujetas a la decisión de la Asamblea de Estudiantes.

La Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) – originada en los Centros de Estudiantes Secundarios y distintas organizaciones estudiantiles- representa el núcleo de la estructura de organización de este movimiento. La ACES funciona en base a la democracia directa, con un sistema de voceros revocables –que llegaron a 400 en el peak del movimiento- que tienen como rol llevar a la asamblea las inquietudes y decisiones de sus bases –y viceversa-. De este modo, en la instancia de asamblea – fundada en un fuerte trabajo de base- se discuten, problematizan y resuelven sus demandas y formas de movilización a través de la voz del colectivo, sin la intervención de liderazgos externos o personalismos internos que puedan entorpecer el proceso de participación activa en que se sustenta este sistema.

“ La Asamblea de Estudiantes Secundarios perfila un funcionamiento basado en la democracia directa, en donde los voceros son simplemente eso, portadores del mandato de sus bases, que en asamblea resuelven, sin ceder a las dinámicas de la coyuntura y a las maniobras divisionistas y de desinformación generadas por poderosos grupos de interés⁹. Esto les permitió construir un espacio político donde la participación efectiva de todos y la diversidad se transformaban en elementos constituyentes de una nueva ciudadanía juvenil que desbordaba los tímidos canales de integración política que hasta la fecha se han constituido en el Chile post dictadura” (OPECH. 2009: 28).

Prima, por tanto, el acuerdo de la asamblea – el encuentro sensible del colectivo- por sobre los liderazgos individuales que puedan existir. Esta nueva forma de organización del movimiento estudiantil, de cierto modo dejó en evidencia el resurgimiento de la categoría de lo común, del encuentro intersubjetivo en la discusión, conflicto y resolución colectiva.

De este modo, el movimiento estudiantil secundario escapa a las lógicas de organización vertical y responde a una estructura de horizontalidad que insta al colectivo a informarse y participar con igual grado de responsabilidad y compromiso⁹.

⁹ “Si bien hay estructuras verticales que persisten, en la medida que los presidentes de los centros de alumnos siguen siendo los representantes de los colegios en las asambleas, es interesante destacar que se cambia la figura de dirigente estudiantil por la de vocero estudiantil que está siempre en la calidad de revocable por la asamblea” (Aguilera, Contreras, Guajardo y Zarzuri- (2006)).

*“La importancia que el colectivo tiene en la acción de estas organizaciones configura lo que el profesor Gabriel Salazar llama **desoligarquización de la dirigencia** (Salazar), que le da un nuevo sentido a la participación” (González, 2006:23).*

A su vez, es interesante detenerse en la peculiaridad de la organización en múltiples redes orgánicas que presenta este movimiento estudiantil, ya que ésta explicaría, de cierto modo, el fenómeno de rápida masificación y efectiva articulación a nivel nacional. En relación a esto, nos dice Sobarzo:

“Esta forma organizativa era la base de la articulación en redes que tuvo el movimiento, mecanismo por el cual logró masificarse y articularse en torno a una lógica de funcionamiento rizomático. Es decir, el movimiento no tiene un tronco único, sino que se compone de una multitud de orgánicas que se auto-multiplica en diversos tiempos y territorios. Este funcionamiento permitió la constitución de un sujeto nacional que se coordinó, articuló y creció sobre la base de redes de información: blogspot, correos, celulares, grupos de amigos, etcétera” (OPECH, 2009: 35).

Una segunda característica muy seductora de analizar en relación a las formas de organización y participación juvenil que se dieron en el proceso de movilización secundaria tiene que ver con el ejercicio de una ciudadanía activa por parte de los y las estudiantes involucrados, caracterizada por una subversión de las lógicas de participación instaladas desde la tradición política chilena. En efecto, los estudiantes se entregaron al análisis de sus condiciones, a la formulación de sus demandas y a la organización de su movilización asumiendo el diálogo y el conflicto como procesos inherentes a la organización colectiva, sin recurrir al andamiaje del conocimiento especialista proveniente del mundo adulto. De este modo, emerge quizás otra forma de ejercer ciudadanía, otra forma de instalarse y accionar en el espacio público y común como sujetos políticos.

“Por otra parte, el movimiento de estudiantes subvierte el esquema liberal en torno a la participación de los sujetos como individuos en los formatos de la democracia electoral, instalándose como sujeto colectivo desde una identidad popular,

interviniendo desde ahí en el espacio político. Sobre esto un estudiante planteó: “La ciudadanía te pone en un nivel de par con el otro... nosotros ‘no estamos ni ahí’ con usar el término de ciudadano. Nosotros somos pobres” (OPECH, 2009: 33).

Y como tercera característica a destacar, a raíz del examen de las formas de organización y participación de este movimiento, se desprende el interesante fenómeno de unidad social que se generó entre los estudiantes movilizados. Efectivamente, es totalmente sorprendente que en una sociedad tan fragmentada como la nuestra, se encuentren movilizados como una red colectiva articulada, estudiantes de todo el país, pertenecientes a colegios Particulares, Particulares Subvencionados y Municipales. Se trata de un fenómeno de encuentro entre segmentos de la sociedad que no se ‘ven’, que distanciados por la marginalidad o el privilegio de su posición en el espacio social no alcanzan a dialogar, ya que ni siquiera se tocan como para interactuar en un verdadero conflicto sensible en la cotidianidad de la experiencia social. Lo que se torna más interesante de evidenciar, tiene relación con la irrupción de un sujeto adolescente marginal urbano (sujeto violentado por la pobreza y crudeza del sistema) en la conformación de este movimiento estudiantil en tanto expresión de una voz colectiva.

“Este sector, tradicionalmente excluido de la participación política contingente, logró articularse y eventualmente conducir a jóvenes de las clases “medias”, con mayores perspectivas de integración social, pertenecientes a los llamados liceos “emblemáticos” de la capital y algunos establecimientos privados. A pesar de esta tradicional fragmentación, la movilización logró establecer una alianza política entre ambos sectores, relación inédita en el Chile posdictadura y, de alta peligrosidad para la estabilidad de la sociedad dual neoliberal” (OPECH, 2009:34).

Luego de este trabajo de revisión, sobreviene con total legitimidad preguntarse si este movimiento abre en estos estudiantes una posibilidad de intervención y realización política futura, si acaso ha marcado la biografía y estructuras subjetivas de cada uno de ellos, así como la de las generaciones estudiantiles venideras, las que quizás tendrán estas nuevas lógicas de organización, participación y pronunciamiento político y ciudadano como un referente a la hora de pensar su propio rol en tanto sujetos políticos.

Nos cuestionamos entonces, qué ha cambiado en la escuela en relación a los valores y espacios de participación democrática luego del fenómeno de las movilizaciones estudiantiles secundarias. Si aquel protagonismo político, mediático y ciudadano provocó algún tipo de reestructuración en el modo que los y las estudiantes significan a la escuela como espacio de formación. De ahí, que sea necesario escuchar las voces de los estudiantes, para intentar comprender sus valoraciones, expectativas, críticas y demandas.

3.2. UNA DISCUSIÓN TEÓRICA A PROPÓSITO DEL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN POLÍTICA.

Al momento de pensar y validar un problema de investigación, para su posterior profundización, no sólo es necesario analizar aquella evidencia que proporciona la empiria en torno a él, sino también es preciso estudiar aquellas teorías que pueden servirnos para iluminar y dar sentido a nuestro ámbito de estudio.

En vistas de cumplir tal propósito, intentaremos entablar un diálogo con las proposiciones de algunos autores que irrumpen en directa relación con los conceptos que son claves para pensar y analizar el problema de investigación que hemos construido aquí, a saber, los conceptos de *'democracia'*, *'lo político'*, *'la política'*, *'subjetividad'*, *'habitus'*, *'estructura'*, *'poder'*, *'sujeto político'*, etc. Todos conceptos que debemos discutir, y luego definir, para efectuar el análisis de datos correspondiente a nuestro objetivo de investigación, esto es, comprender el significado que los y las estudiantes le otorgan a su Formación Política en la Institución Escolar.

No obstante, a pesar de que tanto en la definición del problema de investigación, como en lo referente a los antecedentes empíricos, hemos optado por hablar de Formación Política y de Sujeto Político, consideramos necesario –a modo de punto de partida de esta discusión teórica- realizar una escueta revisión del concepto de *ciudadanía* que inspiraría la Formación Ciudadana propuesta para nuestro sistema educativo. Esto debido a que tanto las políticas educacionales examinadas anteriormente como la literatura educacional asociada desarrollan predominantemente la idea de Formación Ciudadana y no la idea de Formación Política. Por tanto, en un primer momento, discutiremos sobre la evolución y disputas que se han configurado en torno al concepto mismo de *ciudadanía*, para luego, en un segundo momento, examinar brevemente el concepto de *educación ciudadana* postulado por Giroux y Cortina desde una perspectiva crítica y axiológica, respectivamente. Y en tercer momento, expondremos una discusión teórica en relación a los disputados conceptos de Política, Político, Sujeto político y Subjetivación política desde el espacio escolar.

3.2.1. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CIUDADANÍA?

Mucho se debate en torno a la importancia de la Educación en Formación Ciudadana y de la necesidad de mejorar las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y las lógicas de convivencia escolar a este respecto. Sin embargo, creemos importante dedicar algunas páginas de esta discusión teórica a una revisión acerca de lo que se está pensando en el concepto de ciudadanía. Por tal motivo, antes de acercarnos a la esfera de la Formación Ciudadana en la escuela, nos detendremos a realizar una somera revisión teórica del concepto de ciudadanía y de las principales discusiones que han irrumpido en torno a su delimitación y características.

De este modo, intentaremos examinar y responder las siguientes interrogantes: ¿de qué modo ha sido entendido a lo largo de su historia el concepto de Ciudadanía? ¿Qué disputas teóricas giran en torno a su elaboración? ¿Cómo las actuales transformaciones sociales y políticas representan demandas para la reformulación del concepto de ciudadanía?

El concepto de ciudadanía ha tenido muchos vuelcos en su configuración y estudio a lo largo de los últimos sesenta años. Pero es en la década de los noventa cuando brota un renovado interés de los teóricos políticos por este concepto –pensado en un momento como obsoleto o pasado de moda-. De esta forma, pasó a convertirse en un concepto de disputa y problematización fundamental en la producción política actual (Kymlicka y Norman, 1997: 5).

Dentro de los estudios ciudadanos a nivel global, se pueden mentar una serie de razones para explicar la emergencia y reapropiación de este nuevo interés por el problema de la ciudadanía. Por una parte, enfatizan Kymlicka y Norman, se explicaría por la evolución lógica del discurso político y discusión entre liberales y comunitaristas, ya que el concepto de ciudadanía engloba tanto las exigencias de justicia en relación a los derechos individuales como las exigencias de pertenencia comunitaria, exigencias que configuran esta disputa de los años setenta y ochenta (1997: 5). Por otra parte, el

surgimiento del nuevo desarrollo de una teoría de la ciudadanía se debe a los nuevos acontecimientos políticos – en el caso chileno deviene a principios de los años 90’ con la transición a la democracia- que generan la necesidad de cuestionarse una vez más la necesidad y cualidad del ciudadano para la mantención y estabilidad de las democracias modernas. Enmarcados en tal contexto, y siempre sobre el supuesto de que la cualidad de la ciudadanía condiciona el carácter y desarrollo del sistema democrático del país, es preciso volver a preguntarse: qué identidad ciudadana; qué virtudes ciudadanas; qué requerimientos de participación y responsabilidad ciudadanas se requieren para afrontar el nuevo escenario político.

Ahora bien, otro elemento importante en el intento de enmarcar la presente discusión sobre ciudadanía tiene relación con la distinción que establecen Kymlicka y Norman entre dos conceptos, esto es: ciudadanía como condición legal dada por la pertenencia a una comunidad política y ciudadanía como ‘*actividad deseable*’ en tanto participación en la comunidad, esto siempre en relación con las responsabilidades y virtudes inherentes a esta condición (1997: 7). A nuestro parecer intentar polarizar y oponer ambos conceptos de ciudadanía puede ser más perjudicial que beneficioso, puesto que el pensamiento de “lo que debería ser” está necesariamente remitido a “lo que de hecho es”, y viceversa.

Antes de continuar con la delimitación del concepto de ciudadanía, es menester revisar tanto su origen histórico como los antecedentes que nos puedan arrojar luces sobre el nacimiento de su estudio. El surgimiento del concepto de ciudadanía ha sido generalmente relacionado tanto histórica como etimológicamente con la pertenencia de un individuo a una ciudad, así como a su consecuente participación en un proceso de civilización o cultivación que implica tanto derechos como deberes, en contraposición a los individuos que vivían marginados de la actividad ciudadana. De este modo, Engin Isin y Bryan Turner, en la introducción al Compendio de Estudios Ciudadanos, plantean que desde el comienzo de los trabajos de delimitación conceptual de la ciudadanía, ésta carga consigo un elemento esencial de exclusión, en la medida que la definición siempre se ha hecho desde la perspectiva de *los incluidos* en la ciudad, no desde la de los excluidos (2007: 8). Esta indicación será de gran valor en el análisis que posteriormente se desarrollará en torno al problema de la Ciudadanía Diferenciada.

Si nos remitimos al análisis etimológico de la palabra, en primer lugar encontramos que 'ciudadano' deriva del latín 'civis' o 'civitas' que hace relación con el individuo que es miembro de una ciudad. Luego, si vamos al origen etimológico derivativo del griego, veremos que el homólogo de 'civis' corresponde a 'polités' definido por Aristóteles como aquel que rige o interviene en los asuntos de la ciudad, pero que, a su vez, es también regido por éstos (Aristóteles. Política. 1275 a 23). De este modo, sostiene Isin y Turner, el concepto de ciudadanía es totalmente inseparable de la gobernabilidad política en que el individuo se inserta, así como de la idea de autogobierno ciudadano (2007: 8). En efecto, los autores mencionados establecen que esta idea de ciudadanía ha inspirado gran parte de los intentos de inclusión y compromiso democrático a lo largo de la actividad política:

"Aunque la mayoría de los habitantes de Atenas, incluyendo los extranjeros, Aristóteles mismo, no eran elegibles para participar en la ciudadanía, así entendida, este ideal de ciudadanía, como auto-gobierno a menudo ha servido desde entonces como una fuente de inspiración e instrumento de los esfuerzos políticos para lograr una mayor inclusión y participación democrática en la vida política. Visión que sigue desempeñando ese papel en el discurso político moderno " (Isin & Turner. 2007: 9).

En 'La Ciudadanía Moderna' (Modern Citizenship: 2003), Rogers Smith realiza una interesante exposición y tratamiento de los cuatro significados o definiciones principales que ha adoptado a lo largo de su estudio y teorización el concepto de ciudadanía. Efectivamente, la noción histórica y etimológica mencionada anteriormente se corresponde con la primera –y más común– definición de ciudadanía expuesta por Smith. Ésta guarda relación con la noción clásica del individuo con derechos políticos a participar en procesos de gobierno –participación y representatividad política– y, consecuentemente, obligación de autorregulación según los deberes que conllevan tales derechos.

El segundo significado expuesto por Smith viene de la mano con el establecimiento de los estados modernos (2003:2). Kymlicka y Norman lo entienden como el mero estatus legal de pertenencia reconocida de un individuo a una comunidad política en particular, que necesariamente implica una serie de derechos básicos que deben ser resguardados por el gobierno (1997: 9). De esta manera, el significado de ciudadanía es de inmediato

identificado con la pertenencia a una nacionalidad específica. Con todo, es cuestión acordada que este concepto de ciudadanía moderna - su estudio y teorización- nace junto a la emergencia y fortalecimiento de los llamados Estados Nación y el consecuente establecimiento de derechos y obligaciones otorgados a los individuos miembros de tal estado. Esto porque, para la conformación del Estado-nación, es necesario que el individuo experimente una nacionalización que logre la anulación de sus identificaciones particulares con sus grupos de pertenencia directa, ya sea su familia, clan, religión, etc. En este proceso de identificarse con un referente universal y despojarse de las identificaciones particulares surgiría tal concepto de ciudadanía. En palabras de Déloye:

“El trastorno identitario que provoca la emergencia de la ciudadanía tiende a asegurar al Estado la primacía de la obediencia y a establecer una jerarquía de identificaciones favorables a la identidad nacional- El Estado-nación quiere promover una ciudadanía englobante que reposa sobre una identidad de referencia (la identidad nacional). [...] El ciudadano acepta tomar distancia de algunas de sus esferas de pertenencia y las prescripciones morales que ellas implican, para comprometerse mejor en nombre de una identidad común con todos los que comparten el mismo destino cívico” (Déloye, 2004: 72).

Desde este momento, la ciudadanía implica la posesión de los tres grupos de derechos cardinales que delimitan la condición ciudadana moderna, a saber: los derechos civiles, políticos y sociales. Asimismo, con el robustecimiento del aparato y estructuras administrativas del gobierno, los Estados nación potenciarían la ciudadanía como un aspecto clave del nacionalismo (Isin y Turner. 2007). *“En efecto - afirman los autores ya nombrados - el estado y la ciudadanía llegaron a ser forzosamente combinados para configurar efectivamente las tecnologías de gobierno” (Isin y Turner. 2007: 8).* Es decir, la ciudadanía fue concebida por los estados nacionales como un elemento constitutivo y esencial de su estructura de gobernabilidad política.

El tercer significado que expone Smith- y que habría sido retomado sin mucha resonancia en la teoría política del último siglo- entiende la ciudadanía como la pertenencia a cualquier asociación humana, ya sea una comunidad política o cualquier otro grupo. Esta noción de ciudadanía, si bien se deslinda de los tratamientos de la teoría política moderna, se yergue- en la opinión de Smith- como una alternativa

igualmente válida para significar el concepto de ciudadanía y que no puede ser desechada sin mas (Smith, 2003: 2).

El cuarto significado, que surgiría como resultado del primer y tercer significado ya descritos, entendería la ciudadanía no como la mera pertenencia a un grupo cualquiera sino también como el ejercicio de la conducta apropiada según ciertos principios establecidos por tal comunidad (Smith, 2003: 2). Pero si consideramos este cuarto significado propuesto por Smith, entonces cualquier pertenencia a una comunidad que se rige por una normativa específica, ya sea una escuela, un club deportivo, una iglesia, etc., debería entenderse como ejercicio de ciudadanía. Esta noción, por ende, estaría relacionada con la concepción republicana de participación ciudadana que implica la práctica común de ser miembro de cualquier grupo humano que se rija por ciertos principios normativos. Pero la ambigüedad y falta de especificidad de esta noción no se muestra ni satisfactoria ni convincente.

Ahora, si nuestro cometido es revisar el concepto de ciudadanía y su evolución, es preciso examinar aquel trabajo que representa el punto de inicio de la gran mayoría de los estudios posteriores, a saber: la obra de T.H. Marshall '*Ciudadanía y Clase Social*' (1998). Según Kymlicka y Norman, la teoría de la ciudadanía de Marshall (también llamada 'ortodoxia de posguerra'), es uno de los referentes más fuertes en torno a la definición e implicancias de la ciudadanía, por lo que cualquier revisión y delimitación de ésta precisa de su correspondiente examen.

Marshall entiende la ciudadanía como constituida por tres ámbitos: el de los derechos civiles, políticos y sociales. Los derechos civiles son aquellos imprescindibles para el ejercicio de la libertad individual, esto es: la libertad personal, de expresión, pensamiento y religión, derecho a la propiedad, celebración de contratos y de justicia (1998: 23). Los derechos políticos son aquellos relacionados con la participación en el ejercicio del poder político, "*como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de sus miembros. Las instituciones correspondientes son el parlamento y las juntas de gobierno local*" (Marshall. 1998:23). En lo que respecta a los derechos sociales, Marshall enfatiza el derecho a la seguridad y a un mínimo

bienestar económico, siendo el sistema educativo y los servicios sociales las principales instituciones garantes de estos derechos¹⁰.

Marshall es enfático al afirmar que la ciudadanía definitivamente ha traído consigo un conjunto de consecuencias para la estructura social de clases, lo que, consecuentemente, conllevaría a un modelo de igualdad social. Todo esto debido a que:

“[...] los efectos combinatorios de tres factores. En primer lugar, la comprensión, a ambos extremos, de la escala de distribución de la renta. En segundo lugar, la gran extensión del área de la cultura y la experiencia compartida. Y en tercer lugar, el enriquecimiento del estatus universal de ciudadanía combinado con el reconocimiento y estabilización de ciertas diferencias de estatus a través de los vínculos que unen los sistemas de la educación y la ocupación” (Marshall, 1998: 75).

El tratamiento de la ciudadanía por parte de Marshall ha sido fuertemente criticado por el desarrollo teórico posterior, existiendo una serie de sólidos argumentos que se yerguen contra éste. La primera crítica que se ejerce hacia la noción de ciudadanía como posesión de derechos radica en que ésta identificaría la igualdad de derechos con la igualdad social. Bajo tal afirmación de igualdad subyacería una paradoja que ha sido ampliamente evidenciada, a saber:

“[...] a pesar de su tendencia hacia la igualdad, los derechos de ciudadanía no pueden separarse del surgimiento y desarrollo del capitalismo, y el capitalismo “no es un sistema de igualdad sino de desigualdad”. Todo el pensamiento de Marshall se centra en esta paradoja” (Zolo, D., 1997: 101).

Si bien Marshall reconocería que la ciudadanía no compensa la desigualdad social que produce la lógica de mercado, sostiene que el aseguramiento de los derechos sociales

¹⁰ “Hasta aquí, mi objetivo ha sido trazar a grandes rasgos el desarrollo de la ciudadanía en Inglaterra hasta acabar el siglo XIX. Con este propósito, he dividido la ciudadanía en tres elementos: civil, político y social. He intentado demostrar que los derechos civiles aparecieron en primer lugar, y fueron establecidos casi en su forma moderna antes de que se aprobara en 1832 la primera Reform Act. Los derechos políticos llegaron a continuación, y su extensión constituyó uno de los aspectos sobresalientes del siglo XIX, aunque el principio de la ciudadanía política universal no se reconoció hasta 1918. Los derechos sociales, por otra parte, disminuyeron hasta casi desaparecer en el siglo XVIII y principios del XIX, pero, con el desarrollo de la educación elemental pública, comenzó su resurgimiento, aunque hasta el siglo XX no tendrían parangón con los otros dos elementos de la ciudadanía”. Marshall, T.H., (1998). Ciudadanía y Clase Social. Pp. 36.

para todos los ciudadanos cumpliría una cierta función compensatoria que reduciría la inseguridad y produciría una igualación en torno a las condiciones de existencia básica de los individuos más desfavorecidos por la lógica de mercado capitalista (Zolo. 1997:101). Luego, nos preguntamos si acaso se puede lograr una verdadera ciudadanía democrática en sociedades –como la chilena- que se caracterizan por estar subordinadas a las lógicas de mercado competitivas y reproductoras de las brechas sociales.

El segundo argumento crítico que se eleva contra la teoría de la ciudadanía de Marshall, representado por Giddens, Barbelet y Held, apunta a evidenciar la inocencia u ‘optimismo’ que caracteriza la idea de la evolución natural de la ciudadanía hacia la igualdad social (Zolo. 1997:102). Giddens piensa que el establecimiento de los derechos ciudadanos no debe entenderse como un proceso de evolución lógica guiado y amparado por el Estado, sino como un “*resultado de las luchas políticas de las clases subordinadas*” (Zolo. 1997: 102). Mientras que Held, por su parte, llama a superar las concepciones reduccionistas y a reconsiderar la complejidad propia que configura actualmente el problema de la ciudadanía moderna. La discusión sobre ciudadanía no puede restringirse al ámbito de los derechos que le son propios a los individuos bajo el amparo del Estado, sino que ésta debe ampliarse e intentar responder a las demandas de los diversos movimientos de reivindicación de los grupos minoritarios y excluidos, así como a los procesos de globalización y desarrollo de derechos internacionales. (Zolo. 1997: 104). Siguiendo esta misma línea crítica, Ives Déloye en “*Ciudadanía e identidades nacionales*” (2004) insiste en la idea de que el problema de la teoría de la ciudadanía de Marshall es que ignora que todo modelo de estudio sociológico sobre ciudadanía debe siempre comenzar por el análisis de los conflictos sociales y políticos, luchas ideológicas y cambios históricos que dan origen a las concepciones y prácticas ciudadanas (2004:65).

En tercer lugar, se critica la propuesta de ciudadanía de Marshall por caer en un ejercicio pasivo del ser ciudadano. Es así que “*a esta concepción suele denominársela ciudadanía ‘pasiva’ o ‘privada’, dado su énfasis en los derechos puramente pasivos y en la ausencia de toda obligación de participar en la vida pública*” (Kymlicka y Norman, 1997: 8). De esta manera, tal conceptualización de ciudadanía ‘pasiva’, necesariamente debe ser complementada con el ejercicio activo de responsabilidades y

virtudes cívicas, esto es: debe ser reestructurada con la inclusión de la idea de una ciudadanía activa y responsable ¹¹.

En cuarto lugar, y he aquí una relación directa con los sostenido por Held, se torna eminente una revisión del concepto tradicional de ciudadanía elaborado por T.H. Marshall, ya que éste no respondería efectivamente a los nuevos acontecimientos y transformaciones de los escenarios socio-políticos, ya sea el pluralismo cultural, los nuevos movimientos de reivindicaciones identitarias, las demandas de las minorías y grupos excluidos (Kymlicka y Norman, 1997: 9).

Como ya hemos visto a lo largo de esta revisión de la evolución del concepto de ciudadanía, una definición consensuada de ésta no ha sido tarea fácil, en tanto ha estado cruzada por la complejidad de una serie de coyunturas así como de perspectivas teóricas contrapuestas. Y, efectivamente, aún persiste una de las críticas más agudas que se han establecido contra la visión tradicional de la ciudadanía, la cual plantea que *“la política moderna generalmente asume que la universalidad de la ciudadanía en el sentido de ciudadanía para todos implica una universalidad de ciudadanía en el sentido que el status de ciudadanía trasciende la particularidad y diferencia”* (Young, 1989: 250). Esta premisa de la ciudadanía como universalidad que trasciende las particularidades –y de cierto modo anularía los intereses originados en el espacio privado- tendría origen quizás en el acto de despojo de los intereses y pertenencias particulares del ciudadano por la identificación con una identidad nacional, acción que Déloye describe del siguiente modo:

“Al momento de constituirse la ciudadanía como la no identificación con los grupos de pertenencia primarios sino con una identidad nacional de referencia, de inmediato se generó una anulación de la esfera del espacio privado y la emergencia del espacio público ciudadano. De este modo, todas las antiguas identidades de pertenencias que pueden poner en peligro el sentimiento de identidad nacional son totalmente despolitizadas” (Déloye, 2004: 73).

¹¹ Estas críticas emanarían principalmente de la Nueva Derecha (Kymlicka y Norman, 1997: 9), que afirma que este enfoque conduce a un “camino de servidumbre”, en tanto que el Estado de bienestar habría creado una pasividad en los pobres y no ha provocado un aumento en sus oportunidades, creando así una cierta cultura de la dependencia.

Esta anulación del espacio privado a favor de una cierta condición universal de ciudadano se condice con la anulación de las diferencias propias de los individuos, lo que, de hecho, provocaría que muchos grupos (mujeres, pueblos aborígenes, minorías étnicas, religiosas y sexuales) participen de un sentimiento de ‘exclusión’ de la ‘cultura compartida’. De este modo, la ciudadanía vendría a ser un *dispositivo de inclusión excluyente*, en tanto considera a los individuos en la universalidad del ciudadano – asegurando una serie de derechos compartidos- pero los margina en la particularidad de su diferencia.

Consecuentemente, surge un movimiento teórico que plantea la necesidad de que el concepto de ciudadanía tenga presente no sólo la universalidad de derechos que definen al ciudadano, sino también sus diferencias. Estos teóricos serán llamados ‘*pluralistas culturales*’. Así, la ciudadanía, en este nuevo enfoque, “*es definida no sólo como el status legal, sino también como capitales culturales y económicos que son redistribuidos y reconocidos dentro de la sociedad*” (Isin y Turner. 2007: 5).

Dentro de estos teóricos de la ciudadanía plural se destaca el pensamiento de Iris Marion Young, quien en su obra de 1989 ‘*Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship*’, postula que la única vía de integración de los grupos minoritarios es adoptar una ‘*Ciudadanía Diferenciada*’, donde de ningún modo se anulen las diferencias de los grupos minoritarios sino que se re-afirmen. Pues, toda concepción universal de ciudadanía que obligue a las personas a desechar sus pertenencias particulares y rasgos identitarios en pro de la adopción de una identidad de referencia general vendría sólo a reforzar los privilegios de los grupos favorecidos y modalidades de exclusión de los desfavorecidos (Young, 1989: 257).

Young plantea que es necesario además – en vistas del real reconocimiento e inclusión ciudadana de los grupos excluidos- el establecimiento de ciertas instituciones y recursos gubernamentales para lograr tres objetivos fundamentales: en primer lugar, el autogobierno de los miembros del grupo con la finalidad de que consigan un sentido de empoderamiento y entendimiento reflexivo de su experiencia e intereses; en segunda instancia, se busca que el grupo en cuestión logre conformar una voz que pueda representar los diversos análisis acerca de cómo los afectan las propuestas de políticas

públicas, así como la generación de propuestas propias; y por último, los grupos deberían poseer poder de vetar aquellas políticas que los afectan directa y negativamente (Young, 1989: 262).

Así, y esto lo hacen notar Kymlicka y Norman, el concepto de ‘ciudadanía diferenciada’ pone en tela de juicio al concepto tradicional de ciudadanía, ya que la ciudadanía se ha definido desde sus orígenes ortodoxos como “*una manera de tratar a la gente como individuos dotados de derechos iguales ante la ley. [...] De aquí que “la organización de la sociedad sobre la base de derechos o pretensiones derivados de la pertenencia a determinado grupo se opone tajantemente al concepto de sociedad basado en la idea de ciudadanía”* (Porter, 1987:128). De ahí que, *si* aceptamos las premisas e implicancias que conlleva la ciudadanía diferenciada, *entonces* deberemos renunciar a la idea de un sentido de fines e intereses compartidos por toda la comunidad¹².

Empero, más allá de las críticas cruzadas que encontramos en esta disputa entre los defensores de una ciudadanía plural y diferenciada y aquellos que no se arriesgan a perder el elemento unificador propio del concepto tradicional de ciudadanía, hay un hecho que no es posible obviar, esto es: la globalización y las llamadas condiciones postmodernas traen consigo manifestaciones concretas que requieren urgentemente de un nuevo concepto de ciudadanía que pueda responder a ellas. Hablamos de manifestaciones tales como la reconfiguración de las clases sociales, la emergencia de nuevos regímenes internacionales de gobierno, nuevas racionalidades de gobierno, nuevas formas de acumulación de diversos tipos de capital, nuevas formas de trabajo y producción, así como nuevos movimientos sociales y sus luchas por el reconocimiento y la igualdad (Isin y Turner. 2007:1).

Es preciso mencionar el aporte de las minorías feministas y homosexuales, en tanto grupos claves en la reivindicación de su diferencia en lo que a sus derechos ciudadanos

¹² “Los críticos a la ciudadanía diferenciada temen que si los grupos son estimulados a replegarse sobre sí mismos y a centrarse en su ‘diferencia’ (sea racial, étnica, religiosa, sexual o de cualquier otro tipo), entonces “la esperanza de una amplia fraternidad entre todos los estadounidenses deberá abandonarse” (Glacer, 1983, pág. 227). La ciudadanía dejará entonces de ser un “dispositivo para cultivar el sentido de comunidad y de propósitos compartidos” (Heater, 1990, pág. 295); Kristeva, 1993, pág. 7; Cairns, 1993). Nada vinculará a los diferentes grupos que conformarán la sociedad y nada evitará la diseminación de la desconfianza mutua y del conflicto (Jukathas, 1993, pág. 156)” ((Kymlicka & Norman, 1997: 30).

concierno, al desarrollo de enfoques más abiertos e inclusivos de ciudadanía dentro del escenario de transformación del concepto de ciudadanía en las últimas décadas del siglo XX. Esto porque aquellos grupos evidenciaron el fundamental hecho de que el concepto de ciudadanía también carga consigo toda una construcción social en torno al género y la sexualidad. A este respecto, Ruth Lister, en su artículo intitulado '*Ciudadanía Sexual*' (Sexual Citizenship, 2003), desarrolla el problema de la ciudadanía sexual como un elemento que irrumpe en la división del espacio público-privado que tradicionalmente ha definido la ciudadanía desde su surgimiento con los Estados-nación. En efecto, el problema en cuestión es que, para las minorías sexuales, el ámbito de lo privado representa una zona de intolerancia que se traduce en la exclusión de sus prácticas e identidades homosexuales dentro del espacio público. Para ellos, la ciudadanía, como acceso al espacio público con garantía de derechos, es un lugar que no les permite participación plena en su particular identidad sexual. Ejemplo paradigmático de esta controversia entre los derechos homosexuales y el reconocimiento público y legal de sus relaciones es justamente el del derecho civil del matrimonio. En efecto, las peticiones de las minorías feministas y homosexuales representan un claro llamado a pensar la necesidad de una aproximación a la noción de '*igualdad*', '*diferencia*', '*pluralismo*' e '*inclusión*' que engloba el problema de la ciudadanía en el escenario político, histórico y cultural actual.

Considerando todo lo anterior y retomando el problema de la Formación Ciudadana en la Institución Escolar, cabe preguntarse desde qué conceptualización de ciudadanía se han formulado las intenciones educativas a este respecto. Esto es, cabe dilucidar qué idea de ciudadanía se está impulsando desde las políticas educativas.

En el apartado dedicado a revisar la necesidad de convertir la Formación Ciudadana en uno de los énfasis de la Reforma Educacional, evidenciamos que, en efecto, esta necesidad surge de la premisa instrumental de fortalecer el aprecio y actitudes democráticas en vistas de propiciar la estabilidad y cohesión política ineludible para la nueva gobernabilidad advenida en la década de los 90'. En este sentido, primaría una noción clásica de ciudadanía –ciudadanía pasiva-, entendida como la posesión de derechos políticos a participar en procesos de gobierno –participación y

representatividad política- y consecuente cumplimiento de los deberes que conllevan tales derechos.

No obstante, en lo que respecta a la revisión de los antecedentes de la definición de la Formación Ciudadana en la Educación Media desde la Reforma Educacional de 1998, desde el Programa de Fomento de la Formación Ciudadana, desde la Política de Convivencia escolar y desde la LGE, evidenciamos que ésta se yergue desde una idea de ejercicio ciudadano activo así como desde la búsqueda de capacitación de los y las estudiantes para ejercer sus derechos y deberes dentro del reforzamiento de una mayor responsabilidad social y respeto por los derechos humanos en un contexto social democrático. De este modo se superaría la noción clásica de ciudadanía basada en un ejercicio pasivo o privado del ciudadano y se elevaría hacia una idea de ciudadanía activa y responsable.

Empero, una de las críticas que se le dirigen a esta Formación Ciudadana sería su intencionalidad instrumental procedimental, que brotaría de la necesidad de aumentar la participación electoral en los jóvenes y así reproducir el sistema democrático vigente. Ante lo cual sería mucho más interesante una Formación Ciudadana intencionada en función del cambio social, que logre articular las dimensiones micro y macro, así como integrar las demandas y configuraciones que emergen desde (y para) la cultura de los jóvenes (Juan González, 2006).

En relación con lo anterior, González cita una entrevista de Gabriel Salazar:

“... hay que recoger lo que los propios actores sociales han estado produciendo como respuesta a este problema, auto construcción de identidad en el margen, cultura juvenil de nuevo tipo, todo lo que planteo: símbolos, identidad, los lazos solidarios en redes y grupos locales, tribus locales, colectivos locales, practicas de asociatividad distinta a las tradicionales. Hay todo un mundo cultural en la calle súper atractivo para los cabros que no coincide con lo que pasa al interior del aula. Entonces hay dos mundos educativos en este momento: el del aula que se rige mucho por los viejos principios, tipo occidente educa y luego el mercado educa para que compitan bien versus este otro mundo de una cultura que se auto educa en función de construyamos identidad como podamos, y eso genera cultura. Entonces es evidente que los cabros sean atraídos como moscas por esta cultura de la calle, que hay que explicárselas de muchas maneras. Mientras no recojamos eso como principio educativo, exigir más rendimiento, exigir mejores puntajes, o evaluar los profesores por sus metodologías y

ofrecerle pagarles menos cuando no están bien evaluados, no resuelven problemas de fondo... (Entrevista Gabriel Salazar)" (González, 2006:30).

Por otro lado, si la Formación Ciudadana se postula desde una idea de ejercicio y participación ciudadana activa en el espacio público, es preciso contemplar que, para que se de un efectivo ejercicio de ésta, la escuela debe presentarse a los y las estudiantes como un espacio público-político en que éstos puedan manifestar efectivamente su diversidad y multiplicidad mediante el ejercicio discursivo y práctico (Arendt, 1997). Por tanto, la promoción de una Formación Ciudadana Activa debería ir de la mano con un acento en la necesidad de participar e intervenir el espacio público en común de la Institución Escolar.

De igual modo, a esta intención de propiciar la ciudadanía como ejercicio activo de los sujetos, subyacería otro problema fundamental y es que se ignoraría el ámbito político-conflictivo de las relaciones que la constituirían. Esto, por tanto, se tornaría un desafío para futuras políticas educativas relacionadas.

Además, nos gustaría mencionar el hecho de que el concepto de '*ciudadanía activa*' involucra una radicalización de la participación y responsabilidad ciudadana, puesto que la posesión de derechos está esencialmente ligada al cumplimiento de deberes que sólo pueden ser cumplidos a través de un compromiso ciudadano que lleve a una efectiva participación en el espacio público, esto es, una compromiso con la '*res pública*'. Por ende, el ejercicio de la ciudadanía activa, que se propone desde las políticas educativas, no es un paso que se de espontáneamente, sino que es fundamental que la escuela propicie en los y las estudiantes el aprendizaje de ciertas virtudes cívicas que les permitan estar capacitados para desarrollar verdaderamente esta ciudadanía activa tan anhelada. Desde tal perspectiva, se torna significativo el llamado que efectúa el Republicanismo Cívico al enfatizar la importancia de la '*Participación Política*' dentro de los aprendizajes cardinales de la ciudadanía democrática. Así como también el planteamiento de los teóricos de la sociedad civil que destacan la necesidad de participar en organizaciones de la sociedad civil con la finalidad de aprehender los hábitos ciudadanos democráticos fundamentales.

Por tanto, consideramos que la participación ciudadana que el sistema educacional busca propiciar en los y las estudiantes debería impulsarse desde la promoción de espacios reales y atractivos de participación en la esfera institucional de la escuela. Es así que nuevamente nos hacen sentido las palabras de Emilio Tenti, cuando sostiene que:

“Hoy la participación supone el saber hablar, saber qué decir, cómo decirlo, a quién y cuándo decirlo. El que no puede decir lo que siente, lo que desea o no desea, no puede "hacer cosas con palabras" y por lo tanto está condenado a delegar un poder en quien si tiene ese "don". Y este representante, que es el que "habla en nombre de", termina muchas veces por hablar "en vez de" y en función de sus propios intereses. La consecuencia es la malversación de confianza, la traición, la promesa incumplida, la corrupción, y que degradan la democracia y constituyen el caldo de cultivo de los autoritarismos más diversos. La escuela pública debe ser un espacio de construcción de la ciudadanía democrática. Éste es un ámbito privilegiado para aprender el difícil arte de la convivencia en la diversidad. Pero esto no se aprende en los textos ni en las lecciones de los maestros (en las clásicas materias de educación democrática, instrucción cívica, etc.), sino en las vivencias y en la práctica. Esto quiere decir que la mejor lección de democracia debe provenir de la propia experiencia cotidiana de las instituciones escolares. La mejor didáctica de la democracia y el pluralismo es la que se ejerce desde la propia dinámica de las instituciones. Sólo escuelas efectivamente democráticas (con ámbitos de participación institucionalizados, derechos y deberes estatuidos para todos sus miembros, oportunidades y recursos para el acceso a la información y la expresión) pueden desarrollar en las nuevas generaciones las predisposiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía activa” (Tenti, s/a: 8).

Sin embargo, al revisar el estado del arte en relación a la participación democrática en la escuela, nos hemos encontrado con una interesante publicación de investigación titulada ‘Participación: ¿interacción o acatamiento? El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación’, en donde se aborda el problema de las formas en que socializan los actores de la escuela a favor del desarrollo de una cultura para la participación democrática, siempre desde los discursos de los adolescentes escolares chilenos, centrándose principalmente en la participación (Fernández, Llaña y Romeo. 2002).

Ante la pregunta ¿qué hace la escuela y la comunidad educativa para contribuir a una democracia responsable?, la investigación sostiene que el significado de participación que los jóvenes evidencian en sus discursos responde a una interacción restringida por la escuela, que no constituye un espacio real para el ejercicio de la libertad, pues está en todo momento delimitado por los adultos. De ahí que se afirme que la participación de los y las estudiantes en la escuela se reduce al mero acatamiento, marginación y anulación.

Esta investigación nos evidencia que la participación de los y las estudiantes en la escuela sólo respondería a un ‘acatamiento’ de lo que dicen los otros, en tanto se configura desde un ofrecimiento unilateral y controlado de participación por parte de los profesores y directivos. Este acatamiento es definido en este caso como *“un espacio de no libertad donde se manifiesta obediencia o aceptación acrítica de normas, por parte de los potenciales actores del espacio”* (2002:28).

Por otra parte, se evidencia que los estudiantes se han marginado de los espacios de participación dentro de la escuela. Poseídos por una forma de abulia ciudadana y falta de voluntad de acción se han desvinculado de la interacción ofrecida por la escuela, pues no ejercen su libertad allí donde se les ofrece. Empero, los jóvenes que no participan en las organizaciones o actividades escolares no lo hacen primordialmente por una falta de voluntad intrínseca a ellos, sino que es la falta de formación en participación la raíz de esta abulia participativa.

Esta marginación democrática lleva a la anulación de los espacios de libertad y de participación –anulación que resulta de la decisión de los adultos-. En consecuencia, se comienza a difuminar la participación de los y las estudiantes en el espacio escolar. El problema: *“esta disposición a-participativa se va incrementando en el colegio, hasta desarrollarse en las instancias de organizaciones sociales, en la vida adulta”* (2002:32).

Con todo, y para finalizar, nos preguntamos si esta idea de Formación Ciudadana reconocería –consecuentemente- los nuevos escenarios socio-políticos que se presentan en la actualidad, ya sea el creciente pluralismo cultural, los movimientos de reivindicaciones identitarias, o la emergencia de nuevos regímenes y racionalidades de

gobierno en Sudamérica, nuevas formas de acumulación de capital, nuevas formas de trabajo y producción, etc. A pesar que en las nuevas especificaciones que estipula la LGE en torno a la Formación Ciudadana democrática se le otorga gran acento a la valoración de la diversidad multicultural, consideramos que la idea de ciudadanía que se quiere incentivar se encuentra aún muy lejana de satisfacer las demandas que involucra el escenario político, histórico y cultural actual.

3.2.2. SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA LUCHA POR LA CIUDADANÍA DESDE LA ESCUELA.

En el libro ‘La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía’ (1993), Henry Giroux desarrolla el concepto de ciudadanía y de democracia como partes de una tradición histórica, en la cual se encuentran también implicadas determinadas formas de conocimiento, prácticas sociales y valores. De ahí que la ciudadanía y la democracia deban ser pensadas como conceptos sujetos históricamente y que, por consiguiente, adquieran su sentido dentro de un modo de vida pública concreta.

Luego, según Giroux, la ciudadanía debe entenderse no como un concepto esencialista e intemporal, sino al contrario, como una práctica histórica que ha sido construida socialmente.

“El concepto de ciudadanía... se vuelve tanto más imperativo al reconocer que categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación” (Giroux, 1993: 21).

Desde esta perspectiva, la ciudadanía no debe ser concebida a partir de un significado dado, sino que su significado debe ser encontrado en el alma de su época, en las representaciones sociales, culturales, ideológicas y prácticas públicas que proporcionan los sentidos, posibilidades y proyecciones a este concepto. Es de este modo que Giroux plantea que la noción de ciudadanía es y debe ser un importante terreno de lucha dentro del ejercer democrático efectivo.

Ciertamente, la lucha por la ciudadanía en la escuela emerge como una oportunidad para el nacimiento de un concepto crítico de ciudadanía, todo esto, a través de un modelo intencionado y radical de educación ciudadana (Giroux, 1993).

Pues bien, cabe preguntarse ahora, ¿de qué modo debemos comprender este modelo radical de educación ciudadana? En un primer momento, Giroux propone que la educación ciudadana en la escuela debe encausarse a través de la promoción del ejercer

ciudadano como un proceso de diálogo y compromiso enraizado en una premisa democrática fundamental, esto es:

“En la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del estado, con el fin de criticarlo y restringirlo, así como ‘derrocar relaciones que inhiben e impiden la realización de la humanidad’ (1993:22).

Lo más interesante de este planteamiento de Formación Ciudadana en la escuela es que ésta se vislumbra como ‘la’ posibilidad de una formación para la acción política pública – y fundamentalmente crítica-, que logre eliminar las condiciones ideológicas y materiales que fomentan formas de subyugación, segregación y marginación social. Es así que se postula una Formación Ciudadana emancipadora y crítica, en la cual la escuela cumple la función cardinal de conducir al estudiante hacia un ‘despertar social’ enraizado en una concienciación de los y las estudiantes en torno a las prácticas sociales y económicas opresivas – y por qué no hegemónicas- que des-democratizan nuestro con-vivir social.

No ha de verse un pecado de inocencia en el planteamiento crítico de Giroux, sino que es muy asertivo al vislumbrar todo un enjambrado de prácticas históricas, relaciones de poder y formaciones de significado en la noción de ciudadanía; cuestión que, en definitiva, le permite abordarla como una construcción histórica, como un proceso ideológico que siempre porta consigo intereses específicos de poder y control social.

De esta manera, la Formación Ciudadana en la escuela debería entenderse y propiciarse como un:

“Proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional. De manera más específica, el concepto de ciudadanía tiene que ser investigado como la producción y la inversión que se hace en discursos ideológicos expresados y experimentados por medio de diferentes formas de cultura de masas y en sitios particulares tales como las escuelas, el lugar de trabajo y la familia”. (1993: 23).

En pocas palabras, Giroux plantea la educación ciudadana como un proceso estructurante de subjetivación, en el cual la escuela es un lugar determinante, ya que allí

el individuo toma conciencia de su pertenencia social, pero también integra y reproduce significados ideológicos provenientes de distintos campos sociales. En consecuencia, esta postura subraya la importancia de la escuela como una esfera institucional democratizadora, que opera a través de la configuración de una subjetividad ciudadana democrática.

El llamado de Giroux debe interpretarse como una interpelación a que la Institución Escolar se transforme en un espacio de formación democrática, donde los y las estudiantes aprehendan los conocimientos y habilidades cardinales que *'constituyen la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria'*.

Finalmente, la idea que sustenta Giroux se resume en las siguientes palabras:

"Se necesita una filosofía pública que vincule el propósito de la escolaridad con el desarrollo de formas de conocimiento y de carácter moral en las que la ciudadanía se defina como una compactación ética, y no como un contrato comercial, y la adquisición de facultades críticas quede relacionada con modos de formación personal y social que alienten a las personas a participar críticamente en la conformación de la vida pública" (1993:62).

Desde otra óptica de la Formación Ciudadana, encontramos los postulados de Adela Cortina, pensadora que ha dedicado muchas páginas a este ámbito de formación. Cortina sostiene que el ejercer ciudadano y el convivir democrático no pueden entenderse desvinculados de una educación en valores. Por cierto, Adela Cortina, en su libro *'Ciudadanos del Mundo'* (1997), evidencia la necesidad de reflexionar sobre la educación en valores, pero no por una exigencia del debate social de moda, sino por su necesidad intrínseca.

"En los últimos tiempos se ha puesto de moda en nuestro país hablar de la educación valores [...] Sin embargo, una cosa es estar de moda, muy otra es estar de actualidad. En el segundo caso nos referimos al hecho de que un asunto que forma parte de nuestro ser más profundo, de nuestra más entrañable realidad [...] No radica tanto en su importancia entonces en que ande de boca en boca, sino en que es un ingrediente indispensable de la vida humana, inseparable de nuestro ser personas" (Cortina, A.,1997:218)

Para Cortina, la importancia de los valores morales es intrínseca al convivir ciudadano, pues así como somos seres naturalmente políticos (ciudadanos), diría Aristóteles, somos inevitablemente seres morales, ya sea porque definimos nuestra conducta según ciertas máximas morales, ya porque nos definimos en oposición a ellas. De ahí que se presente como urgente la necesidad de repensar la Institución Escolar en función de los valores que está transmitiendo, promoviendo y aprobando ya sea implícita o explícitamente.

Siguiendo la unión esencial entre ser político y ser moral, Cortina establece la necesidad de preguntarse por los valores morales propios del ciudadano, en la medida que a 'ser' ciudadano también se aprende y la escuela es fundamental en tal aprendizaje.

“Porque a ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal” (Cortina, 1997: 219)

Pero el mundo de los valores se muestra como uno complejo, uno que no se deja aprehender fácilmente, puesto que en nuestra época se presenta bajo el supuesto de lo relativo, de lo opcional, una cuestión casi de gustos personales. Sin embargo, la escuela debe tomar una decisión, debe pronunciarse con respecto a qué sujeto quiere formar, qué ciudadano desea promover a través de su formación. Por lo tanto, la educación en valores debe cultivar en los educandos las condiciones que los prepararán para 'degustar', para 'valorar' aquellos valores que llevarían al ejercicio de una ciudadanía plena¹³. De aquí que ya podamos afirmar que la educación en valores no debe constreñir y obligar al dominio específico de algún abanico valórico (sean los que sean), sino que prioritariamente debe enseñar a 'valorar' los valores que conducen a un buen ejercicio ciudadano.

En la perspectiva de Cortina, la educación en valores se lleva a cabo a través de una convivencia escolar –y en cada una de sus dimensiones- que demuestre 'el valor' del ejercicio de los valores democráticos y ciudadanos. Sin ésta, la educación en valores se torna una imposición sin sentido, que constriñe y conflictúa a los estudiantes.

¹³ Cfr. Cortina, A., 1997. Página 221.

Ahora bien, si los valores son o no una invención o fruto de construcciones sociales, es cuestión enjambrada, puesto que muchas posturas han sido elevadas a lo largo de las tantas reflexiones éticas acumuladas ya en la tradición filosófica. Con respecto a esto, Adela Cortina establece tres puntos para aclarar este problema (1997:223):

- 1) Los valores realmente valen. Los valores no pueden ser pura subjetividad, consideramos algo bueno porque encontramos en él algún valor, no porque decidamos subjetivamente fijárselo.
- 2) La realidad social no es estática, sino dinámica. Por tanto, el hombre, con su creatividad, puede ir descubriendo el gran potencial de valores que está latente a la realidad. Sin embargo, este punto puede también despertar las sospechas de si la realidad es dinámica, entonces los valores pueden ser sustituidos por otros, y así.
- 3) Finalmente, tomando las palabras de Xavier Zubiri, Cortina sostiene que los valores valen porque nos permiten acondicionar el mundo para que podamos vivir más plenamente en él. Con los cambios culturales estos valores se pueden ir reformando y acondicionando según acuerdos intersubjetivos, pero nunca se inventarán de forma arbitraria.

El hombre habita el mundo, pero habita el mundo social, en el cual debemos necesariamente tener valores cívicos bien establecidos que formen y promuevan nuestro *'ethos ciudadano'*. Luego, Cortina establece cinco valores claves en toda formación ética ciudadana: Libertad; Igualdad; Solidaridad; Respeto activo y Diálogo.

Sobre la libertad, se destaca la necesidad de que los estudiantes en tanto ciudadanos puedan sentirse dueños de sí mismos, que no se dejen domesticar y no se vuelvan obedientes ciegos de las imposiciones externas. En efecto, la autora hace la diferenciación entre libertad como participación y libertad como independencia, ambas nociones esenciales dentro de una Formación Ciudadana.

Libertad como participación corresponde a esa clásica noción de libertad política democrática, donde justamente *"libertad significaba, pues, sustancialmente 'participación en los asuntos públicos', derecho a tomar parte en las decisiones*

comunes, después de haber deliberado conjuntamente sobre las posibles opciones” (Cortina, 1997:231). Con todo, cabe preguntarse si acaso en el liceo chileno se promueve efectivamente el valor de la libertad como participación, si acaso se les da a los y las estudiantes la real posibilidad de tomar decisiones en conjunto para deliberar aspectos de su convivir en común: si hay espacios de participación política dentro de la escuela para todos los estudiantes.

Libertad como independencia, esto es, como una libertad muy propia del espíritu moderno individualista. Bajo este concepto debemos comprender que los intereses propios del individuo pueden ser distintos a los de su comunidad y, por lo tanto, se les debe asegurar a todos los individuos un espacio de libertad para expresar su diferencia sin interferencias. Es de esta libertad, apunta Cortina, que nacen las tan atesoradas: libertad de expresión, de asociación, de conciencia, de reunión, de desplazamiento, etc. Luego, nuevamente nos preguntamos si acaso en la escuela se promueve efectivamente una educación en el valor de la libertad como independencia, a saber: si en la escuela se promueve, y a su vez asegura, la propia independencia de ser diversos de los y las estudiantes.

No obstante, la libertad como independencia arrastra consigo algunos riesgos que pueden atentar contra ella misma, en tanto que puede dar lugar a un individualismo egoísta que, ensimismado en sus propios intereses, no está dispuesto a respetar los de los demás. Por eso resulta necesario evocar el imperativo categórico universal kantiano de la ley moral, que según Cortina podría enunciarse así:

“No puedo exigir como moral, como humano, un derecho que no esté dispuesta a exigir con igual fuerza para cualquier otro. [...] Universalizar las libertades exige solidaridad, porque la desigualdad de las personas es innegable [...] Por eso, aunque la libertad como independencia es un valor muy estimado, irrenunciable, urge en la educación transmitir cognitiva y sentientemente algo tan obvio como que no se mantiene sin solidaridad” (1997: 234).

Además, distingue otra dimensión de la libertad, a saber: Libertad como autonomía, donde se considera libre a quién es capaz de darse la propia ley, quien es capaz de juzgar y evaluar sus actos en función del bien común y propio. En función de la humanización y buena convivencia social. Es la lucha contra la heteronomía, contra el

conformismo paralizante, contra la aceptación ciega de normas impuestas. Una vez más es legítimo preguntarse si en la escuela se educa a los y las jóvenes en el valor de la libertad como autonomía, si se promueve en ellos y ellas a través de sus prácticas cotidianas, de sus normativas, de las relaciones intersubjetivas, de la convivencia escolar, etc., el ‘gusto’ por la autonomía.

El valor de la Igualdad está basado en el hecho de que todas las personas son iguales en dignidad, por lo tanto, todas las personas merecen igual consideración y respeto. En este valor cívico fundamental se produce un gran problema para los educadores y la sociedad en general, ya que una apuesta por la igualdad ante la ley y por la igualdad de oportunidades es difícil de efectuar porque, en efecto, muchas veces tanto la legislación como los sistemas políticos y económicos no aseguran verdaderamente la igualdad de todas las personas. En efecto, se reproducen a través de la desigualdad, donde la escuela como institución social no se escapa de aquello. Sin embargo, este valor se encumbra como uno de los más valiosos, por eso no debemos perderlo de vista ni menos menospreciarlo (Cortina, 1997).

El valor del Respeto Activo es relativamente más complejo, ya que si bien muchos autores proponen la Tolerancia como unos de los máximos valores ciudadanos, Cortina, en oposición a aquello postula el Respeto Activo como uno de los valores indispensables en la educación y convivencia educativa. La tolerancia generalmente deviene en indiferencia y desinterés pasivo por las convicciones y criterios del otro. Indiferencia absolutamente dañina para una convivencia común social armónica y democrática. El respeto activo, por el contrario, representa un interés positivo por comprender los proyectos y convicciones del otro. Con respecto a esto dice Cortina:

“El respeto supone un aprecio positivo, una perspectiva, aunque no se comparta, y un interés activo en que pueda seguir defendiéndose. [...] es indispensable para que la convivencia de distintas concepciones de vida sea, más que un modus vivendi, una auténtica construcción compartida”. (1997: 241).

La Solidaridad es un valor fundamental que debe promoverse en la educación en valores como el interés y esfuerzo por los asuntos o causas de los demás. Es una solidaridad universal, donde las personas actúan no pensando en el propio interés, sino en el de

todos los afectados por las acciones emprendidas. De esta manera, se debe educar en una ciudadanía solidaria no sólo a nivel local o grupal, sino a nivel universal que logre traspasar las fronteras de los grupos y se extienda a todos los seres humanos, contemplando también a las futuras generaciones. De esta solidaridad ciudadana surgirían los valores de la paz, el desarrollo de los pueblos desfavorecidos y el respeto y cuidado del medio ambiente (Cortina, 1997).

En último término se encuentra el valor del Diálogo. El diálogo es un valor que se ha asentado en la tradición occidental desde los inicios del discurrir filosófico griego con Sócrates a la cabeza. Desde ese entonces que es considerado un medio legítimo para descubrir lo que es verdadero, lo que es justo y establecer acuerdos. Pero como ya lo han hecho notar muchos pensadores dedicados a reflexionar sobre la posibilidad del diálogo como instancia ética discursiva, éste debe ser emprendido con seriedad y bajo una serie de condiciones que nos parecen difíciles de lograr dentro del orden propio de la escuela tradicional.

Pero más allá de las dificultades que presenta la Institución Escolar en relación a las condiciones necesarias para el diálogo, es preciso detenerse un momento en la importancia que tiene la escuela en el proceso gracias al cual los sujetos estudiantes desarrollan sus habilidades dialógicas, es decir: *'el saber decir'*.

Hace unos días, Adela Cortina publicó una columna en el diario El País de España, en donde reflexiona sobre la importancia ontológica del desarrollo de las capacidades de expresión de las personas no sólo en función de una mejor convivencia social democrática, sino más importante aún, en función del desarrollo de la humanidad de las personas.

"El hombre -venía a decir Aristóteles- es un animal social, porque cuenta con un tesoro precioso, la palabra, que le permite deliberar con las demás personas sobre lo justo y lo injusto, sobre lo bueno y lo conveniente. Y esta es la buena vida social, la de aquellos que dialogan sobre sus deseos, sus preferencias, sus valores y tratan de decidir conjuntamente qué les parece mejor. Pero ¿cómo puede llevarse adelante este proyecto de vida en común sin, entre otras cosas, saber decir?" (Cortina. El País. 01 Abril de 2011).

Para Cortina, saber hablar y saber decir lo que uno desea expresar son capacidades básicas que otorgan un gran poder social y político a quienes las han desarrollado. Por ende, la escuela no sólo tiene el rol fundamental de transmitir valores ligados a la Formación Ciudadana democrática, sino además potenciar el desarrollo de aptitudes que son cardinales en el proceso de desarrollo del ciudadano.

“Pero para cultivar esas capacidades es indispensable la formación que viene de la lectura habitual y atenta de buenos libros, viene de una escuela convencida de que se hace un flaco servicio a los alumnos cuando no se les ayuda a cuidar el lenguaje, a saber comprender, exponer, redactar, porque más libres serán de comunicar lo que piensan los que manejan el discurso con soltura” (Cortina. El País. 01 Abril de 2011).

En acuerdo con esta postura hacia la Formación Ciudadana, Emilio Tenti sostiene que la Institución Escolar debe evaluar en qué grado se ha instrumentalizado la Formación Ciudadana de los estudiantes, y consecuentemente, se ha eludido la urgencia de propiciar tanto la formación valórica como actitudinal en cada una de las esferas y áreas de aprendizaje de la escuela.

“No basta escolarizar y distribuir certificaciones escolares. Aquello que vale en el mercado de trabajo y en el campo de la participación política no es el diploma, sino el saber efectivamente incorporado bajo la forma de saber hacer, saber apreciar, saber percibir, saber valorar, que poseen los agentes sociales. Por eso decimos que hoy una sociedad democrática necesita más una política del conocimiento que una simple política educativa que escolariza” (Tenti, s/a: 7).

3.2.3. DEMARCACIONES EN TORNO AL SENTIDO DE LO POLÍTICO, LA POLÍTICA Y LA CONSECUENTE EMERGENCIA DE UN SUJETO POLÍTICO.

En este apartado, trataremos propuestas teóricas que creemos nos ofrecen ideas atractivas en torno al concepto de lo político, la política, la democracia y el sujeto político los cuales, a nuestro juicio, se relacionan más con los objetivos inquisitivos de la presente investigación. En un primer momento, revisaremos algunas ideas centrales del pensamiento de Chantal Mouffe, expuestas en su obra 'En torno a lo político'. Luego, en segunda instancia, revisaremos el planteamiento de Jacques Rancière en algunas de sus obras centrales relativas al tema de lo político.

El punto de intersección entre Mouffe y Rancière radica en la crítica que ambos pensadores dirigen hacia la idea de consenso como núcleo dinamizador de los sistemas democráticos actuales: pues ahí identifican su gran vicio.

Efectivamente, Mouffe lanza sus dardos contra la concepción racional de lo político, específicamente contra Jürgen Habermas y su defensa del modelo deliberativo, centrandó su crítica en la idea del consenso racional universal que se sitúa como base al pensamiento democrático liberal. Mouffe plantea que el intento de las democracias consensuales de reconciliar a través de la institucionalidad democrática todos los intereses sociales en conflicto mediante un consenso racional, de un modo 'imparcial', resulta un ejercicio infértil y que daña profundamente el proyecto democrático, pues la dimensión conflictiva de la vida social no es algo que deba ser eliminado de la política democrática, justamente porque es aquello que vivifica la democracia (Mouffe, 2009).

Además, el consenso racional es por sí mismo un acto que no puede entenderse como totalmente inclusivo, ya que todo acuerdo implica la exclusión de los antagonismos y, por ende, el consenso se basaría necesariamente en actos de exclusión. De ahí que Mouffe sostenga que la tarea de la política democrática es promover la creación de "*una esfera pública vibrante de lucha "agonista", donde puedan confrontarse diferentes proyectos políticos hegemónicos*". (Mouffe, 2009: 11). Ante este planteamiento de inmediato surge la siguiente pregunta: ¿de qué modo puede desarrollarse un proyecto

democrático que exalte la dimensión conflictiva y descarte la posibilidad del consenso racional? Pues bien, esta idea de lo ‘agonista’ como condición *sine qua non* del ejercicio efectivo de la democracia, se funda, a su vez, en una comprensión específica – de carácter ontológica- que efectúa Mouffe en torno a ‘lo político’ y a ‘la política’. El problema, afirma Mouffe, es que el no pensar ‘lo político’ en su carácter ontológico deriva en una incapacidad de pensar de modo político y, consecuentemente, de vivir democráticamente también.

Detengámonos un momento en la distinción que Mouffe efectúa entre la política y lo político. Por una parte, ‘la política’ –en su dimensión óptica- se entiende como el conjunto de prácticas e instituciones mediante las cuales se crea un orden social. Por otra parte, ‘lo político’ se define en dos aristas. Primeramente, como aquella dimensión de antagonismo que es constitutiva de todo orden social instituido. (2009: 24). Esta distinción de lo político es muy atractiva si queremos pensar en el carácter político de todas las esferas de la praxis humana, puesto que toda relación antitética entre identidades colectivas (identificación de un nosotros y de un ellos, que implique el establecimiento de una diferencia y de una relación específica con esa otredad que se opone) tiene la potencialidad de adquirir carácter político en cuanto espacio de antagonismo.

“[...] la posibilidad de emergencia de un antagonismo nunca puede ser eliminada. Por tanto, sería una ilusión creer en el advenimiento de una sociedad en la cual pudiera haberse erradicado el antagonismo. El antagonismo, como afirma Schmitt, es una posibilidad siempre presente; lo político pertenece a nuestra condición ontológica” (Mouffe, 2009:23).

La segunda arista de lo político se relacionaría intrínsecamente con la noción de lo *hegemónico*, y consiguientemente, con lo *contrahegemónico*. (2009: 24). En palabras simples, toda sociedad busca establecer –a través de sus prácticas e institucionalidad- un determinado orden social en un cierto contexto. Por lo tanto, siempre se busca la imposición de un orden hegemónico y, con esto, la exclusión de otras posibilidades. Según Mouffe, lo político está necesariamente vinculado a las prácticas de institución hegemónica en tanto implicaría la visibilización de los actos de institución social “a través de los cuales se establece un determinado orden y se fija el sentido de las

instituciones sociales” Luego, lo político también se liga necesariamente a las prácticas contrahegemónicas que pueden desafiar el orden social instituido y aquí subyace una similitud con el concepto de ‘disenso’ propuesto por Jacques Rancière y que desarrollaremos más adelante.

En el caso de nuestro país, estas prácticas políticas contrahegemónicas consistirían en poner en tela de juicio -y así activar el debate- las alternativas antagónicas posibles al orden hegemónico neoliberal imperante. Consiguientemente, lo político deberíamos comprenderlo en total relación con las prácticas sociales antagónicas y contra hegemónicas que vienen a desafiar el modelo liberal de regulación capitalista instalado en la sociedad chilena.

Luego, surge la interrogante sobre cómo lidiar con los posibles antagonismos emergentes en la sociedad dentro de un proyecto democrático. Ante esta inquietud, Mouffe propone un tercer tipo de relación constitutivo de lo político, a saber: el agonismo.

“[...] el agonismo establece una relación nosotros/ellos en la que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional a su conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes. Esto significa que, aunque en conflicto, se perciben a sí mismos como pertenecientes a la misma asociación política, compartiendo un espacio simbólico común dentro del cual tiene lugar el conflicto. Podríamos decir que la tarea de la democracia es transformar el antagonismo en agonismo” (Mouffe, 2009: 27).

En la medida que se asuma el antagonismo –*el disenso*- inherente a la democracia, será posible establecer legítimos canales políticos agonistas para encausar las voces en disenso. Donde, según Mouffe, el reconocimiento de la confrontación agonista y total rechazo de la supresión del conflicto mediante la imposición de un orden autoritario son las características definitorias de la democracia. Empero, de inmediato, irrumpe la sospecha de si tal propuesta de integración del disenso no responde sólo a un objetivo de domesticación del desacuerdo en función de la reproducción del mismo juego democrático que la autora ha criticado, en tanto no contempla una refundación radical del orden social instituido. Ante esta crítica, Mouffe responde:

“Pero un número importante de transformaciones socioeconómicas y políticas, con implicaciones radicales, son posibles dentro del contexto de las instituciones democráticas liberales. [...] pero no tendríamos que caer nuevamente en la trampa de creer que su transformación requiere un rechazo total del marco democrático-liberal. [...] la manera efectiva de desafiar las relaciones de poder, no en la forma de una negación abstracta, sino de un modo debidamente hegemónico, mediante un proceso de desarticulación de las prácticas existentes y de creación de nuevos discursos e instituciones” (Mouffe, 2009: 40).

Con todo, lo que nos parece más interesante del pensamiento de Mouffe en torno a lo político, radica en la crítica que dirige hacia la primacía del ‘consenso’ como pilar fundante de las sociedades democráticas actuales y su consecuente anulación del disenso. Mouffe enfatiza que la politización o revivificación política de la sociedad descansa justamente en el hecho que existan representaciones conflictivas –y polarizadas- del mundo y fuentes de identificación colectiva que generen una tensión y pasión necesaria en los individuos como para que se movilice su interés político, así como la necesidad de un constante debate acerca de las alternativas posibles al orden hegemónico presente. He ahí que encontramos en el pensamiento de Chantal Mouffe un espacio de encuentro y vínculo directo con la propuesta de Jacques Rancière:

“A pesar de lo que oímos en diversos ámbitos, el tipo de política consensual dominante en la actualidad, lejos de representar un progreso en la democracia, es la señal de que vivimos en lo que Jacques Rancière denomina “postdemocracia”. Desde su punto de vista, las prácticas consensuales que se proponen hoy como modelo para la democracia presuponen la desaparición misma de lo que constituye el núcleo vital de la democracia” (Mouffe, 2009: 36).

Ahora bien, el pensamiento de Rancière debe comprenderse, de cierto modo, como una respuesta a los recurrentes anuncios del fin de la política que han caracterizado al pensamiento político de las últimas dos décadas. Consecuentemente, en el prefacio de su libro ‘En los bordes de lo político’, Rancière llama a pensar “lo político” no en torno al tema obsesivo del fin de la política ni menos del retorno de ésta, pues estos dos destinos de lo político (fin y retorno) sólo originan su anulación. Sino más bien, pensar lo político como *aquello que se reconfigura constantemente en la circunstancia del*

sujeto presente. De este modo, un ejercicio verdaderamente atractivo radica en pensar a ese sujeto que cada vez define y recrea –a través de su actuar- *lo político*.

Efectivamente, Rancière define '*lo político*' (superando la reducción de éste a lo meramente estatal) como el lugar de encuentro de dos procesos heterogéneos, que él denomina: '*lógica policial*' y la '*igualdad como juego de emancipación*'. Estos dos procesos son recíprocamente inconmensurables, por cuanto toda lógica policial daña la igualdad.

Por una parte, la lógica policial, que podríamos emparentarla con lo que Mouffe denomina lógica hegemónica, implica el orden instituido por la ley y el estado, que asigna a cada sujeto un lugar y función en la estructura social. La lógica policial representa la lógica de adaptación que –en la visión de Rancière- se pretende hacer pasar por la lógica de la política (Rancière, 2006). Asimismo, en la Tesis 7 de sus 10 Tesis Sobre Política, Rancière recalca que la política se opone específicamente a la policía, entendiendo policía como una constitución simbólica de lo social, cuya esencia es un reparto de lo sensible en el cual se definen las formas de *tener-parte en* (participar) el modo de actuar en el mundo, así como el modo de en que tales formas de *tener-parte* son percibidas.

“El reparto de lo sensible es el recorte del mundo y de mundo, el nemein sobre el cual se fundan los nomoi de la comunidad”. Este reparto debe entenderse en el doble sentido de la palabra: lo que separa y excluye, por un lado, lo que hace participar, por otro” (2006: 70).

De esta manera, el litigio político se entendería como aquello que da existencia a la política, por cuanto separa a la política de la policía que intenta negarla a través de la homologación de sus lógicas. De este modo, el trabajo propio de la política emerge como la configuración de su propio espacio, en vistas de que '*el sujeto político*' deje en evidencia la lógica policial y manifieste el disenso – la diferencia sensible y práctica- en torno a lo que la policía establece a priori como '*lo que hay*' y '*el orden de lo que hay*'. Así, una manifestación política es la que expresa un enfrentamiento entre dos repartos de lo sensible y que trabajaría siempre por abrir los espacios para el disenso, para la diferenciación y surgimiento de una subjetividad que se oponga a la lógica policial.

“Partamos de un dato empírico. La intervención policial en el espacio público no consiste primero en interpelar a los manifestantes sino en dispersar las manifestaciones. [...] Primero es el llamado a la evidencia de lo que hay, o más bien de lo que no hay: “¡Circulen! No hay nada que mirar”. La policía dice que no hay nada que mirar en una calzada, nada que hacer salvo circular. Dice que el espacio de la circulación solo es el espacio de circulación. La política consiste en transformar este espacio de circulación en espacio de manifestación de un sujeto: el pueblo, los trabajadores, los ciudadanos. Consiste en refigurar el espacio, lo que hay que hacer, que ver y nombrar. Es el litigio instituido sobre el reparto de lo sensible, sobre ese nemein que funda todo nomos comunitario” (2006:72).

Por otra parte, lo que es denominado como proceso de igualdad corresponde al conjunto de prácticas de los individuos o colectivos que, fundadas en la presuposición de igualdad, asumen la tarea de verificarla en una suerte de ‘juego de emancipación’ que fundaría más un punto de partida que uno de llegada (Rancière. 2007b). Con todo, este proceso de constatación de la igualdad, este juego de la emancipación, será denominado finalmente como ‘la política’.

“Tenemos entonces tres términos: la policía, la emancipación y lo político. Si queremos insistir en su entrelazamiento, podemos darle al proceso de emancipación el nombre de la política. Distinguiremos entonces la policía, la política y lo político. Lo político será el terreno del encuentro entre la política y la policía en el tratamiento de un daño” (Rancière, 2006: 18).

Política, por tanto, no debe confundirse con el ejercicio del poder ni con la lucha por su consecución, sino con un modo específico de actuar del sujeto que activa su racionalidad y que propicia la emergencia de sí como un sujeto político. Es así como Rancière postula que no hay ‘un’ modo único de existencia política, no hay un sujeto político que preexista a la política, por cuanto ‘es la relación política la que permite pensar al sujeto político y no lo contrario’ (Rancière. 2006: 60).

Ahora bien, la política como tal se define esencialmente por el *disenso* –y opuesta al *consenso*. Entendiendo disenso no como el mero conflicto de intereses entre partes, sino como el conflicto sobre la configuración de un mundo en común a partir de dos mundos sensibles en conflicto. Conflicto que constituye justamente la condición ontológica *sine*

qua non de la existencia de un mundo en común. Ergo, si desaparece el disenso, desaparece la política y, con esto, desaparece la posibilidad de un mundo en común. De ahí que la existencia de la democracia siempre sea en oposición al consenso.

“Está claro, en efecto, que la preocupación respecto al disenso me es común a muchas otras personas. Pero yo la he comprendido de otra manera que ellas. Casi todos los autores, vivos o muertos, que construyen hoy la actualidad del disenso comparten en efecto una misma idea del consenso y dan el mismo nombre a su figura política. La llaman democracia. Pensadores tan diferentes como Arendt y Lyotard, Badiou, Agambem o Milner tienen en común cierta idea del consenso como democracia... [...] Yo, por mi parte, he tomado esta lógica a contrapié. He tomado el partido singular de dar a la potencia de lo heterogéneo o del uno-de-más el nombre de démos y de plantear en consecuencia la democracia como opuesta al consenso” (El uso de las distinciones. 2004. En: revista Failles, n°2. Primavera, 2006. En Rancière, 2007).

A continuación, cabe preguntarse qué se rechaza cuando se rechaza el consenso como esencia de la democracia. Se rechaza la posibilidad de un *“acuerdo sobre los datos sensibles de una situación, sobre las maneras de interpretar las causas y de deducir las formas de acción posibles. [...] La cultura consensual reconocía a los grupos de interés o de opinión la posibilidad de elegir entre las distintas opciones que los datos objetivos autorizaban, pero lo que negaba era la posibilidad de describir de otro modo los datos mismos”* (Rancière, 2006: 9). De este modo, se entiende la lógica consensual como una especie de reducción de la política a la policía, pues al erguirse como la anulación del disenso, se termina anulando la posibilidad de los sujetos excedentarios que cuestionan su propio reparto de lo sensible, lo que finalmente lleva a la reducción de los sujetos al cuerpo social.

El disenso es la esencia de la política democrática en tanto dejar ver manifiestamente aquello que no es visto, aquello que la lógica policial no deja ver. De ahí que la política debamos entenderla como el proceso en que los sujetos hacen visible su pertenencia a un mundo común que el otro no ve a causa de la imperatividad de la lógica policial.

Podemos preguntarnos ahora qué ocurre con el sujeto en medio de esta concepción de la política. Dentro de esta intención de pensar al sujeto, Rancière propone ir más allá de la visión reduccionista que se remite a pensar al sujeto político sólo desde su participación

en procesos electorales o por su adecuación a las lógicas del consenso democrático. Lo que se propone es visualizar al sujeto como un *in-between*, un entre-dos, en el ámbito de las relaciones de tensión y de manifiesta diferenciación respecto al orden y función que se le asigna en una comunidad. De este modo, el sujeto político se constituiría a partir de la reivindicación de su diferencia, constatación de desigualdad y reclamo de igualdad, así como por su desclasificación en relación al orden establecido, esto es: a través del disenso.

Esta arista del pensamiento de Rancière en torno a la importancia de la renovación, actuación y emergencia del sujeto político para la garantía de la democracia se eleva como el principal detonante de sentido y fuerza de nuestro problema de investigación, en tanto la escuela devendría como una de las instancias fundamentales en la constitución de la subjetividad política. Entonces, ¿cómo no sería interesante indagar en las condiciones de formación y emergencia de este sujeto en la Institución Escolar chilena? ¿Cómo no va a resultar seductor pensar en las condiciones de existencia de ese sujeto político que garantizará –o quizás no lo hará- nuestro sistema democrático futuro?

Ahora bien, este sujeto político democrático que postula Rancière no es el sujeto que ha sido pensado en relación a la lógica de convivencia política de la cultura consensual, esto es: en relación a su capacidad de participación democrática o de llegar a consensos. A este respecto sostiene Rancière: “*El poder del demos [...] no puede remitirse únicamente a la ficción jurídica de las constituciones que limita el poder del pueblo a los procedimientos electorales*” (2006: 11). Muy por el contrario, el sujeto político emergería en su constitución a través de la demanda de su diferencia y relación de no adaptación con el orden del cual difiere.

Asimismo, es un error pensar que hay un sujeto político, *un polités que tenga esencia propia más allá de su relación con el orden social*. En efecto, el sujeto no preexiste a la política, sino que se construye en relación a ésta. Y la política, a su vez, se sostiene de aquel nudo de un sujeto y de su relación. En este sentido, en la Tesis 1 de sus 10 Tesis sobre Política, Rancière retoma la distinción aristotélica del sujeto ciudadano, como *polités*, es decir, aquel que se define por “un tener-parte (*metexis*) en un modo de actuar

(el del *arkhein*) y del padecer que corresponde a este actuar (el *arkhesthai*)” (2006:61). Resultantemente, el *polités* se definiría por esa forma política de formar y recibir, a su vez, como parte.

Pero, ¿qué estamos entendiendo por este formar parte? ¿Qué estamos entendiendo por la participación de este *polités*? En esta esfera, nuevamente Rancière nos propone un concepto de participación diferente al que se hace referencia desde los análisis políticos actuales de las democracias contemporáneas. Por cierto, se pregunta en un comienzo si la participación como principal problema de la democracia no es sino abordado sólo como una migaja ante la falta de una solución consistente y profunda. Además, cuestiona la idea de participación como una idea híbrida que, bajo la excusa de ser la esencia misma de la permanencia de la democrática, sólo apunta a perpetuar un tener-parte consensual en el espacio público.

“La idea de la participación mezcla dos ideas de origen diferente: la idea reformadora de mediación necesaria entre el centro y la periferia y la idea revolucionaria de actividad permanente de los sujetos ciudadanos en todos los dominios. La mezcla de ambos produce esa idea bastarda que asigna, como lugar de ejercicio para la permanencia democrática, la ocupación de los espacios vacíos del poder. Mas la permanencia de la democracia ¿no supone más bien su movilidad, su capacidad de desplazar los lugares y las formas de participación?” (Rancière. 2007: 87).

De este modo, la participación no se relaciona con el solo hecho de posicionarse en los espacios vacíos y la vivificación de la democracia tampoco residiría en aquello, sino en una cierta emergencia de un sujeto imprevisible, de un actor que antes de la expresión de su disenso a través de nuevas formas de actuar era invisible. (Rancière. 2007: 88).

Ya aclarado el concepto de lo político y la política, es menester dilucidar aquello que estamos entendiendo por ‘Subjetividad’. El concepto de subjetividad lo comprenderemos como aquella construcción constante –subjetivación– del sujeto a partir del orden social. Así, el proceso de subjetivación mismo responde a la formación de un *uno* que no es un sí, sino la relación de un *sí* con otro (Rancière, 2006:21).

La subjetividad, por tanto, es aquella constante redefinición del status mismo del sujeto, él que se constituye a partir de su relación diferencial respecto del orden social, es decir,

a partir del disenso (2007: 13). De ahí que se infiera que la lógica de la subjetivación política es constituida esencialmente por una heterología, es decir, por una lógica del otro, donde el sujeto, a través de la manifestación de su diferencia con el orden social, niega la identidad, denominación, rol y función que le han sido impuestos por la lógica policial.

Ahora, es preciso también tener presente que cuando se habla de la configuración de la subjetivación política a través de una heterología, se suponen tres dimensiones constitutivas de la alteridad, a saber:

“Primeramente, nunca es la simple afirmación de una identidad, es siempre al mismo tiempo, negación de una identidad impuesta por otro, fijada por la lógica policial. [...] Segundo, es una demostración, y una demostración supone siempre otro a quien ella se dirige, incluso si ese otro desecha la consecuencia. Ella es constitución de un lugar común, incluso si ese lugar no es de un diálogo o de una búsqueda de consenso al modo habermasiano. [...] Tercero, la lógica de la subjetivación siempre admite una identificación posible” (2007: 23)

Consecuentemente, el proceso de subjetivación política que propone Rancière, implicaría una manifestación emancipadora –hacia otro- de la diferencia de aquellos que están fuera-de-cuenta en el cálculo democrático, esto es, de aquellos que –desde un lugar común- se identifican y afirman su ser en relación a un-no-ser efectivo o a un proyecto de lo que anhelan ser.

Pero ¿cuál es la relación de la escuela con la lógica policial? En este punto, Rancière y Bourdieu encuentran un acuerdo¹⁴. En la óptica de Rancière, la Institución Escolar, la lógica escolar y la razón pedagógica tienden necesariamente a reproducir las lógicas sociales de desigualdad. En efecto, en su libro ‘*El Maestro ignorante*’ (2007), Rancière evidencia cómo la lógica pedagógica tradicional de la ‘explicación’ es de por sí un dispositivo de reproducción de la desigualdad y la jerarquía del orden social.

El gran problema es que la escuela perpetúa la distancia social en que la sociedad se basa, en la medida que plantea –y confirma- la desigualdad social como punto de

¹⁴ Sin embargo en ‘*El Maestro Ignorante*’ Rancière critica duramente las consecuencias que el pensamiento de Bourdieu ha tenido en la elaboración de políticas educativas que se propondrían la igualdad como el gran ‘telos’ del sistema educacional.

partida y la igualdad como un objetivo a alcanzar. Así, sociedad y escuela se simbolizarían recíprocamente al reproducir la condición no-igualitaria de los y las estudiantes.

Rancière, pensando a la escuela como una de las instituciones sociales esenciales de mediación entre los individuos y el sistema político, postula que en la lógica educativa residiría la misma tensión adaptativa que en la lógica social, pues tenderían la una a la otra, de forma constitutiva e inseparable, a reproducir las relaciones duraderas de poder y autoridad en la configuración de la subjetividad y prácticas propias de esos sujetos.

En el prefacio del libro *'Política, Policía, democracia'* (2006), el autor intenta explicar aquella lógica de adaptación (Policía) que imperaría en la escuela:

"[...] la pendiente natural de las sociedades las empuja a ser gobernadas según esta regla de ejercicio de una superioridad sobre una inferioridad. Y la pendiente natural de los gobiernos, como de quienes legitiman su poder, es pensar la comunidad política sobre este modelo: gran familia gobernada por sus ancianos, patrimonio de la divinidad confiada a aquellos que la divinidad ha elegido, gran empresa dirigida por los expertos en el manejo de riquezas y el cálculo de los flujos, reunión de alumnos ignorantes o indóciles instruidos por los más sabios. A esta lógica de adaptación que se quiere hacer pasar por la de la política, propuse reservarle el nombre de policía" (2006:11).

Luego, sería interesante preguntarse si acaso en nuestra escuela chilena impera esta Policía que consigue sólo adaptar al sujeto o si realmente en ella se dan las condiciones para el surgimiento de aquella subjetividad que germina del poder de des-adaptación, esto es, del ejercicio democrático fundamental del disentir.

Por tanto, si nos tomamos de las palabras de Rancière, la formación y emergencia del sujeto político en la escuela dependería del surgimiento de aquella *subjetividad política* en los estudiantes, esto es: de aquella redefinición del estatus del sujeto-estudiante que se da como negación de las lógicas de adaptación social –como disenso ante la lógica policial-, como una demostración hacia lo otro –como acción manifiesta y dirigida- y como identificación del sujeto con algo otro que él mismo.

Enfatizamos, a riesgo de majadería, que no estamos entendiendo al sujeto político como aquel sujeto que ejerce el poder, sino que más bien, y siguiendo la tesis número I de las

Diez tesis sobre la política de Rancière, lo entendemos como aquel sujeto político que se define por una participación en un modo de actuar y del padecer que corresponde a ese actuar en sociedad. (2007: 59). Es así como, en acuerdo con Rancière, consideramos que la existencia de la democracia depende totalmente de la acción de esos sujetos políticos que:

“Constantemente vuelven a cuestionar la cuenta consensual de las partes de la sociedad y de las partes que pueden repartirse. La política sólo existe, se dice en esta tesis, por la acción suplementaria de esos sujetos que constantemente reconfiguran el espacio común, los objetos que lo pueblan y las descripciones que pueden darse y los posibles que pueden ponerse en acto. La esencia de la política es el disenso, que no es el conflicto de intereses, de opiniones y de intereses, sino el conflicto de dos mundos sensibles” (2007: 12).

Y es justamente esta idea de política la que utilizaremos de ahora en adelante, a saber: aquella que no se reduce ni disuelve en la organización estatal y las formas de participación ciudadana, sino más bien aquella que habita siempre en la posibilidad de las tensiones entre la constitución de un sujeto y las relaciones que se establezcan, en la apertura a la acción de esos sujetos que siempre pueden emerger para hacer visible lo que el orden social mantiene en las penumbras de lo inefable.

3.2.4. PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y POSIBILIDAD DE EMERGENCIA DEL SUJETO.

“Ni los sujetos pueden disponer libremente de las lógicas funcionales, ni los sistemas logran apropiarse completamente de la subjetividad. También la instrumentalización de la subjetividad tiene un límite. La subjetividad siempre produce una excedente extra – sistémico, un ‘plus’ que desborda cualquier institucionalización” (Lechner, 2002:53).

Comenzamos este apartado con una aclaración: nos interesa ir en busca de un rescate de la subjetividad no con un sentido instrumental sino porque consideramos preciso revisibilizarla en su rol hegemónico de producción social. Hecho esto, continuamos.

Una vez ya definida la idea de ‘sujeto político’ y lo que entenderemos por ‘lo político’, ‘la política’ y ‘la participación’ desde la propuesta de Rancière y Mouffe, es preciso pensar la relación entre tal sujeto político, entre su accionar –sus prácticas- y la estructura social en que éstas se dan. En este punto recurriremos a la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens, quien intenta establecer una integración entre la acción –prácticas sociales- y la estructura, comprendiendo esta relación con carácter dialéctico, dinámico, procesual e histórico, donde toda acción social implica estructura, y toda estructura implicaría también la acción social. Por tanto, toda investigación sobre acción política –y procesos de subjetivación- precisaría del análisis de la estructura, en tanto ambas se relacionan mutuamente de forma constitutiva.

A este respecto, Giddens es claro:

“La constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de la dualidad de estructura, las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva. Estructura no es ‘externa’ a los individuos: en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más ‘interna’ que exterior en un sentido durkheimiano, a las actividades de ellos. Estructura no se debe asimilar a constreñimiento sino que a la vez es constrictiva y habilitante. Esto desde luego, no impide que las propiedades

estructuradas de sistemas sociales rebasen, en tiempo y espacio, las posibilidades de control por parte de actores individuales cualesquiera” (1995:62).

Giddens considera que las prácticas humanas *son recurrentes*, a saber: que la acción de los actores sociales están constreñidas por principios estructurales, pero que, a su vez, estas prácticas sociales son continuamente recreadas por ellos a través de los diversos medios por los que se expresan a sí mismos como actores.

‘*Por medio de sus actividades los agentes producen las condiciones que hacen posible esas actividades*’, afirma Giddens. Por muchos motivos, esta afirmación dota de sentido a la presente investigación. Por una parte, Giddens habla de *actores*, es decir resalta la condición fundamentalmente activa del individuo, en este caso en su rol de estudiante. Por otra parte, se detiene en la idea de que el actor en su poder actuante ‘*produciría*’ las condiciones que a su vez condicionan y posibilitan nuevamente sus prácticas sociales, donde, si bien las propiedades estructurales determinan las posibilidades de la ‘recreación’ de éstas, el actor tiene en su poder la posibilidad de producir alteraciones en tales propiedades. De ahí, que esta teoría ilumine nuestro estudio, ya que estamos ante una reivindicación del sujeto como actor fundamental que posee un gran poder en su acción en tanto ésta es aquello que estructuraría, a su vez, sus propias condiciones de posibilidad futuras.

En vistas de profundizar nuestro problema de investigación, lo lúcido de un planteamiento semejante es que arremete con los radicales determinismos de los primeros estructuralistas y abre el camino para pensar al actor político como aquel que tiene el germen de lo posible y realizable en su actuar, es decir, que en su acción está siempre la posibilidad de la transformación de las condiciones de su propio accionar potencial.

Pero antes de seguir adelante nos preguntaremos qué entiende este autor cuando habla de estructura. En su libro ‘*La Constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*’ (1995), Giddens primeramente critica a la tradición estructuralista anterior por poner más atención en la noción de ‘*función*’ que en la de ‘*estructura*’. Además, enfatiza el hecho de que siempre se ha tenido una noción muy vaga y ambigua

de lo que es la estructura. Se habla de una matriz virtual, de un diseño que sostiene las relaciones o fenómenos sociales, pero bajo tales definiciones, la estructura aparece como algo demasiado externo a la acción humana. Algo difuminado y difícil de aprehender. Es función de elaborar una definición más precisa y delimitada, Giddens propone entender la ‘estructura’ como:

“Las propiedades articuladoras que consienten la ligazón de un espacio-tiempo en sistemas sociales: las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio, y que presten a estos una forma “sistémica”. Decir que estructura es un “orden virtual” de relaciones transformativas significa que sistemas sociales, en tanto prácticas sociales reproducidas, no tienen “estructuras” sino que más bien presentan “propiedades estructurales”, y que una estructura existe, como presencia espacio-temporal, sólo en sus actualizaciones en esas prácticas y como huellas mnémicas que orientan la conducta de agentes humanos entendidos” (Giddens. 1995: 53-54).

Desgranemos esta definición en vistas de una mayor comprensión. Primero, Giddens plantea que la estructura es un sistema de relaciones que, por un lado, a través de sus *principios estructurales* y *prácticas institucionales* duraderas, condiciona y posibilita las prácticas sociales de los actores. En primera instancia, tengamos en cuenta que Giddens por ‘*principios estructurales*’ comprende aquellas propiedades estructurales profundas que intervienen en la reproducción de la totalidad social, mientras que por ‘*instituciones*’ piensa en aquellas prácticas duraderas al interior de tal totalidad social. En segunda instancia, consideremos que plantea que la estructura sólo puede existir en virtud de la posibilidad de actualización mnémica de tales prácticas por parte de los agentes. Por lo tanto, acción y estructura se implican dialécticamente.

La Teoría de la Estructuración de Giddens introduce elementos muy fructíferos para nuestro ámbito de investigación, pues nos advierte sobre el poder de las prácticas institucionales duraderas sobre el condicionamiento de la acción de las personas inmersas en ella –en este caso las prácticas sociales de los estudiantes inmersos en la institución escuela-. Pero Giddens enfatiza también la dependencia de la estructura en tanto sólo existe en la medida que los actores reproducen recursivamente sus propiedades fundamentales al actualizarlas mnémicamente.

La interacción social de los actores se basará en y reproducirá –recursivamente- rasgos estructurales de los sistemas sociales duraderos en el tiempo y en el espacio. No obstante, esta reproducción de la estructura, según Giddens, se caracteriza – nótese la fuerza de la afirmación- por la *‘ausencia del sujeto’* (1995:61). Es decir, en la reproducción mnémica de la estructura social por parte de la acción del actor no hay todavía sujeto. Estructura implica ausencia de sujeto.

Consiguientemente, si nos trasladamos a la Institución Escolar, podríamos inferir que en las prácticas sociales de la escuela que sólo vienen a actualizar de forma mnémica las propiedades y prácticas fundamentales del orden social, no habría constitución de un sujeto, sino sólo individuo reproductor de la estructura. Este punto es clave, en tanto Giddens sostendría indirectamente que el sujeto *sólo* se hace presente en el actuar que despliega su potencial transformador de las lógicas sociales arraigadas en la estructura social. He aquí que encontramos un espacio de encuentro entre las propuestas de Giddens y Rancière, ya que ambos radican la posibilidad del ‘Sujeto’ en esa manifestación consciente de su diferencia en relación a las lógicas que buscan reproducir el orden social desigual, así como su posición y condicionamiento dentro de él.

Siguiendo la búsqueda de nuevos elementos teóricos que puedan iluminar la comprensión que anhelamos, nos adentraremos ahora a algunos elementos conceptuales sostenidos por Pierre Bourdieu, que se elevan atractivamente en vistas de la cualidad de nuestro problema de investigación.

Nos abocaremos, por tanto, a examinar de qué manera se enmarcan algunas propuestas de la Teoría de la Reproducción de Bourdieu dentro de la reivindicación de la acción del sujeto como posibilitante de la transformación estructural de la sociedad. Esto es, si acaso estas propuestas se contraponen o pueden ser pensadas en una relación no excluyente. A pesar de que estamos conscientes que Bourdieu propone como pivote del análisis social reemplazar el par estructuralista de Actor y Estructura por Habitus y Campo, creemos sería interesante establecer un diálogo virtual entre los planteamiento de ambos autores.

En el libro ‘La Reproducción’ (1970), Bourdieu y Passeron, analizan el sistema educativo (Escuela-Universidad) en tanto dispositivo fundamental de la transmisión y reproducción de las condiciones estructurales de desigualdad social, así como de las relaciones y distribuciones de poder de la sociedad. Esta reproducción produciría, a su vez, un efecto perpetuador de las diferencias y desigualdades sociales que aquellas relaciones de poder entrañan. La raíz de este proceso de perpetuación de las relaciones de poder radica en que la escuela asume en igualdad de condiciones de entrada a sujetos que no tienen los mismos capitales –culturales, económicos y sociales- ya por su origen, ya por su posición específica en el espacio social. De este modo el acceso a la educación y a oportunidades laborales futuras estarían desde ya determinadas por las condiciones de entrada al sistema educativo, pues los procesos posteriores de socialización –y configuración de subjetividades- que se producen en la escuela sólo vienen a reforzar las condiciones iniciales.

Por cierto, Bourdieu y Passeron entienden a la escuela como aquella institución –aquel campo social- fundamental en la configuración del *Habitus* de los sujetos estudiantes, entendiendo ‘habitus’ aquella *estructura subjetiva estructurada* –por la posición en la distribución del espacio social y condiciones multidimensionales del entorno - que implica un conjunto de disposiciones duraderas de los agentes, que vendrían a *estructurar y generar* las prácticas y representaciones sociales de los sujetos (Bourdieu, 1996: 25). Consecuentemente, hablar de habitus, asevera Bourdieu (2008), es afirmar que lo individual, e incluso lo personal y lo subjetivo, es social y colectivo.

“El habitus es una subjetividad socializada. [...] La racionalidad está limitada no solamente porque la información accesible sea reducida y la mente humana genéricamente limitada, carente de medios para figurarse la totalidad de las situaciones, especialmente durante la urgencia de la acción, sino también porque la mente humana está socialmente limitada, socialmente estructurada. El individuo está siempre, le guste o no, atrapado –salvo en la medida en que se vuelva consciente de ello- “dentro de los límites de su cerebro”, como dijo Marx, es decir dentro de los límites del sistema de categorías que debe a su crianza y formación” (Bourdieu y Wacquant, 2008: 166-167).

Entonces, habitus como esta estructura estructurante de las prácticas y representaciones sociales, debe entenderse como una ‘*Subjetividad socializada*’. El habitus, representa

una fuerza constitutiva que posee a los individuos, tanto en sus disposiciones corporales -en su *hexis*-, en sus actitudes, gestos y movimientos, como en lo que concierne a sus apreciaciones morales, valóricas, políticas, religiosas, etc., esto es: en su '*ethos*'.

El habitus responde a la estructura objetiva de lo social hecha cuerpo, una encarnación de lo social y de los múltiples sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en los individuos.

Pero, ¿cuál es la relación que Bourdieu postula entre habitus y campo? Si por esto último entendemos el sistema de relaciones objetivas que son producto de la institución de lo social en las cosas o en mecanismos, de lo cual emergen prácticas y representaciones sociales, entonces la relación entre habitus y campo operaría en dos direcciones relacionales. La primera es una relación de condicionamiento, donde el campo estructura al habitus. La segunda relación, que depende de la primera relación de condicionamiento, constituye una relación de construcción cognitiva, en tanto el habitus propicia la constitución del campo como un mundo con significado y valor, en donde adquiere total sentido la práctica de los individuos.

Empero, ante esta propuesta de inmediato nos surge una sospecha, en tanto esta teoría del habitus nos puede trasladar a pensar en una sociedad gobernada por un total determinismo, donde los individuos, poseídos por la estructura social, no puedan deliberar y escoger conscientemente sus acciones, debido a la camisa de fuerza conceptual que representaría el habitus (Giroux, 1983). En este sentido, el concepto de habitus anularía toda posibilidad de cambio social. Frente a esta acusación, Bourdieu responde que, en efecto, las formas de acción que condiciona el habitus pueden estar acompañadas de un cálculo estratégico a nivel consciente por parte de los individuos. No obstante, esta salvedad no tiene la fuerza suficiente para combatir la acusación de determinismo.

Frente a esta disyuntiva, Loïc Wacquant interpela a Bourdieu:

“¿La introducción del concepto mediador del habitus realmente nos libera de la “jaula de hierro” del estructuralismo? Para muchos de sus lectores, la noción parece aún excesivamente determinista: si el habitus, como “principio generador de estrategias

que permite a los agentes lidiar con situaciones imprevistas y siempre cambiantes”, resulta de la incorporación de las estructuras objetivas perdurables del mundo, si la improvisación que regula está en sí misma “regulada” por diversas estructuras (Bourdieu, 1977 a), ¿de dónde viene el elemento de innovación y agenciamiento?” (Bourdieu y Wacquant, 2008: 172).

Ante esta pregunta, Bourdieu considera que las múltiples réplicas que se han realizado desde el mundo intelectual contra el concepto de habitus radican, en un primer momento, en que éste vulneraría la idea narcisista de dominio intelectual propio que todos los hombres poseemos. El dominio de sí mismos y la libertad creadora quedarían en evidencia como una mera ilusión. (2008:173). Pero lo más importante, es que Bourdieu contra argumenta haciendo énfasis en la idea de habitus no como una predeterminación social totalizante, sino como un “*sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que o bien refuerza o bien modifica sus estructuras. ¡Es perdurable, pero no eterno!*” (2008:174).

Es decir, el habitus devendría como una estructura organizada que siempre se halla en proceso de reestructuración y es susceptible de transformación –de una irreversibilidad relativa- a través de un despertar de la conciencia que derive en un manejo de las disposiciones ya estructuradas.

En tal sentido, Bourdieu plantea que la noción de habitus busca desarmar los modelos de reproducción social circular que llevan al determinismo total, y por tanto, su propuesta no debe reducirse a la idea de que la posición en la estructura social determina completamente las estrategias sociales o a la fórmula de que ‘las estructuras producen habitus, que condicionan las prácticas sociales, que a su vez, reproducen la estructura’. Esto debido a que él arguye que los agentes sociales son el producto tanto de una historia compleja en el campo social, como de un conjunto de experiencias biográficas acumuladas en su trayectoria social en los campos sociales específicos, por tanto, al momento de actuar tienen la posibilidad de determinar *activa, consciente y reflexivamente* las líneas de acción. He ahí que el agente se torna sujeto. (2008:178).

“En el fondo, los determinismos sólo operan plenamente por medio de la ayuda de la inconsciencia, con la complicidad del inconsciente. Para que el determinismo se ejerza sin control, las disposiciones deben quedar abandonadas a su libre juego. Esto significa que los agentes se vuelven algo así como “sujetos” en la medida que controlan conscientemente la relación que mantienen con sus disposiciones. Pueden dejarlas “actuar” deliberadamente o, por el contrario, inhibirlas en virtud de la conciencia” (2008:178).

Con todo, siempre en esta discusión ha estado presente la tensión propia de las instituciones sociales entre la tendencia conservadora de la ‘Reproducción’ y la tendencia a la ‘Transformación’ del orden social. Con respecto a este nudo teórico, Giddens introduce un elemento clave que concordaría con la visión de sujeto que propone Bourdieu en la cita anterior y que da un giro impulsor a nuestro estudio, a saber: el actor es inminentemente *reflexivo* y *autoconsciente*, y es a través de esta conciencia o reflexividad práctica que ‘recrearía’ y se involucraría racionalmente en las prácticas sociales, donde mediante expresiones activas produciría, a su vez, tanto su conciencia práctica como también la estructura social condicionante de ésta.

“El registro reflexivo de la actividad es un rasgo permanente de una acción cotidiana, que toma en cuenta la conducta del individuo, pero también la de los otros. Es decir que los actores no sólo registran de continuo el fluir de sus actividades y esperan que otros, por su parte, hagan lo mismo; también registran por rutina aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se mueven. Por racionalización de la acción entiendo que los actores –también por rutina y casi siempre sin esfuerzo- tienen una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad” (Giddens, 1995: 43).

Por tanto, es aquí donde emerge un factor que daría aquella vuelta imprevista a las ideas estructurales más deterministas, en tanto otorga un elemento de control y poder fundamental al agente, puesto que en su potencialidad reflexiva y actuante se halla finalmente la posibilidad de la producción de nuevas condiciones estructurales para la acción, y consiguientemente, la posibilidad de la emergencia del sujeto. En efecto, Giddens afirma que esta *“noción de conciencia práctica es fundamental en teoría de la estructuración. Es la característica del agente o sujeto humano hacia la cual el estructuralismo se mostró particularmente ciego” (1995:44).*

Giddens, Bourdieu y Rancière concordarían en una cierta reivindicación de la idea del sujeto como actor consciente de sus prácticas sociales y, efectivamente, como un actor capaz de la transformación de éstas y de sus condiciones estructurales. La acción, por ende, no sería mera reacción, la acción sólo es tal en la medida que hay una intención consciente y diferencial o –disensual- tras la praxis de ese sujeto, de lo contrario sólo estaríamos en presencia de reacción condicionada por su posición en el orden social.

Y es justamente por el sólo hecho de que el actuar en sí mismo entraña una fuerza potencial (más allá de las intencionalidades de la acción), que tal acción implica un poder a veces incalculable, en tanto que *‘ejerce poder’* o *‘produce un efecto’* que desborda el cálculo de las lógicas de reproducción del orden social.

“Ser capaz de ‘obrar de otro modo’ significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un procesos o un estado de cosas específicos. Esto supone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. Una acción nace de la aptitud del individuo para producir una diferencia en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de ‘producir una diferencia’, o sea, de ejercer alguna clase de poder” (Giddens. 1995: 51).

En vistas de finalizar este apartado, daremos un breve vistazo a los planteamientos de Alain Touraine tanto en relación al ‘sujeto’ como en lo que concierne al rol de la escuela en la tarea de propiciar la aparición del sujeto tan anhelado.

Touraine sostiene que el sujeto no es el que la modernidad quiso reducir a la racionalización e integración social, sino que el sujeto es aquel que reconoce en él la presencia de sí mismo, de un sentido personal así como la voluntad de ser sujeto, entendiéndolo como sujeto:

“Un sujeto que es libertad, es decir, que postula como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus actos y su situación y que le permite concebir y sentir su conducta como componente de su historia personal, concebirse él mismo como actor. El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y ser reconocido como actor” (Touraine, 1998:207)

Así, la propuesta de Touraine encuentra una vinculación con la idea de sujeto que postula Giddens, ya que éste sostiene que ‘*sujeto*’ es aquel que se transforma en actor social, es decir, aquel que actúa no en condiciones de subyugación a su lugar asignado en la organización social, sino aquel que transforma su realidad social, los criterios de dominación impuestos y las dominaciones culturales hegemónicas. En tal sentido, el sujeto no sería una realización dada, sino que representa un llamado, una cierta provocación.

En el planteamiento de Touraine, el movimiento de ‘*subjetivación*’ es entendido como “*la penetración del sujeto en el individuo y por consiguiente la transformación – parcial- del individuo en sujeto*” (1998:209). De esta manera, la subjetivación representa lo contrario al sometimiento del individuo a las lógicas del orden social, puesto que representa un desprendimiento de las disposiciones que le son impuestas en calidad de determinismos sociales. El sujeto, por tanto, no es sólo manifestación del disenso como apuesta Rancière, o consciencia y reflexión como proponen Bourdieu y Giddens, sino también –y primordialmente- ‘*Resistencia*’ (1998:209).

Sin embargo, en la modernidad lamentablemente se ha producido un desplazamiento del mundo del sujeto por el mundo de la técnica, instrumentalidad, eficacia y rendimiento. En efecto, la modernidad se caracterizaría por una fatal reducción a la razón triunfante, que terminó por rechazar el mundo subjetivo, lo que ciertamente ha llevado a una caleidoscopización de la experiencia humana, donde todos vivimos en el mismo mundo, pero en un mundo fragmentado. Fragmentado, porque este mundo de la racionalidad instrumental, consumo y producción, se ha separado totalmente del mundo de la vida y de la experiencia comunitaria. Con todo, la propuesta de Touraine vislumbra en el sujeto, la posibilidad de reunificar el espacio fragmentado de la experiencia moderna al relacionar ambas dimensiones entre sí “*al tejer una ceñida red de relaciones complementarias y de oposición*” (1998:218).

“Nuestras sociedades, más desmanteladas que maquiavélicas, pueden muy bien juntar la democracia del sufragio con la incultura creciente; el deseo de dar lo mejor a las mayorías con un deterioro creciente de lo que se les ofrece; el gusto por la libertad con las prácticas más ordinarias del embrutecimiento; el cinismo más crudo con la mejor buena fe: nos hemos desembarazado de viejas tiranías y nos hemos dejado llevar por

tiranías nacientes. [...] Por eso será necesario repetir con Condorcet que habrá libertad para el ignorante” (Danielle Sallenave. Letras muertas. 1998).

Podemos establecer un vínculo con los postulados de Giddens, Bourdieu, Rancière y Touraine, en tanto comparten todos la premisa fundamental –e incuestionable- de que es justamente en la emergencia y acción del sujeto (que por definición tiene una *parte activa* en un modo de actuar y tiene un *padecer* correspondiente a ese actuar) donde residiría la posibilidad de la *política* como actividad disensual. Y más aún, donde residiría de la posibilidad de la democracia que por definición responde también al arte de lo agónico e incalculable. Por tanto, podríamos aunar tesis y sostener, por un lado, que es fundamental estudiar a los estudiantes como actores con posibilidad de conciencia práctica y, por otro, que la posibilidad de desplegar su poder de producir diferencias en las condiciones estructurales y lógicas de adaptación y reproducción social radica en sus prácticas sociales –en tanto acción política del disenso.

En este sentido, afirma Touraine:

“Por eso la idea de sujeto se resiste a ser identificada con cada uno de los elementos fragmentados de la modernidad. No hay sujeto que se confunda con la comunidad, la nación o la étnica; no hay empresa sujeto, no hay reducción del sujeto a la sexualidad y, sobre todo, no hay confusión del sujeto con la libertad que tiene el consumidor en el mercado de la abundancia. En este último caso, no se trata únicamente de evitar semejante reducción, pues lo que se llama sociedad de consumo no es un sistema técnico o económico, sino la construcción de la realidad social de conformidad con un modelo opuesto al del sujeto, un modelo que destruye a éste al reemplazar el sentido por el signo, la profundidad de la vida psicológica por la superficialidad del objeto o lo serio del amor por los juegos de seducción. Paisaje trivial en el que se agitan personajes estereotipados. ¿Quién puede creer que el mundo secularizado, divorciado de todo más allá, se reduzca a las apariencias y a las decisiones de compra? En el Occidente rico y comercial el sujeto se constituye en primer lugar contra la sociedad de masas, contra el consumo estandarizado y al mismo tiempo jerarquizado, así como en otras partes del mundo el sujeto puede hacer encontrar la distancia respecto al mercado, distancia que implica todo juicio moral y permite reconstruir lo que descompone la sociedad de consumo” (1998:219).

Ahora, deviene necesario preguntarnos de qué modo la educación puede venir a propiciar el surgimiento de una subjetividad que logre reunificar el mundo simbólico fragmentado de la experiencia biográfica moderna. En la visión de Touraine, la Institución Escolar no puede fomentar la ruptura entre el mundo simbólico de los sujetos y el mundo simbólico instrumental. Por consiguiente, la enseñanza y las lógicas de convivencia escolar no deben incurrir en la tentadora acción de escindir al individuo de su mundo cultural propio. Esto es, no deben anular su identidad en función de la implantación de otra universalmente legitimada por el reconocimiento de su instrumentalidad y eficacia, ya que en la medida que se ejecuta esta disociación se produce la desintegración de la experiencia total de éste.

Siguiendo esta línea de argumentación, Touraine propone transformar la escuela tradicional en una Escuela que direcciona sus esfuerzos hacia la emergencia del sujeto tal como lo definimos anteriormente, es decir, una Escuela del Sujeto. En esta escuela del sujeto, *el individuo debe poder contar consigo mismo y por lo tanto sumergirse en su totalidad en los estudios, en vez de dejar en la puerta de la escuela la parte 'privada' de sí mismo. [...] La escuela, al contrario, debe entrar en lo que constituye una parte importante de la personalidad del alumno*" (1997: 275).

Pero para que la Institución Escolar se torne una Escuela del Sujeto es imprescindible que conciba al estudiante como un 'sujeto potencial' de opinión consciente y de acción social resistente y transformadora. En efecto, tales habilidades habitualmente son ahogadas por la fuerza de las relaciones sociales al interior de la escuela, por la fuerza de las relaciones jerárquicas que se transmiten en el convivir cotidiano así como el poder de los contenidos de conocimiento instrumental tan ponderados por los sistemas de evaluaciones estandarizadas que tanta influencia tienen en el Sistema Educativo Chileno.

De este modo, Touraine propone que la escuela debe esforzarse y realizar un trabajo integrador de la experiencia de los estudiantes en los contenidos y actividades de enseñanza, debe lograr articular los contenidos curriculares con las representaciones culturales de éstos, debe otorgar al sujeto los tiempos y espacios para reflexionar críticamente sobre su existencia, sobre sus experiencias pretéritas, presentes y proyectos

futuros. La Institución Escolar debe volverse también un sujeto consciente que aspire a ser productor y no sólo consumidor de fines educativos impuestos, una escuela que se rehúse a ser reducida a instrumento de dominación y acallamiento.

Sólo de este modo el estudiante puede adquirir conciencia sobre el contexto y condiciones en que se sitúa su vida y acción en el mundo, y por tanto, diferir y resistir a las fuerzas de dominación que pueden constreñir su experiencia social.

“El sujeto, en este sentido –afirma Touraine- cuando más conozca, críticamente, las condiciones concretas, objetivas, de su aquí y de su ahora –de su realidad- mejor podrá realizar la búsqueda, con la transformación de la realidad (1997: 22).

Considerando lo expuesto, podríamos afirmar que la escuela posee un gran poder en la producción de Subjetividad de los y las estudiantes, pues –como ya hemos asumido anteriormente- ésta representa sin duda una institución fundamental en el proceso de socialización secundaria de los individuos que son parte de una sociedad determinada. Y, por tanto, podemos agregar que las representaciones y prácticas que ésta propicia en los y las estudiantes son fundamentales a la hora de configurar su *habitus* o *subjetividad socializada*, la cual no sólo condicionará la forma de concebirse a sí mismos en sociedad, sino también sus prácticas reproductoras o disensuales del orden social.

Luego, si adherimos a la idea de la escuela en tanto institución situada sobre una plataforma social basada en relaciones desiguales de poder, ésta necesariamente tiene en sí el poder de cristalizar identidades políticas y colectivas, es decir, el poder de producir sujetos. De este modo, preguntarse por el problema de la constitución de la subjetividad de los y las estudiantes nos remite necesariamente hacia la pregunta por las relaciones de poder que la sujetan.

“[...] la subjetividad constituye un espacio de disputa, un vacío que pretende ser llenado desde distintos lugares pero que, como tal, se revela constantemente contra esta imposición categorial por parte del poder. En este sentido, se ha avanzado en demostrar por qué la subjetividad es un problema principalmente político, en tanto su constitución y negación dependen de la forma en que se integren los sujetos en las dinámicas del poder. [...] esa participación del sujeto en el poder no es simplemente

social sino también que se inscribe en los marcos procedimentales de la política democrática contemporánea” (Angelcos, 2008: 55).

El sujeto es, por tanto, una construcción política, en la medida que en el sustrato de su subjetivación se hallan las relaciones de poder como fundamento. Ante esto, concluye Angelcos, *“lo político actuará, de esta forma, como un metacampo que intervendrá sobre los distintos campos sociales, en tanto toda relación social será comprendida, de ahora en más, como una relación entre dominantes y dominados”* (2008:182).

Con todo, la Institución Escolar se yergue como una fuente de producción de subjetividad, puesto que constituye un espacio clave en la construcción de la subjetividad política de los sujetos estudiantes, en la medida que los procesos educacionales también transmiten las relaciones de poder que articulan a la institución en cuestión. En la escuela se transmiten un conjunto de valores, disposiciones y actitudes en relación con las formas de acción política en sociedad, ya sea para la construcción, estabilidad o rechazo de un cierto sistema social. Esta idea nuevamente nos remite a la discusión vinculada con el doble movimiento tensional de la escuela como dispositivo de socialización del Estado Moderno, ya sea en su dimensión de canalizadora de la integración social, ya como propiciadora de sujetos que sean capaces de producir una acción autónoma y diferenciadora de las lógicas de integración.

Como ya lo enunciamos anteriormente, los individuos situados en el espacio social forman parte de una serie de campos sociales, y por tanto, cumplen distintos roles, funciones y jerarquías en cada uno de estos campos estructurados, entre esos la escuela. Sin embargo, a pesar de que la escuela quizás ha perdido el monopolio en lo que concierne a la producción, distribución y difusión de significaciones, el campo educacional sigue teniendo un lugar preponderante dentro de todos los campos sociales. Pues el proceso de escolarización cumple un poder de introyección subjetiva sumamente poderoso en los individuos, quizás ya no en lo que concierne a los conocimientos conceptuales, pero sí en lo relativo a valores y actitudes que se transmiten en el convivir cotidiano de la escuela. En este sentido, sostiene Emilio Tenti:

“La escuela es un poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales. El ciudadano, esta abstracción exitosa, es, en parte, resultado de

la empresa escolar. El hombre comunitario es lo que es en tanto miembro de un grupo que lo engloba. Éste es una especie de matriz que le da forma y contenido, al mismo tiempo que lo contiene” (Tenti. s/a: 2).

Y si consideramos, por otra parte, la esencia dinámica de la configuración de la subjetivación, esto es, como estructura que está continuamente en reestructuración y, además, el hecho de que –más allá de la fuerza de la socialización primaria- el *habitus* que es estructurado en el campo escolar constituye el fundamento de todas las experiencias sociales venideras, entonces sería legítimo suponer, de modo optimista, que la escuela sí puede cumplir un rol en la configuración y consecuente emergencia de este sujeto que postulan tan necesario Rancière, Giddens Bourdieu y Touraine respectivamente. He ahí el desafío social para el sistema educativo en su conjunto.

Asimismo, se torna interesantísimo el concepto de actor como agente que en sí posee el poder de ‘*producir diferencias*’, -siguiendo a Giddens-, pero sólo en tanto difiere y en tanto disensa –tomando las palabras de Rancière - . De este modo, el poder es devuelto al sujeto, pues, en acuerdo nuevamente con Giddens (y oponiéndonos a los teóricos que conciben el poder como una propiedad sólo de la estructura o de las estructuras de dominación intrincadas en las instituciones sociales como *moledoras de carne* condicionan totalmente a los individuos, pero siempre considerando la idea de la dialéctica del control¹⁵), es en aquella acción del sujeto que radica su aptitud esencialmente transformadora.

¹⁵ Si bien Giddens reconoce que la dualidad de estructura en relaciones de poder en tanto que las significaciones y legitimaciones que los actores utilizan y reproducen en la interacción son propiedades estructurales de los sistemas sociales, de igual modo en la ‘recreación’ de las prácticas sociales el actor por el sólo hecho de actuar introduce una fuerza transformadora autónoma e incalculable.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

“Toda interpretación se funda en el comprender. El sentido es lo articulado en la interpretación y lo bosquejado como articulable en el comprender”.

(Heidegger, Ser y tiempo, & 154)

Todo diseño de investigación representa un trabajo de articulación armónica entre tres ámbitos: la construcción del objeto a investigar; la producción de unidades de información y el procesamiento de aquellas unidades de información generadas (Canales, 2006: 185).

Lo que corresponde a la construcción del objeto de estudio, ésta ha sido abordada en los capítulos anteriores y lo que compete al proceso de análisis de las unidades de información generadas será materia del siguiente capítulo. Por tanto, este capítulo estará dedicado específicamente a explicitar y justificar el segundo ámbito de composición del diseño de la presente investigación, a saber: las definiciones del diseño de investigación y las técnicas sociales utilizadas en el proceso de producción de datos empíricos sobre el fenómeno de estudio.

Pero, antes de entrar en lo que concierne al tipo de diseño y técnicas de investigación escogidas, es cuestión imperiosa entregar algunas páginas de este capítulo a la definición y justificación del paradigma sobre el cual nos situaremos para plantear, construir y desarrollar la presente investigación.

4.1. EL PARADIGMA CUALITATIVO DE INVESTIGACIÓN.

“El Comprender es el ser existencial del propio poder-ser del Dasein mismo, de tal manera que éste ser abre en sí mismo lo que pasa consigo mismo... La apertura del comprender concierne siempre a la constitución fundamental entera del estar-en-el-mundo... El mundo no sólo está abierto en cuanto tal como posible significatividad, sino que la puesta en libertad de lo intramundano mismo deja a este ente en libertad con vistas a sus posibilidades”

(Heidegger, Ser y tiempo, & 145)

Contemplando los objetivos y primordialmente la naturaleza del problema de investigación de la presente indagación, a saber: *‘comprender los significados que le otorgan los y las estudiantes, de Enseñanza Media de Colegios de Santiago, a su Formación Política en la Institución Escolar’*, hemos optado por realizar una investigación basada en el paradigma cualitativo, siguiendo un enfoque comprensivo-interpretativo.

Cuando se habla de *‘comprender’* los *‘significados’* que los sujetos estudiantes asignan a su Formación Política en la Institución Escolar, lo que se propone es sumergirse – siempre desde la perspectiva de los propios actores- en la estructura significativa de aquel universo educativo y social que delimitaría esta investigación.

Dado que la intención es comprender los significados que los y las estudiantes atribuyen a su Formación Política en la escuela, necesitamos indagar en las valoraciones, percepciones, relaciones éticas, formaciones ideológicas y culturales que subyacen a lo político en la escuela, entonces no podemos situarnos sobre un paradigma que cuantifique la realidad, que la escinda en variables que finalmente busquen la explicación o reducción causal del fenómeno. Pues justamente buscamos otra cosa: la comprensión.

Intentaremos, entonces, en primera instancia, sondear el orden de los significados y sus reglas de significación, para luego, en segunda instancia, producir un conocimiento cualitativo que tenga como principio la búsqueda de la comprensión del orden y de los

códigos que regulan la significación del espacio subjetivo-comunitario en cuestión. Esto es: comprender cómo se estructura el espacio intersubjetivo de los sentidos comunes de los y las estudiantes en relación a su Formación Política en la Institución Escolar.

Mientras el paradigma que domina la investigación social clásica positivista, bajo la regulación de un presupuesto de objetividad, concibe el fenómeno de estudio –objeto– como separado del sujeto de investigación, en contraste, el paradigma cualitativo, regulado por un principio de reflexividad, entiende al fenómeno u objeto de estudio sí y sólo sí en su relación con el sujeto de investigación, en tanto el sujeto es interior al objeto mismo, donde lo objetivo se reflejaría en lo subjetivo, dado que ambos son producto del orden simbólico. A saber: se integra al sujeto en el proceso de investigación como sujeto en-proceso y se entiende al ‘*objeto de estudio*’ en su relación con el sujeto que lo intenta objetivar (Ibáñez, 1991: 11).

Enfatizamos además, que en la perspectiva de esta investigación, sujeto y objeto son producto del orden simbólico, porque, por una parte, el sujeto se encontraría sujetado por el orden simbólico, mientras que el objeto, a su vez, se encontraría objetivado por éste. Consiguientemente, la búsqueda del descubrimiento y de consecuente comprensión que se genere a raíz de esta investigación, podría analogizarse con una situación de predación, donde el sujeto investigador es un cazador que no recolecta, sino que produce el dato desde su propia sujeción al orden simbólico.

En relación a esto, afirma Jesús Ibáñez:

“Un físico es un trozo de materia que investiga la materia. Un biólogo es un trozo de vida que investiga la vida. Un sociólogo es un trozo de sociedad que investiga la sociedad. Todos son espejos que el universo se pone en su centro” (Ibáñez, 1991:27).

Asimismo, la investigación cualitativa, en oposición a la investigación cuantitativa, representa, más que una serie de técnicas de investigación, una manera de situarse, observar e interpretar los fenómenos. Ésta busca ‘comprender’ los fenómenos sociales, las fuerzas impulsoras y sentidos de éstos, no desde categorías predefinidas, sino desde la perspectiva de los actores involucrados en el fenómeno social en cuestión, tal como éstos lo experimentan.

Ahora bien, la investigación que se sitúa sobre el paradigma cualitativo, en la caza del fenómeno en investigación, necesariamente debe ser flexible y creativa al ir rastreando las huellas que la presa fenoménica va dibujando en el camino. En pocas palabras, el arte de la investigación cualitativa, si bien sigue procedimientos rigurosos y premisas epistemológicas estrictas, no se subyuga al imperativo del método y de las técnicas, sino que éstos deben siempre estar al servicio –cual herramienta- de la labor comprensiva del investigador.

“Un sociólogo puede funcionar como una máquina clásica o como una máquina cuántica: funcionará como máquina clásica si sus enlaces de constitución son más fuertes (rigidez de sus ideas y métodos), funcionará como una máquina cuántica si sus enlaces de constitución son más débiles (flexibilidad de sus ideas y de sus métodos)” (Ibáñez, 1991: 79).

Así, nuestra intención investigativa –gobernada por la comprensión del fenómeno y no por su limitación a priori- es funcionar como una máquina cuántica que logre flexibilizar el rumbo de la investigación en tanto ésta nos vaya evidenciando nuevas rutas de navegación.

Igualmente, esta investigación se sitúa desde el terreno de la perspectiva fenomenológica, pues coincidentemente con la presente intención cazadora, la fenomenología intenta captar el mundo tal cual aparece ante nosotros, de ahí, que pone en cuestión las categorías del sentido común, pero no las sustituye por categorías teóricas, sino que se centra en el mundo de la vida, en la experiencia vivida, en aquel universo de los significados construidos subjetiva e intersubjetivamente. Y es en aquella dirección que se mueve nuestro principal objetivo, a saber: comprender los significados comunes que dan ‘sentido’ y movilizan nuestras prácticas en el mundo de la vida. Aquello que sujeta al sujeto social en situaciones contextuales específicas.

Por tanto, si nuestro propósito es ‘comprender’ los significados que los y las estudiantes otorgan a su Formación Política en la escuela, es preciso detenernos un momento en el significado como tal. La fenomenología entiende el significado como aquello que se manifiesta en el lenguaje como develando todo lo social que hay en el hombre. El significado deja aparecer aquellos juegos de representaciones sociales que enmarcan

nuestra conciencia y actuación en el mundo. Siguiendo a Tomaz Tadeu da Silva, diremos que:

“El significado se manifiesta en el lenguaje, a través del lenguaje, pero es también aquello que escapa al lenguaje ordinario, al sentido común incluido en el lenguaje. Los verdaderos significados de nuestras experiencias tienen que volver al lenguaje para encontrar su expresión, pero antes tienen que ser recuperados, encontrados debajo del lenguaje, en aquello que huye del lenguaje, en su sustrato.” (Tadeu da Silva, 2001: 47).

Consecuentemente, entenderemos el significado como aquello que se manifiesta justamente en el lenguaje, en las narraciones de los sujetos. Luego, en tanto investigadores sociales, creemos totalmente necesario recoger esos discursos para encontrar los significados que subyacen a su enunciación, y así reconstruir las representaciones sociales cristalizadas que constituyen su sustrato objetivo.

Nuestro propósito es comprender, pero cómo podemos lograr esa comprensión sin asignar al fenómeno¹⁶ educativo en cuestión nuestras propias categorías, sin escindirlo de su propio escenario contextual, histórico e idiosincrásico. Pues bien, en primer lugar, el fenómeno educativo en cuestión no se comprende como un ‘objeto’ de estudio que puede separarse del contexto y de los sujetos que lo significan, sino al contrario, el investigador debe visualizarlo como ‘situado’ histórica y culturalmente, y ‘construido’ en una lógica que responde a la dialéctica propia de la construcción social de la realidad. En segunda instancia, constituye una ilusión tanto ontológica como epistemológica creer que un fenómeno o problema educativo puede ser comprendido por el investigador de forma totalmente objetiva, en tanto el investigador educativo también es un sujeto sujetado por representaciones sociales, por tipificaciones y modelos de rol social, por motivos, por intereses, por su experiencia cultural y biográfica, que de un modo u otro también se constituyen en el marco de visión subjetiva del problema. Toda comprensión e interpretación está siempre teñida por las experiencias y sentimientos del investigador.

¹⁶ Y he aquí, que tiene sentido comprender el fenómeno en su raíz etimológica, en la medida que designa justamente lo que ‘aparece’ ante un sujeto, lo que ‘se muestra mostrándose’ a la subjetividad del investigador.

“Avatar es, en la mitología hindú, una encarnación. Para ser sujetos tenemos que encarnarnos en el orden simbólico: orden del metabolismo social; del intercambio de objetos, de sujetos y de mensajes. Uno, para ser sujeto, ha de ser sujetado por ese orden (“Ningún sujeto tiene razón para aparecer en lo real, salvo que existan allí seres hablantes”, ha escrito Lacan) [...] El sujeto es efecto, no causa, del orden simbólico. El orden simbólico preexiste a los individuos: cuando nacen tiene ya preparado, para cada uno, su lugar (en el conjunto de las relaciones sociales)” (Ibáñez, 1991: 85).

De igual modo, en busca de la complejización y profundidad de la comprensión, la perspectiva fenomenológica –que sustenta a la investigación social educativa - también se entronca con la hermenéutica, surgiendo así, la *‘hermenéutica fenomenológica’*. Esta perspectiva además de describir según el método fenomenológico, intenta interpretar al sujeto que está tan inserto en el lenguaje como en el mundo. Pero no es una interpretación que supone la existencia de un solo significado, sino que cree posible la emergencia de múltiples interpretaciones, en tanto los discursos siempre son una red imbricada de posibles significados.

Podríamos agregar que es aquella pluralidad humana de la que habla Hannah Arendt en su obra *‘La Condición Humana’* (1993), la que posibilitaría el acceso a la comprensión de los significados de los discursos y acciones de los demás. La pluralidad humana es aquella condición básica de la acción y del habla, que porta la igualdad pero también la distinción, de ahí, que posibilite que podamos entendernos mutuamente pero también que necesitemos comunicarnos y comprendernos. Consecuentemente, para comprender y ser comprendidos nos sumergimos en el mundo a través del habla y de la acción, creando una red de significados, que a su vez, nos conducen a otras redes de significados ya existentes. Y donde, la única forma de entrar al reino de los significados es mediante el sujeto investigador como instrumento, ya que es el único que puede captar, gracias a su pluralidad humana, los significados múltiples y únicos de la experiencia humana, en tanto que él también los comparte y los desconoce. De este modo, pretendemos acceder al fenómeno educativo de la Formación Política en la escuela desde el habla del hablante, en tanto que su habla proyecta en sí las posibilidades de comprenderla e interpretarla.

4.2. UN ESTUDIO DE CASO.

Considerando tanto el carácter cualitativo, como los objetivos de la presente investigación, realizaremos un estudio de caso, puesto que éste constituye una modalidad indicada tanto epistemológica como metodológicamente para conseguir una comprensión profunda del fenómeno educacional específico que nos convoca, en la medida que posibilita nuestra aproximación y contacto directo a las voces significativas de los y las estudiantes secundarios en relación a su Formación Política.

El estudio de caso logra establecer una empatía con el objeto de estudio sin ser intervencionista o violentarlo. Se trata de comprender *'profundamente'* desde la perspectiva de los actores – los y las estudiantes– aquello que los caracterizaría particularmente pero también aquello que los hace comunes. Esto es, sumergirse comprensivamente en su habla subjetiva, que es sujeta, a su vez, por el orden social que estructura el habla común.

En definitiva, lo que interesa es acceder a sus discursos, para desde allí, penetrar e indagar en sus construcciones sociales, en el modo en que ellos perciben y significan – desde su posición social- su Formación Política a través de su proceso de escolarización: qué valoraciones le otorgan a ésta en la cotidianidad del espacio escolar; cuáles son sus críticas y motivaciones en torno a ellas, etc. Por ende, nos interesa dejar nuestras preconcepciones atrás para abrir paso a la comprensión profunda de esta dimensión educativa a través de la producción del habla de los actores.

Por qué un estudio de caso. Porque el problema de la Formación Política en la escuela representa un tema que necesita ser tratado como algo específico, algo complejo y en funcionamiento, de ahí –y siguiendo a Stake (1999)- que se yerga como un caso evidente. Siguiendo a Stake: *“Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlo. Nos gustaría escuchar sus historias” (1999: 15).*

Nuestro estudio corresponde a un estudio de casos múltiples con sentido instrumental, pues hemos elegido a estos estudiantes con la finalidad de comprender algo diferente a

la comprensión de esos estudiantes en particular, a saber: a través del estudio de los discursos de esos y esas estudiantes específicos, pretendemos comprender los significados comunes de éstos. Y en acuerdo con Pérez Serrano (2004), escogimos el estudio de casos, puesto que su objetivo primordial es comprender el significado de una experiencia, para así analizar el fenómeno con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el caso particular observado. De este modo, pretendemos, por una parte, comprender los discursos de los sujetos-objeto de estudio, y por otra, desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre las regularidades en la estructura del proceso social investigado.

Ahora bien, los casos se seleccionaron de acuerdo a tres criterios establecidos por Stake (1999). En primer lugar, se intentó lograr la '*máxima rentabilidad*' de aquello que queremos aprehender, esto es, nos preguntamos por aquellos casos que nos pueden llevar a conseguir la máxima comprensión de lo que busca esta investigación. En segunda instancia, nos centramos en un criterio que engloba dimensiones más prácticas que están en relación con las limitaciones del investigador en recursos y tiempos disponibles, y también en las posibilidades de acceso y facilidad para seleccionar los casos. Y, en tercer lugar, es necesario fijarse en la diversidad de los casos teniendo en cuenta si son fáciles de abordar y si nuestra investigación será bien acogida.

En lo que a la selección de sujetos se refiere, también es menester aclarar que no buscamos la representatividad estadística, sino que buscamos una representatividad que devenga relevante para alcanzar la '*comprensión profunda*' de los significados de los actores en cuestión en torno a su propia Formación Política en la escuela. Lo anterior se fundamenta en que el estudio de casos busca la comprensión de la particularidad y unicidad, no la generalización ni la comprobación de hipótesis o teorías.

Ya que nuestro objetivo de estudio radica en comprender los significados que los y las estudiantes de Enseñanza Media, de la Región Metropolitana, otorgan a su Formación Política en la Institución Escolar, los sujetos que participaron de esta investigación fueron escogidos a partir de un muestreo teórico, esto implica que los sujetos informantes involucrados se definieron según su potencialidad de proporcionar


información significativa para lograr saturar el espacio simbólico delimitado en los objetivos de este estudio.

Dado que el propósito de esta investigación es comprender la significación que la Formación Política adquiere para los y las estudiantes de Enseñanza Media de los tres tipos de dependencias educacionales, se recurrió a los siguientes criterios de selección de sujetos:

- 1- Se seleccionaron sujetos estudiantes de tercer y cuarto año de Educación Media.
- 2- Se seleccionaron sujetos estudiantes que, cumpliendo con el criterio anterior, pertenecieran a Establecimientos Educacionales de Enseñanza Media con modalidad Científico-Humanista de la Región Metropolitana.
- 3- Se seleccionaron sujetos que, cumpliendo con los requisitos anteriores, pertenecieran a Establecimientos de dependencia municipal, particular subvencionada y particular.
- 4- Se seleccionaron sujetos que, cumpliendo los requisitos expuestos anteriormente, fueran de sexo masculino y de sexo femenino.

Considerando estos criterios de selección de sujetos, se realizó una convocatoria abierta a los estudiantes que – satisfaciendo los requisitos definidos- estuviesen interesados en participar de la presente investigación. Esta convocatoria se realizó a través de una invitación formal que se hizo llegar tanto personalmente (de mano en mano) como a través de correos electrónicos y mediante la plataforma de Facebook. De esta manera, los sujetos que hicieron posible el presente estudio corresponden a aquellos que, de modo azaroso, respondieron con interés a la convocatoria efectuada por la investigadora.

A continuación presentamos la invitación que se les hizo llegar a los sujetos estudiantes:

	<p>Universidad de Chile Faculta de Ciencias Sociales Departamento de Educación Magister en Educación</p>
<p>En el marco del desarrollo de una investigación educativa enmarcada en un trabajo de tesis para el programa de Magister en Educación de la Universidad de Chile, que busca comprender la Formación Política que actualmente propiciaría la Institución Escolar, tenemos el agrado de invitarle a participar en los grupos de discusión que se efectuarán como parte del valioso trabajo de campo que constituye esta investigación.</p>	
<p>Este evento se realizará el día a las hrs en la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, ubicada en Avenida Ignacio Carrera Pinto #1045, Ñuñoa, Santiago de Chile.</p>	
<p>Debido a la suma importancia de vuestra participación en este trabajo de investigación, le rogamos confirmar su asistencia y hacer llegar cualquier tipo de duda al siguiente correo electrónico: investigacionmagister@gmail.com.</p>	

Finalmente, se buscó tener los siguientes sujetos informantes:

- 1) Estudiantes Varones de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Municipales de Santiago, Región Metropolitana.
- 2) Estudiantes Mujeres de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Municipales de Santiago, Región Metropolitana.
- 3) Estudiantes Varones de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Particulares Subvencionados de Santiago, Región Metropolitana.
- 4) Estudiantes Mujeres de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Particulares Subvencionados de Santiago, Región Metropolitana.
- 5) Estudiantes Varones de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Particulares de Santiago, Región Metropolitana.
- 6) Estudiantes Mujeres de Enseñanza Media, pertenecientes a Establecimientos Particulares de Santiago, Región Metropolitana.

4.3. TÉCNICAS PARA DEVELAR, COMPRENDER E INTERPRETAR.

Al momento de pensar en las técnicas que devienen precisas y metodológicamente rigurosas para lograr los objetivos de esta investigación, se estableció como premisa principal la necesidad de escoger dispositivos de producción de información que nos permitiesen, a través de la reproducción de la relación entre la práctica y el discurso social, re-construir el orden social que genera el discurso de los y las estudiantes en relación a su Formación Política se propiciaría desde la escuela. Para, desde esa re-construcción, poder comprender el objeto de estudio en profundidad.

Es importante mencionar también que –puesto que nos situamos en el paradigma cualitativo de investigación social- las técnicas de producción del habla buscada se caracterizan por una inextricable implicación del investigador en su utilización. En efecto, las técnicas de generación de información no tienen una existencia y estructura independiente de la interacción social que los produce y del método que los recoge. Por tanto, acordamos con Mucchielli cuando sostiene que en los métodos cualitativos las técnicas constituyen una prolongación del investigador, en cuanto éste es parte totalmente interesada en el instrumento y en los datos generados (Mucchielli, 2001: 68).

Asimismo, reiteramos que las técnicas que se utilicen, las entendemos como herramientas que nos van acercando progresivamente a la comprensión de nuestro objeto de estudio, y simultáneamente nos invitan a conceptualizarlo en tal proceso. En pocas palabras, es como moldear una figura en arcilla, el modo en que mojamus la tierra y el movimiento de nuestras manos nos va dando señales acerca de cómo ir refinando nuestro trabajo investigativo. De ahí que la realización y posterior análisis y teorización de las primeras técnicas efectuadas van dando guiños acerca de las condiciones de realización de las posteriores.

4.3.1 EL GRUPO DE DISCUSIÓN: MÁS ALLÁ DE LO SINGULAR, BUSCANDO LA TOPOLOGÍA DEL SENTIDO COLECTIVO.

Ya que nuestro objetivo consiste en develar y comprender las estructuras de sentido y relaciones que hay en los significados que los estudiantes secundarios atribuyen a su formación educativa como sujetos políticos, en función de la reproducción de la esfera del orden social discursivo colectivo, se decidió realizar grupos de discusión como principal herramienta de producción de datos.

En relación al diseño de los grupos de discusión, éste se resolvió al momento que definimos qué relaciones sociales entre qué tipos o grupos sociales pretendíamos ‘escuchar’ y luego comprender. En este caso nos interesaban tres grupos o variantes discursivas: los y las estudiantes de colegios municipales; los y las estudiantes de colegios particulares subvencionados y los y las estudiantes de colegios particulares.

Efectivamente, el grupo de discusión emerge como una técnica privilegiada de investigación que ‘re-produce’ información (datos) a través de la interacción conversacional, donde la información producida es determinada por su modo de producción, logrando así reproducir en el juego del habla grupal, tanto la estructura del orden social –*el orden del decir*– como el proceso dinámico de la interacción social (Ibáñez.1991: 78).

Nos interesó, por tanto, realizar esta técnica, puesto que estos grupos de discusión colectiva posibilitan la recolección y análisis de información sobre las opiniones, percepciones, valoraciones, proyecciones, motivaciones, críticas, etc., que predominan en el grupo que configura la interacción discursiva de los sujetos en relación a su Formación Política en la escuela. Por lo mismo, la dinámica interaccional del grupo lleva a que la comunicación que se inicia con la presentación del tema logre llegar hasta una comunicación más profunda que se pregunte por los motivos y sentidos que subyacen a su formación, tal como ellos la han percibido y vivido en su escuela.

Lo atractivo del grupo de discusión es que como investigadores nos volvemos testigos de cómo en la interacción conversacional que allí se produce, las hablas individuales, al

ir definiendo, excluyendo, enfatizando y relacionando elementos, van finalmente evidenciando la estructura y sentido del discurso de los y las estudiantes en torno a lo político y a su Formación Política en la escuela. Dentro de esta mayéutica del discurso social, en cada habla individual, en cada juego del lenguaje, se va articulando y reproduciendo el orden social inconsciente en relación a la temática investigada, ya que si bien el sujeto elige los significantes que usará, él es también “*elegido por la presión semántica*” del universo de sentido que le preexiste y constituye (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1999).

Asimismo, al momento de realizar los grupos de discusión es posible observar el proceso de acoplamiento de las hablas individuales al sentido social, es decir, las variantes discursivas a medida que se desarrolla la interacción conversacional van convergiendo estructuralmente –cual tejido que comienza a condensarse- en el consenso colectivo sobre la significación de lo político, sobre lo captado y lo deseado en relación a los espacios de participación, etc. Esto nos habla de aquel lugar donde lo individual encuentra su génesis colectivo.

Del mismo modo, en función de producir un intercambio conversacional riguroso y adecuado a los objetivos de esta investigación, cabe aclarar que como investigador se intentó controlar lo menos posible el fluir discursivo de los sujetos. Ejerciendo, así una cierta flexibilidad metodológica, que busca reducir lo máximo posible la violencia simbólica sobre el habla de los y las estudiantes. Además, con la finalidad de seguir con pulcritud y rigurosidad la técnica, es preciso seguir las siguientes estipulaciones metodológicas al momento de efectuar los grupos: importancia del diseño de la muestra estructural; resguardo del carácter artificial del grupo; moderación de la conversación sin conducción del habla; necesidad de relaciones simétricas entre los sujetos e importancia de la combinación de las normas de heterogeneidad y homogeneidad de los grupos (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1999).

4.3.1.1. GRUPOS DE DISCUSIÓN REALIZADOS.

Grupos de Discusión realizados.		
Nº	Tipo de dependencia educacional	Nº de Sujetos
1	Particular.	6
2	Particular Subvencionado.	7
3	Municipal.	7

4.3.2. LA ENTREVISTA ABIERTA EN PROFUNDIDAD: LO INDIVIDUAL SITUADO EN LO SOCIAL.

La entrevista abierta en profundidad, la entenderemos como aquella conversación entre entrevistador e informante, a través de la cual el entrevistador favorece la producción de un discurso conversacional en relación a un problema o tema definido.

La entrevista abierta constituye un excelente complemento para los grupos de discusión, ya que es un proceso comunicativo en donde se extrae información biográfica de un sujeto, con la finalidad de explorar los significados –las percepciones y comparaciones– que ya han sido internalizados y cristalizados por éste desde su posición en el espacio social. El discurso que se produce mediante la entrevista abierta es un relato en que el entrevistado se dibuja a sí mismo –se sitúa– en medio del sistema de etiquetas y delimitaciones sociales que lo sujetan (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1999).

Al mismo tiempo, la entrevista en profundidad es una técnica de una enorme riqueza, en tanto, permite sondear más de cerca el ámbito de las prácticas individuales de los sujetos, es decir, la esfera pragmática del *'decir del hacer'*, esto es: cómo ellos se sitúan prácticamente en el espacio social.

Consecuentemente, la entrevista se torna una técnica adecuada para la presente investigación, en la medida que la información que se extrae tiene una gran riqueza subjetiva y directa, que habla sobre la significación que el sujeto entrevistado le ha dado a su experiencia. De este modo, a través del habla individual producida, se pretende construir el sentido social (común) que subyace a su discurso en relación a la Formación Política que se propiciaría en la escuela (Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1999).

En las entrevistas realizadas, los individuos expresaron directamente su opinión y actitud en relación al tema de la Formación Política en la escuela. Toda aquella información, que estaría esencialmente teñida de afectividad subjetiva, prejuicios e intentos de racionalización y proyecciones individuales en torno al tema investigado,

nos permitió extraer información vívida y rica en significaciones experienciales, una información coloreada y decolorada por el lugar social desde el que se emite.

Así, a través de las entrevistas intentamos reproducir el discurso de los y las estudiantes con toda la carga subjetiva-biográfica que el encuentro comunicativo de la entrevista puede –cual *ejercicio dialógico mayéutico*- sacar a la luz.

Ahora, si bien la entrevista abierta en profundidad es individual, por ende, nos provee de información privada y biográfica de los y las estudiantes en cuestión, la finalidad cardinal de ésta es –a través de tales saberes individuales- reconstruir el sentido social de los discursos individuales, esto es, aquellos referentes extradiscursivos y prácticas sociales constitutivas del discurso. De ahí, que para esta investigación, la entrevista se utilizó en el campo de estudio de las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes acerca de su Formación Política en la escuela, representaciones que adquieren su valor en tanto han sido construidas por la práctica directa de la escuela.

4.3.2.1. ENTREVISTAS REALIZADAS.

Entrevistas Realizadas		
Nº	Tipo de dependencia educacional	Nº de Sujetos
1	Particular.	1
2	Particular Subvencionado.	1
3	Municipal.	1

4.4.- CRITERIOS DE CREDIBILIDAD.

Partiendo de la consideración que esta investigación se sitúa en el paradigma cualitativo y no cuantitativo, reiteramos una vez más que no pretendemos ni explicar ni que los resultados que ésta obtenga finalmente sean susceptibles de ser validados por criterios de científicidad, ya que la presente investigación es totalmente refractaria a los criterios de validez y confiabilidad estadística o a los procesos de verificación y contrastación empírica. Sin embargo, toda investigación debe tener algún referente externo –ya sea teórico o intersubjetivo- que pueda dar credibilidad a los datos recogidos y a los diversos análisis e interpretaciones realizados.

Consecuentemente, en primera instancia, se estableció como criterio de credibilidad, la revisión de la presente investigación por parte de investigadores y expertos en la problemática de estudio, que no fueron partícipes de la elaboración de ésta. Esta labor fue realizada por dos académicos e investigadores del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

En segunda instancia, para otorgar credibilidad a lo que concierne al análisis e interpretaciones realizadas a partir de los datos recogidos en las entrevistas y grupos de discusión, se recurrió a la triangulación vía teoría, siguiendo los referentes teóricos expuestos anteriormente.

5. ANÁLISIS DE DATOS.

5.1. LA BÚSQUEDA DEL ORDEN SIGNIFICATIVO Y LA COMPRENSIÓN EN MEDIO DE LA EMPIRIA CALEIDOSCÓPICA.

“En los métodos cualitativos, lo que caracteriza las técnicas de tratamiento de análisis es esencialmente la puesta en práctica de los recursos de la inteligencia para captar significados. Las aproximaciones, las confrontaciones y las relaciones de datos, las perspectivas y los encuadres, el captar las recurrencias y analogías, así como las generalizaciones y las síntesis son los elementos que hacen surgir dichos significados”

(Mucchielli, 2001)

El análisis que en esta investigación se presenta tiene varias etapas, cada una de éstas representa un ejercicio de develamiento de los sustratos de significados que configuran el fenómeno en estudio, a saber: el significado que los y las estudiantes de enseñanza media le otorgan a su Formación Política en la Institución Escolar. Y, a medida que avancemos en el análisis, nos iremos sumergiendo cada vez más - comprensivamente - en las profundidades significativas de tal fenómeno. A riesgo de redundancia, es necesario reiterar que se trata de una labor intrínsecamente comprensiva, donde el intelecto del investigador desea vislumbrar la emergencia del sentido implícito que subyace a los datos empíricos producidos. Y por cierto, nos resulta verdaderamente seductor perpetrar este trabajo, puesto que como investigadores, en todo momento asistimos expectantes tanto a la emergencia simultánea de la comprensión como a la emergencia del objeto mismo que buscamos capturar.

Es preciso aclarar que en esta investigación recurriremos tanto a directrices claves del análisis cualitativo por teorización anclada, como a las estrategias de análisis sugeridas por la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1976). Esto porque, nuestra intención constante es funcionar como una máquina cuántica, que logre flexibilizar sus ideas y métodos en función de su labor comprensiva (Ibáñez, 1991).

Tenemos conciencia de la importancia y rigurosidad que radica en la utilización de las distintas técnicas y procedimientos de análisis, y que siempre es necesario explorar y luego organizar los datos que hemos producido en la etapa de trabajo de campo. Empero, y retomando la cita anterior de Strauss y Corbin (2002), las técnicas que se utilicen para el análisis de datos sólo deben visualizarse como *'herramientas'* que puedan facilitar nuestra tarea, y de ningún modo dirigir y delimitar por sí mismas nuestro análisis. Sostenemos entonces, que el análisis que aquí se presenta no es un proceso estructurado, estático o rígido. Sino que tiene que considerarse –y practicarse– más bien, como un proceso creativo, en el cual el investigador puede usar con libertad y flexibilidad las técnicas que le permitan realizar sus objetivos de investigación (Strauss y Corbin, 2002: 64).

“Las técnicas y procedimientos son sólo herramientas, que están a su disposición para ayudar al análisis, pero que nunca deben conducir el análisis ellos mismos” (Strauss y Corbin, 2002: 64)

Ahora bien, el Análisis Cualitativo por Teorización (Paillé, 1994), se basa primordialmente en la construcción de sentido de los fenómenos que investiga. Éste consiste, principalmente, en generar inductivamente - a través de la conceptualización y relación progresiva de datos empíricos- una teorización en relación a tal fenómeno social, cultural o psicológico. Este tipo de análisis de contenido se asemeja al método propuesto por la Teoría Fundamentada, pero se centra más en el proceso de intelección de significados y teorización constante, que en la pretensión de producir una nueva teoría a partir del análisis. Es por tanto, un método al servicio de la captura comprensiva del fenómeno en estudio (Mucchielli, 2001: 69).

Con todo, cuando hablemos de *'teorización'* nos referiremos no a la generación de una nueva teoría, sino más bien- en tanto se enfatiza el proceso y producto intelectual y analítico de los significados en juego- al esfuerzo por comprender, contextualizar o relacionar ciertos fenómenos, actores o procesos sociales específicos. Es importante tener en vista que el análisis cualitativo por teorización tiene como premisa fundamental que todos sus productos siempre se encuentren anclados en los datos empíricos, pues éstos son el caldo de cultivo de todas las teorizaciones que pudiesen llegar a gestarse en el proceso de análisis. Así, en el trabajo de análisis, toda relación o conclusión que se

establezca deben estar ancladas en los datos de campo producidos durante la investigación.

Consiguientemente, en calidad de investigadores, dirigiremos nuestro ejercicio intelectual hacia el conjunto de datos como un acto de adecuación empírica, ya que – ahorrando caprichos e imposición de categorías externas a los datos- siempre pretendemos comenzar desde éste, recurriendo una y otra vez a él y finalizando en siempre en él. Se trata finalmente, de un procedimiento basado en una relación dialéctica y progresiva entre la producción de datos en torno al fenómeno investigado y el trabajo de análisis y teorización del corpus (Mucchielli, 2001: 69).

Como primer paso en la labor analítica, realizamos un proceso de Microanálisis o también llamado análisis de línea por línea. Este primer trabajo consistió en un análisis detallado de las palabras, frases u oraciones para establecer un orden de las áreas temáticas a analizar. Este análisis nos obligó a examinar lo específico de los datos, a escuchar realmente las interpretaciones que hablan en éstos. Intentamos dejar hablar a los datos -sin forzarlos- para poder abrir el texto y descubrir sus significados, dimensiones y relaciones (Strauss y Corbin, 2002: 77-79).

Acto seguido, efectuamos un proceso de codificación abierta, que consiste en un primer examen de la realidad que manifiestan los datos empíricos. Este examen intenta leer y escuchar el sentido que hay tras el corpus de datos, rescatando lo esencial sin buscar conceptualizarlo. La codificación intenta captar y condensar, a través de palabras, el sentido esencial que se manifiesta en la abundancia del dato empírico.

Para desarrollar estas dos primeras etapas y lograr abrir el texto y descubrir sus significados utilizamos el procedimiento de formular preguntas y además hacer comparaciones (Mucchielli, 2001: 72).

Por una parte, la pregunta fue muy útil, porque cuando preguntamos –siempre en relación a nuestros objetivos de investigación- necesariamente abrimos una búsqueda, que a su vez, genera más preguntas y esferas de indagación que nos ayudan a comprender más profundamente los datos que se nos presentan a veces difusos. Al comienzo emergen las preguntas sensibilizadoras que, de un modo u otro, logran que el

investigador se conecte con los datos y logre aclarar aquello que permanece oscuro. Por ejemplo, *¿cómo los estudiantes están definiendo el sentido de lo político?; ¿A qué instancias de participación le dan más importancia?* Luego vienen las preguntas teóricas que ayudan a la relación entre los conceptos y a advertir nuevas propiedades del fenómeno en estudio. A saber: *¿qué relación habría entre la pertenencia a un tipo de establecimiento educacional y el significado que los y las estudiantes le dan a su Formación Política en la escuela?*

Debido a que el espacio social es fluido y complejo, toda investigación que tenga pretensiones científicas busca necesariamente matematizarlo para entenderlo. Pero debemos entender la matematización no como cuantificación exclusivamente, sino más bien como un ordenamiento de los datos que emergen de la investigación (Ibáñez, 1991: 62). Según Ibáñez, el primer paso en el proceso de ordenar un campo de cualidades es su integración en conjuntos y subconjuntos, para luego asociar y poner en correspondencia esos conjuntos, en esta investigación hemos optado por ordenar el discurso en torno a la Formación Política en la institución escolar en áreas temáticas.

Consiguientemente, una vez que se efectuó el trabajo de codificación abierta¹⁷, fue necesario emprender la tarea de definir las áreas temáticas que nos permitirían ordenar – para luego interpretar- los significados que emergen caleidoscópicamente a lo largo del corpus de datos.

Ahora bien, la definición de las áreas temáticas a trabajar, buscó, no desmembrar el fenómeno en estudio, sino que portar en sí misma la misma riqueza, fuerza y poder que posee el fenómeno que pretendemos des-cifrar en los significados que los actores han construido en torno al problema de investigación. Sin duda, esta es una ardua faena, ya que, una vez que ya comenzamos a definir áreas temáticas, comienza simultáneamente la gestación de la teorización.

Como cuarta etapa del proceso de análisis del corpus empírico, emprenderemos un trabajo descriptivo que busca comprender e interpretar los discursos de los y las estudiantes en relación a su Formación Política en la Institución Escolar.

¹⁷ Entendemos por Codificación abierta, el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002: 110).

En esta fase nuevamente las preguntas se tornan un instrumentopreciado, puesto que lograr visibilizar los vínculos entre distintas manifestaciones del fenómeno de estudio es un ejercicio borrascoso. Por ejemplo; la pregunta ¿de qué manera se asocia la Formación Política de los estudiantes con la significación que le confieren a la participación política? logra de inmediato movilizar el trabajo analítico del investigador, cual centrífuga que se vuelca desde la intelección hacia el dato y viceversa, teniendo siempre presente teleológicamente la comprensión de los significados que estructuran tal relación fenoménica.

5.1.2. INDICACIONES PREVIAS: EN BUSCA DE LA DES- Y RE-ARTICULACIÓN DEL SENTIDO DEL DISCURSO PRODUCIDO.

Debido a que el principal objetivo de la presente investigación consiste en comprender –para luego interpretar- los significados que los y las estudiantes han configurado en relación a su Formación Política, según el tipo de establecimiento educacional al cual pertenecen, procederemos a analizar el sentido que emerge de sus discursos en función de aquella posición en la estructura del sistema escolar que ha condicionado la construcción de tales representaciones.

Consiguientemente, la finalidad metodológica de aquello, radica en contrastar y comparar los discursos que los y las estudiantes han construido según su pertenencia a los distintos tipos de establecimientos educacionales, para desde aquel ejercicio de de-construcción y re- construcción de sus hablas, intentar dibujar el lugar de encuentro de sus sentidos colectivos en torno a su configuración como sujetos políticos. Esta metodología será utilizada para todo el presente capítulo de análisis de datos.

Ahora bien, como ya se ha expuesto en los capítulos precedentes, el Marco Curricular vigente establece como una prioridad del sistema educacional socializar a los estudiantes desde temprana edad con los conceptos políticos, las actitudes y valores democráticos centrales para el fortalecimiento de la Formación Ciudadana Activa y promoción de la Cultura Democrática del país. Para llevar a cabo tal tarea, se procedió por un lado, a eliminar la Educación Cívica como asignatura independiente y se definieron un conjunto de objetivos y contenidos que favorecerían directamente la Formación Ciudadana democrática en determinadas asignaturas. Y, por otro lado, se estableció la Formación Ciudadana como un eje transversal de la Educación, enfatizando así el aspecto actitudinal y procedimental más que el conceptual. De igual modo, se establece la necesidad de que la Formación Ciudadana, en tanto objetivo transversal de la educación, debe estar presente y expresarse en las distintas dimensiones de la escuela, a saber: en el proyecto educativo de cada establecimiento; en la práctica docente; en el clima organizacional y las relaciones humanas; en las

actividades ceremoniales, en la disciplina en el establecimiento; en el ejemplo cotidiano, así como en el ambiente de los recreos y actividades definidas por los jóvenes.

Empero, el análisis que aquí se pretende realizar no se restringirá a las dimensiones de ciudadanía que se establecen desde el Marco Curricular vigente –y por tanto desde las intencionalidades políticas que allí se arraigan-, pues nos interesa superar las concepciones reificadas de lo político y buscar aquellos excedentes políticos subjetivos que nos pueden ayudar a comprender de qué modo los y las estudiantes se configuran y sitúan actualmente como Sujetos Políticos. En acuerdo con Lechner, reivindicar el carácter “constructivista” de la política moderna no está de más en una época que tiende a la naturalización de lo social” (Lechner, 2002: 8).

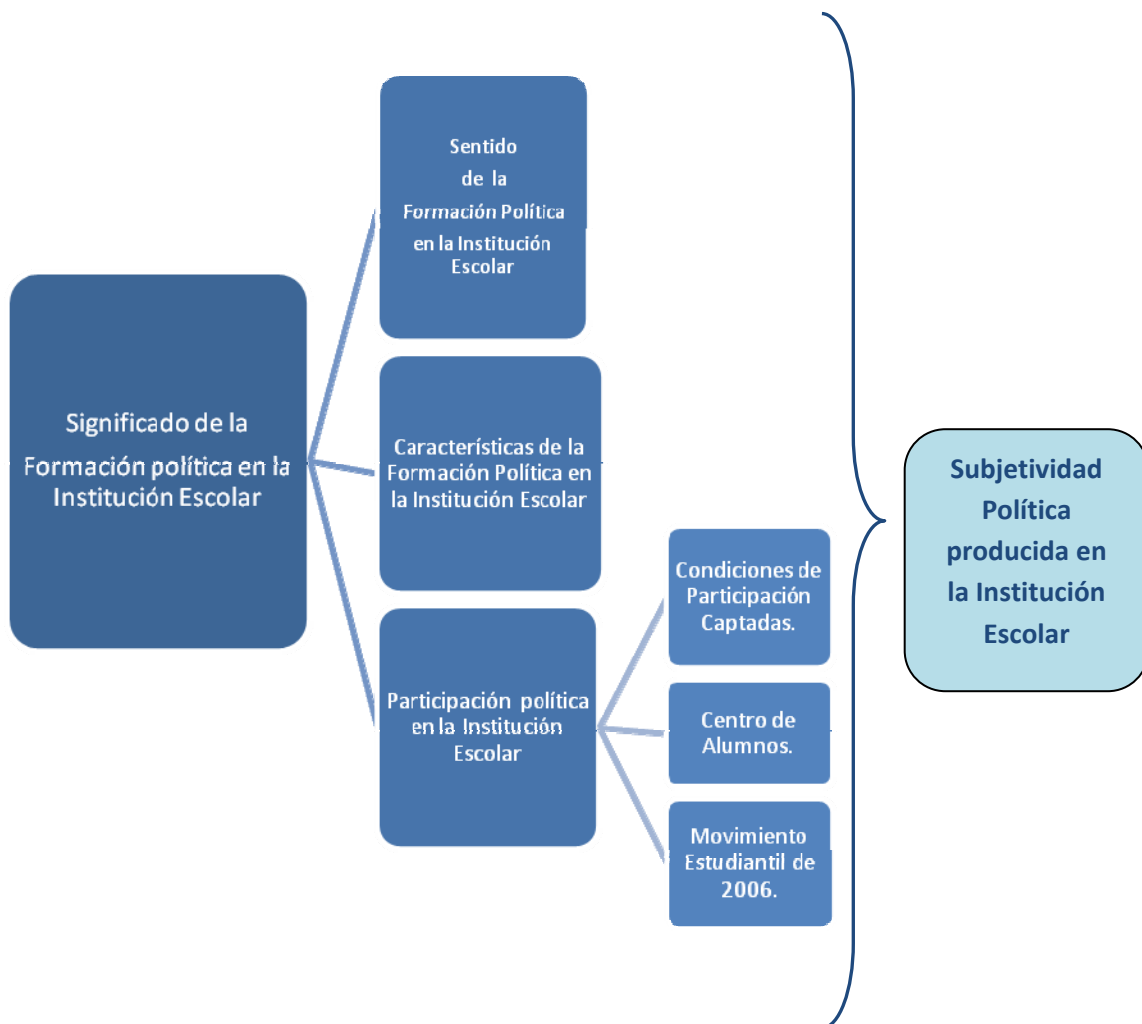
De cierto modo, a través del análisis de las áreas temáticas establecidas pretendemos representar el fenómeno de significación que nos conduce a la comprensión del ‘*ethos político*’ que la escuela –en tanto fuente de producción subjetiva- estaría propiciando en los y las estudiantes. ‘*Ethos*’ que actuaría como un espacio cartográfico que sitúa a los sujetos en el espacio social, delimitando así las fronteras, jerarquías, finalidades, trayectorias, lecturas y posibilidades de su comprensión y accionar en torno a la realidad social.

Finalmente, a través del presente análisis de los discursos intentaremos comprender e interpretar dos esferas del mismo fenómeno. Primeramente queremos comprender de qué modo la escuela estaría ‘sujetando políticamente’ a los sujetos estudiantes en la estructura temporal y espacial del orden social. Y la segunda refiere a qué rasgos propios de la subjetividad política de los sujetos estudiantes evidencian la emergencia o supresión de un posible sujeto que se constituya desde su diferencia a través de la manifestación del disenso.

5.2. SOBRE LAS ÁREAS TEMÁTICAS DEFINIDAS A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS PRODUCIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA.

Al momento de tener en frente todo el corpus de datos, leerlo, volver a leerlo y releerlo, deviene un fenómeno de emergencia de temas recurrentes que nos permitieron delimitar ciertas áreas temáticas de análisis en torno al significado que los y las estudiantes atribuyen a su Formación Política en la escuela, lo que posibilitaría finalmente, descifrar las características configuradoras de la Subjetividad Política que es propiciada desde el Espacio Escolar.

A continuación una representación gráfica de esta ordenación del discurso según áreas temáticas de análisis:



5.2.1. SIGNIFICADO CONSTRUIDO EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA POR LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES DE SANTIAGO.

5.2.1.1. SENTIDO DE LA POLÍTICA Y DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

A pesar que la Educación Cívica se eliminó del currículum nacional como asignatura propiamente tal, al momento de preguntar a los y las estudiantes de establecimientos particulares por su Formación Política en la escuela, de inmediato éstos realizan una asociación directa con la Educación Cívica. Sin embargo, la construcción que realizan de la Educación Cívica –en un primer momento- no implica una correspondencia con la antigua Educación Cívica basada en una transmisión conceptual y juego democrático procedimental.

Los y las estudiantes transitan de la idea de civismo a la de la política y lo político sin hacer distinciones en el uso de tales conceptos, produciéndose una especie de sinonimia entre estas nociones. Sinonimia que por cierto, podríamos interpretar como una muestra de vaguedad e incluso confusión en torno a la esfera cognitiva y también práctica en cuestión.

A continuación, en los discursos de estos estudiantes es posible leer una ampliación del concepto de política, puesto que es significada como un ámbito que permearía todas las esferas de su experiencia. De ahí, que la Formación Política ya no aparezca solamente ligada al aprendizaje de conceptos relacionados con el Estado, el sistema político y constitucional vigente. Esta ampliación del significado de educación política respondería, a su vez, a la construcción que los y las estudiantes han realizado en relación al significado de la política y lo político.

Cuando se les pregunta qué es lo que entienden por política, los estudiantes realizan una distinción entre lo que la gente concibe erróneamente como política -tanto a partir de la influencia mediática como de los aprendizajes escolares- y un verdadero sentido de la política. El sentido de política que potenciarían los medios de comunicación y el colegio

se vincularía más con la idea de la actividad política gubernamental y organización estatal, mientras que el verdadero sentido de la política estaría relacionado primordialmente con el desarrollo de una conciencia de ser responsables de su mundo.

“Por política... partidista. Así como toda la cosa del partido comunista contra el partido por la democracia, las alianzas entre concertación y la derecha... eso es lo que en general la gente, y no solo los estudiantes, entienden como política... como si uno dice política es o ley o reforma o algo así. Creo que esa es la definición que le dan los estudiantes” E. Nº1, 6.

“La gente no sabe nada de cómo son los mecanismos del estado de derecho. Por el simple hecho de no entender lo que significa la palabra política, las personas no se dan cuenta de que son responsables de lo que es su mundo” G.D. Nº1, 111.

“La política es lo que les enseña la cuestión mediática, lo que sale en los medios masivos de comunicación y un poco lo que aprendieron en el colegio” G.D. Nº1, 112.

“O sea la política, un grupo de tipos fomes, sentados en una mesa redonda, discutiendo de cómo va a ser el costo de no sé qué cosa en el país para el siguiente año. Eso es política, eso es lo que muchas personas piensan que es política” G.D. Nº1, 113.

Pero el sentido de lo político no radicaría sólo en el desarrollo de una conciencia de responsabilidad social, sino también en una conciencia de la ‘alteridad’ que permita tomar decisiones personales y colectivas contemplando el poder de influencia social de éstas, tanto a nivel micro como a nivel macro. Desde este punto de vista, el sentido de política estaría desde un comienzo vinculado a una cierta conciencia de responsabilidad social, que permitiría tomar decisiones siempre con remisión a la afección del otro. De este modo, la política – y consiguientemente la Formación Política- es entendida directamente como una plataforma para el posicionamiento y decisión social.

“Para mí tiene que ver con la toma de decisiones que afectan al mundo, y eso tiene que ver con todo, con decisiones prácticas inmediatas y con decisiones así como masivas, colectivas, importantes socialmente. Para mí tiene que ver con todas las actividades que realices que afecten a los otros. Todo ese tipo de cosas son acciones políticas” G.D. Nº1, 115.

“Para mí la política tiene que ver con discusión, reflexión y toma de decisiones” G.D. Nº1, 116.

“Es algo que se ocupa... a nivel macro y a nivel micro...” G.D. Nº1, 117.

“En toda la vida la ocupamos. O sea, toda la vida andas tomando decisiones, pero siempre se ve que la política es solamente todo eso de organizar una especie de país y ahí no más llega” G.D. N°1, 118.

“Política es la toma de decisiones...” G.D. N°1, 119.

Asimismo, los y las estudiantes, evidencian en sus discursos –desde el plano de lo ideal o esperado- una gran valoración por la educación que ellos denominan ‘cívica’, pues, en efecto, consideran que ésta debería brindar oportunidades fundamentales para basar y tomar decisiones, para posteriormente tomar una posición frente a la vida y poder manejarse en sociedad. Todos elementos primordiales al momento de plantear a su realización personal y social.

La Formación Política es altamente valorada en el discurso de los jóvenes, ya que se vincula con las decisiones prácticas de la vida cotidiana de éstos, lo que implica además, una cierta demanda a que la educación cumpla una labor efectiva de integración con su experiencia social y cultural. Igualmente, se deslinda desde aquí una cierta crítica hacia la educación, que potenciaría sólo un cálculo económico de las consecuencias de las acciones de los sujetos, que no dejaría ver la complejidad de la experiencia social que está en juego en cada decisión de la experiencia cotidiana.

“[...] pero las acciones políticas se dan en todo momento y eso también es algo que se debería pasar en la clase de cívica” G.D. N°1, 22

“[...]es una cuestión de suma importancia no sólo para manejarte dentro de la sociedad, sino que para manejarte dentro de tu misma casa, dentro de tu misma universidad que vas a entrar después” G.D. N° 1, 20.

“Uno toma decisiones todo el día. Lo que pasa es que uno ve esas decisiones más como económicas y políticas, que seguramente tienen mucho que ver”. G.D. N° 1, 75.

“Tiene que ver con la practicidad” G.D. N° 1, 76.

“O sea, yo hoy día elegí no hacer mi cama, porque venía tarde para esto. Pero al fin y al cabo, para ponerlo en un ejemplo, engloba un montón de situaciones detrás, que mi papá va a entrar a mi pieza y va a ver mi cama desordenada y oye, cuál era el trato. Entonces uno ve las cosas de una forma, porque te las enseñan a verlas de una forma netamente económica, pero no te enseñan a ver cuál es la sociedad que está detrás de mí” G.D. N° 1, 77.

De esta manera, se homologaría, por tanto, el ser social al ser político. Entendiendo este ser político como el despliegue de su constitución como actores influyentes en el orden social. De ahí que la Formación Política se construiría, en sus representaciones, como una plataforma necesaria de formación para tomar conciencia de esta condición influyente –del poder- que entraña su acción social.

“Es importante crear conceptos, porque en todo caso estamos hablando mucho de lo que tiene que ver con los procesos históricos que se relacionan con la política de ciertos países, pero las acciones políticas se dan en todo momento y eso también es algo que se debería pasar en la clase de Cívica. Y, por ejemplo en mi colegio también hay un electivo de Ciencias Sociales que es el de Latinoamérica, y les pasan las dictaduras, no sé qué cosa, les pasan un montón de hechos históricos muy importantes, el por qué, el cómo, las consecuencias. Pero eso no es todo lo que es política.- Y a mí, por ejemplo, me causa mucha curiosidad el cómo se aborda ese tema, porque la mayoría de las personas se pondrían a hablar también de eso, si alguien les preguntara por la política o por la Educación Cívica, cuando en verdad la Educación Cívica tiene que ver con tu postura política frente a la vida, frente a todo, con tu forma de tomar decisiones frente al mundo, con tu forma de desarrollarte, con tu forma de realizarte, con las actividades que quieres hacer” G.D.Nº 1, 22.

“[...] no es una persona íntegra en el sentido de que queda marginado de la política, porque es un ser social no es un ser apolítico, y por lo tanto es influyente y todas sus decisiones son influyentes. Pero no es consciente de eso, y por qué no es consciente de eso, ¿por qué no tomó un ramo electivo? Y eso no está bien”. G.D. Nº1, 38.

Se devela así, la ‘urgencia’ que los estudiantes manifiestan primero en torno a la importancia de la educación política desde la niñez, en función de dar posibilidad de desarrollo integral a las personas, así como un sustento para sus decisiones en la experiencia cotidiana, donde la conciencia de ‘alteridad’ y el ejercicio de tolerancia hacia el otro – la alteridad - emerge con gran valoración. En efecto, en el habla común que se produce en relación a la carencia de una educación política en post de favorecer el desarrollo de la tolerancia hacia la alteridad, se efectúan vínculos con los fenómenos de violencia escolar y social, entendidos como síntomas de esta carencia.

“Lo que decía ella también es súper importante la educación política de los niños, porque tiene que ver con cosas cotidianas de más adelante, como tener consideración por el otro. Cosas básicas como que el otro puede decidir en ciertas cosas, que yo no tengo que controlar parte de su vida. Cosas súper cotidianas que a veces no nos damos

cuenta, un poco la tolerancia con el otro, porque hoy en día estamos súper intolerantes y violentos. O sea, como sociedad estamos súper intolerantes e irritantes...” G.D. N°1, 97.

“O sea, cómo te explicas que un tipo vaya a hacer un escándalo a las 8 de la mañana al Mc Donald, eso es un fiel reflejo de lo que pasa.” G.D. N°1, 98.

“O la violencia escolar misma. ...” G.D. N°1, 99.

A medida que se produce el discurso, y se van acoplando las hablas individuales hacia el habla común, se devela también una vinculación entre la pérdida de rumbo de la Educación Cívica en relación a la pérdida de sentido que actualmente caracterizaría a la educación chilena.

“Igual es importante eso que dijiste de que se pierde el sentido de la comunidad. Eso es cuático porque no me pasa solo con la educación aquí en Chile, sino que ese es un tema que está en la educación misma, en el por qué se educa. En todas partes pasa eso, se pierde el sentido y en verdad eso es lo más importante, si para eso es el colegio, ¿o no? Eso no tiene acaso mucho más que ver con la educación que aprender química porque sí, si nunca más te va a servir si vas a estudiar derecho” G.D. N°1, 66.

“Está orientado a una cuestión tecnócrata” G.D. N°1, 67.

“Por supuesto, y ahí está el problema. Yo creo que eso resuena mucho. Eso es lo que pasa, al final, con el tema de la Educación Cívica, que no tiene sentido, se perdió el sentido, no se sabe hacia dónde orientarla. Por qué, porque no quieren ver una comunidad en el colegio, sino que se quiere ver solo como colegio” G.D. N°1, 68.

De este modo, los jóvenes perciben la educación dominada por una orientación tecnocrática-instrumental, situación que habría conducido a la pérdida del sentido de comunidad dentro de la Institución Escolar.

5.2.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES.

5.2.1.2.1. EL QUÉ, EL CUÁNDO Y PARA QUIÉNES DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Al momento de profundizar en las características que adoptaría la Formación Política en la escuela, estos estudiantes realizan varios alcances relacionados con los contenidos curriculares que ellos captan en relación a ésta, además de la ubicación privilegiada que tendría en ciertos sectores de aprendizaje en desmedro de otros.

En primer momento, los y las estudiantes manifiestan su percepción de la educación política -en tanto propedéutico para el ejercicio de la ciudadanía- como una labor propia del sector y profesor de Historia específicamente. Pese a que la Reforma Curricular estableció la formación democrática como un eje transversal a todas las asignaturas del Currículum, los estudiantes no relacionan la Formación Política captada en su experiencia escolar con ninguna otra asignatura del currículum que no sea Historia y Ciencias Sociales, ni menos aún con las otras dimensiones extra-aula de la escuela, que la Reforma Educacional menciona como esferas de formación democrática. De ahí que podríamos inferir que la intención de las políticas educativas de transversalizar la formación democrática en el currículum nacional no ha sido percibida efectivamente por los estudiantes en su proceso de escolarización.

“Y en el colegio, ¿tú crees que se les da una formación política? ¿Qué se les enseña? ¿Qué no?” E. N°2, 13.

“Es que así como formación política... o sea, yo no sé todo el ámbito de experiencias que hay como entre mis compañeros, por ejemplo pero yo creo que depende mucho por ejemplo del profesor de historia que llegado el momento de enseñar democracia ateniense... claro, como parte del plan del ministerio y toda la cosa, de hacer las comparaciones con la democracia actual y toda la cosa pero hay algunos profesores que se quedan ahí no más y otros que van más allá entonces dependiendo del profesor uno puede empezar a desarrollarse en eso” E. N°2, 14.

“Una cuestión que a mí siempre me ha llamado la atención, es por qué la cívica se le relega a los profesores de Historia, siendo que la labor de un profesor es educarnos para la vida, y eso es de todos los profesores. Entonces yo creo que cualquier profesor podría estar en calidad de prepararnos para ser ciudadanos” G.D. N°1, 23.

"Y no se ve como un eje transversal de la educación..." G.D. N°1, 69.

"Es que no se tiene que considerar como un ramo más..." G.D. N°1, 70.

"Es que no debería ser ni siquiera un ramo" G.D. N°1, 71.

"No, debería estar ahí siempre" G.D. N°1, 72.

Queda en evidencia por tanto, que los y las estudiantes de colegios particulares no visualizan la transversalidad de la Formación Ciudadana que el currículum busca establecer en la formación común de todos y todas las estudiantes, sino que identifican el desarrollo de ésta ubicada solamente en el último año de Educación Media y específicamente en el tratamiento de los cursos electivos de Historia y Ciencias Sociales, y en algunos casos en la asignatura de Filosofía. De este modo, la Formación Política quedaría relegada sólo para aquellos estudiantes que tienen el interés de integrar tales electivos. Este hecho implicaría una marginación de esta formación 'indispensable' para el ejercicio ciudadano y convivencia democrática de todos aquellos estudiantes que no integren tales cursos electivos.

"Sí, pero yo... a mí se me genera un desagrado con eso, porque para mí, por ejemplo el hecho de la Educación Cívica es algo que debería marcar transversalmente a toda la sociedad, y que tu tengas que elegir prácticamente o que tengas que meterte a un electivo para tener ese tipo de información, a mí me parece, en cierto sentido, bueno por un lado, obviamente qué bien que puedan tener una oportunidad, pero qué pasa con los que no toman ese electivo. Para mí, Cívica debería ser un ramo que esté dentro del currículum común transversal de todos. Porque, o sea, es una cuestión de suma importancia no sólo para manejarte dentro de la sociedad, sino que para manejarte dentro de tu misma casa, dentro de tu misma universidad que vas a entrar después"
G.D. N°1, 20.

En relación a los contenidos relacionados con la Formación Política y democrática, es decir, con el 'quid' de ésta, los estudiantes afirman que éstos se relacionan fundamentalmente con aquellas materias de Historia y Ciencias Sociales que tratan las bases y formas de organización del Estado democrático, además de los tipos de gobiernos y sistemas económicos que se han instaurado en las sociedades a lo largo de la historia. Consecuentemente, se patentizaría que la intención curricular de eliminar Educación Cívica del currículum en pos de fortalecer una Formación Ciudadana procedimental que superara la transmisión de una ciudadanía pasiva basada en el mero

conocimiento de deberes, derechos y formas de organización política, no estaría siendo efectivamente traducida en las prácticas curriculares de la escuela. Sino que, muy por el contrario, imperaría la misma lógica de transmisión de contenidos meramente conceptuales y se perdería aquella anhelada Formación Ciudadana basada en una interiorización actitudinal y valórica.

“Me gustaría que discutieran acerca de lo que se les enseña en sus colegios sobre política y democracia” G.D. N°1, 1.

“Un poco lo obligado que hay en materia, lo que sea en ramos de Ciencias Sociales, se nos obliga a un poco a las bases de lo que es el estado, cómo se organiza, que existe democracia, que existe monarquía, que existen diferentes sistemas políticos y económicos. Eso es la base, pero es más que nada aspectos teóricos e históricos de como se ha asentado la democracia y como se ha luchado por ella, cómo se ha instaurado, otras formas de gobierno. Y un poco eso, como la versión occidental de la política” G.D. N°1, 2.

La cualidad superficial de la Formación Política percibida en la experiencia escolar por los jóvenes—encausada principalmente en el sector de Historia y Ciencias Sociales—encontraría su causa en una cierta reticencia a tratar temas políticos que aún suscitan temores y suspicacias en la cultura política de nuestro país. Temores que responderían quizás a esas marcas de la memoria política del país forjadas en tiempos de autoritarismo y represión, que —como sostiene Lechner (2002)—, aún condicionarían los procesos de subjetivación política de los chilenos. Pero esta apatía política, enraizada en una cierta herencia autoritaria —por una cuestión de renovación generacional— sería una carga subjetiva exclusiva de la cultura docente y no de los estudiantes. El problema es que esto derivaría en que los docentes construyan una tipificación de los jóvenes como ‘desinteresados’ por la política, y de ahí, que no haya una intención pedagógica por dar más énfasis a tal ámbito de formación.

“De hecho, es súper impresionante como uno a través de, por ejemplo, la historia, yo principalmente lo digo porque soy muy fanático de la historia y me encantan las ciencias sociales, generalmente se avala mucho, por ejemplo, lo que decía él, el modelo occidental de la política. Hay una historia, hay una versión de la historia que siempre es censurada, como esa típica cuestión de que la historia la escriben los ganadores, bueno nosotros sabemos quiénes fueron los ganadores tanto tiempo en Chile. Entonces hay

ciertos aspectos que acá en Chile, políticamente, para mí, se enseñan de una manera superficial, por los temores que hay todavía en la sociedad. Y aparte yo creo que, como prepondera ese mito de que los jóvenes no les interesa la política, los profes dicen, bueno, para qué les vamos a enseñar, si en realidad no les interesa. Yo creo que eso es uno de los grandes problemas también” G.D. N°1,3.

Ahora bien, el hecho de que -en la óptica de significación de los y las estudiantes- la Formación Política sea materia de estudio –superficial y esquiva- sólo en el último año de escolaridad, perjudicaría grandemente la interiorización de la importancia de comprenderse como seres políticos y la responsabilidad que aquello implica, tanto para sus decisiones personales y sociales, como para las formas de participación que emprendan en el espacio social.

“Y lo demás, claro, ir pasando los modelos de política, muy occidental todo, eso sí. Pero también, al menos nosotros, yo vi, solamente en último año, lo que me pareció curioso, solamente en cuarto, que en el ramo de Filosofía, prácticamente todo el segundo semestre, estuvimos tratando el tema de participación política y encontré que estuvo muy bien abordado, pero me pareció extraño que solamente se da a final de cuarto medio y en ningún otro momento de todos los años del colegio” G.D. N°1, 8.

“Claro, muy tarde...” G.D. N°1, 9.

“Sí, y yo decía ¿será así en todas partes?” G.D. N°1, 10.

“Claro, porque uno no termina familiarizándose con esos términos. Te los pasan muy superficiales, y ahí quedó. Si es que te gustó sigue en tu mente y si no, no” G.D. N°1, 11.

“Y al fin sigue esa cuestión de que la política es para unos pocos” G.D. N°1, 12.

“¡Exacto!” G.D. N°1, 13.

“Para los que les interesa no más” G.D. N°1, 14.

Así, la percepción de la Formación Política como materia de profundización sólo en cursos electivos –para unos pocos- tendría para los jóvenes una consecuencia nefasta en lo que implica el desarrollo de la cultura democrática del país, pues se reproduciría la idea de que la política –y con esto la responsabilidad y consecuente participación política- es sólo para unos pocos, para unos ciertos elegidos. Ante esta situación, los jóvenes demuestran su desaprobación, en la medida en que consideran que el

fortalecimiento de nuestra dimensión política es cardinal para el desarrollo social integral que nos atañe, y todas las personas, más allá de si tomen o no un curso electivo- deberían tener la oportunidad educativa de desarrollar la conciencia de su poder y decisión política en sociedad.

*“Y lo que decía él antes, de que todos son compañeros que van a tomar distintos ramos, pero que quizás no les interesa estudiar Derecho, así que no toman el ramo de Introducción al Derecho y finalmente terminan estudiando otra cosa. Pero no es, también lo que decías tú, no es una persona íntegra en el sentido de que queda marginado de la política, porque es un ser social no es un ser apolítico, y por lo tanto es influyente y todas sus decisiones son influyentes. Pero no es consciente de eso, y por qué no es consciente de eso, ¿por qué no tomó un ramo electivo? Y eso no está bien”
G.D. N°1, 38.*

5.2.1.2.2. FORMACIÓN POLÍTICA CAPTADA COMO ANULACIÓN DE LA CAPACIDAD POLÍTICA DEL DISENSO Y REPRODUCCIÓN DE LA CULTURA DEL CONSENSO ELECTORAL.

En los discursos de los jóvenes en relación a la Formación Política en la Institución Escolar, se le concedería no sólo una gran importancia a la necesidad de que

el colegio brinde educación política desde la niñez, sino que además se evidencia la idea de que el colegio significaría negativamente la educación política como una esfera de formación que podría conllevar a una revolución o desobediencia en los jóvenes. En acuerdo con esto, se revela que para los estudiantes la Formación Política implicaría una cierta forma de reestructuración de conciencia que propiciaría, a su vez, el experimentar la experiencia vital, los roles e interacciones sociales de otras formas a las que son establecidas por el orden social promovido desde la escuela.

“Sí, es cuático, a mí me pasa que no es cosa que pueda andar proponiendo proyectos en todos lados, porque te miran con cara de ¡qué!, ¿política a los niños chicos?, como si no sé, como si quisiera explicarles que el presidente es una mierda. Y no, no voy a hablarles de eso, no tiene que ver con eso. Es como que te dicen que no porque vas a revolucionar a los niños y no van a querer obedecer. Ojalá no quieran obedecer, ojalá alguien sea capaz de desarmar lo suficiente su mente como para que ya no lo hagan, para que entiendan que pueden tomar experiencias de la vida de otras formas. Y eso tiene que ver con la participación política” G.D. Nº1, 100.

En este hallazgo nos detendremos un momento, ya que encontramos en este sentido de la Formación Política una esfera de encuentro con lo planteado por Mouffe y Rancière en torno a la naturaleza de lo político propiamente tal. En efecto, Mouffe plantea que la dimensión conflictiva de la vida social es justamente aquello que vivificaría y conferiría sentido a la democracia (Mouffe, 2009). Del mismo modo, desde la perspectiva de Rancière, este desobedecer y poder pensar que las cosas pueden ser de otro modo se condice con la esencia democrática del disenso, que funda justamente la idea de lo político (Rancière, 2006). Dentro de esta propuesta, la Formación Política en la escuela debería propiciar -más que el consenso total de la comunidad que arrastra consigo la exclusión de los antagonismos propios de la vida en común- justamente una dinamización del espacio escolar como una esfera pública de conflicto agonista en que se confronten las diferentes perspectivas en disputa. Y en donde, ciertamente, el orden escolar hegemónico instituido se dispute constantemente a través del ejercicio de una conciencia de desobediencia. Pues, sólo a partir de esta formación democrática sería posible vivificar la democracia misma. De ahí que la Formación Política, como lo expresa la cita anterior del estudiante, debería ser capaz de desarmar lo suficiente las

estructuras de los estudiantes como para que puedan visualizar que su experiencia podría ser de otro modo al instituido.

En efecto, los jóvenes de un u otro modo entreverían que la Institución Escolar se resiste fuertemente a brindar una Formación Política que promueva el desarrollo de ciudadanos con la capacidad política de ‘diferir’ ante lo establecido. Por tanto, la Institución Escolar estaría formando ciudadanos pasivos, y no realmente Sujetos Políticos que puedan, a través de una conciencia de responsabilidad social y poder de decisión autónoma, manifestar su diferencia y desacuerdo en relación a lo instituido.

“A mí siempre me ha dado la sensación de que el colegio no quiere crear personas que tienen capacidad política, no quiere. No sólo como que no fuera su objetivo, sino que no le conviene hacerlo. Quizás sería muy complicado. Si todos tuvieran una opinión demasiado divergente de lo que ellos quieren, sería complicado que todos los alumnos participaran. Entonces, es mejor que todos estén callados y tranquilos, aún los mejores profesores. No sé, a mi esa sensación me da...” G.D. N°1, 88.

“¿Es malo acaso que los niños sepan de política?, ¿es malo que los niños aprendan a tomar decisiones o entiendan que sus decisiones afectan al resto del mundo? Yo creo que hay una visión que el mundo tiene respecto a la actividad política que se ve reflejada en el colegio. Y al final, porque pasan esas cosas están tomando decisiones por nosotros, pero también están tomando las decisiones de cómo vamos a tomar las decisiones nosotros” G.D. N°1, 90.

A pesar de que las políticas educativas en torno a la Formación Ciudadana establecen la necesidad de que las comunidades escolares se constituyan como espacios pluralistas de diálogo y tolerancia, la cultura escolar –impermeable a tales intencionalidades– reproduciría una lógica de adaptación social que no contempla la manifestación de la diferencia, sino que al contrario, pues la rigidez de las normativas escolares se yergue como un poder reificado que no puede ser puesto en cuestión, y que impide toda instancia de diálogo y desacuerdo, y en efecto, lo sanciona a través de mecanismos de marginación de la Institución Escolar .

“En colegio una vez tuve un problema con un director. Yo le decía que por ejemplo, una de las prórrogas era que todos sean buenos cristianos y honestos ciudadanos. Bueno,

mi deber como cristiano es querer mejorar la educación de este país, y soy un honesto ciudadano al decírtelo y yo quiero participar en esto y yo quiero que el colegio se mueva por esto. Y el director me dijo, bueno, las cosas son estas y si no te gusta te vas. Y así, y vienen y te dicen, si no te gusta te vas” G.D. N°1, 53.

En los colegios particulares, esta situación de anulación de la diferencia y del disenso, es interpretada por los jóvenes como un síntoma de la lógica de ‘clientelismo’ que se habría instalado en la educación privada, donde la Institución Escolar es configurada como una empresa cualquiera que presta un servicio, en que si no es bien evaluado por el consumidor, éste puede escoger otro servicio.

“Ahí juega el tema de clientelismo que un poco se ha apropiado en el tema educacional, si no te gusta te vas. Porque claro, hay otros servicios que tu puedes elegir, si total...” G.D. N°1, 54.

“Nadie te tiene con una pistola en el pecho...” G.D. N°1, 55.

De esta manera, la Institución Escolar, al dar como única salida al disenso la consecuente marginación de la comunidad escolar, transmitiría a los y las estudiantes la idea de que ellos son individuos totalmente prescindibles –o en palabras de éstos: reemplazables.

Pero en los colegios particulares pagados no sólo el disenso se torna un factor de exclusión, sino también el factor económico, pues las familias que no pueden pagar, también deben renunciar a la pertenencia a la comunidad escolar. El problema es que esta idea de ‘reemplazabilidad’ implicaría, a su vez, la configuración de una subjetividad basada en una cierta desafección hacia la participación y responsabilidad social.

Luego, y muy a pesar de que las políticas educativas en torno a la Formación Ciudadana buscarían fomentar la participación democrática y conciencia de responsabilidad política, en la Institución Escolar se observa un escenario totalmente contrapuesto. Estamos en presencia de una Institución Escolar que –a través de estas lógicas de

marginación- propicia la formación de ciudadanos que no se sienten partícipes, y por lo tanto, que no visualizan en su participación una posibilidad de cambio a lo instituido.

“¡Que fuerte eso!, porque es como que te dan a entender que eres reemplazable y que tu participación y tu responsabilidad no le importa a nadie” G.D. N°1, 214.

“Claro, es como que no te necesitamos” G.D. N°1, 215.

“Eres increíblemente reemplazable” G.D. N°1, 216.

“Si no te gusta te vas” G.D. N°1, 217.

“Si no pagas te vas” G.D. N°1, 218.

“Y es como que el desacuerdo no tiene cabida...” G.D. N°1,219.

“A mí me pasó eso. A mí me pasó en mi colegio, un año en que no pude seguir pagando. A mí me costó mucho entrar al Colegio X, porque mi familia no tiene muchos recursos. [...]Entonces, al final un poco, lo que yo decía, soy reemplazable porque no pude pagar, yo me tuve que ir del colegio. [...] Entonces al final, igual uno puede ser responsable y al final el colegio no te ve como un ente fuerte que pueda generar cambios en un colegio que muchas veces está equivocado...” G.D. N°1,220.

Por otra parte, en la Institución Escolar privada se observaría una reducción de la Formación Política a una educación ciudadana meramente reproductora de los procedimientos electorales democráticos legitimados en nuestro sistema de democracia actual. Y es desde tal reducción, que los y las estudiantes realizan además una interesante vinculación con los sentidos de la educación propiamente tal, que más adelante revisaremos en detalle.

Ciertamente, en el habla de los jóvenes se devela una total desvalorización de la formación y acción política basada únicamente en la elección de opciones de representatividad. Por cierto, para los y las estudiantes el voto no fomentaría una real apropiación de su rol partícipe y responsable en sociedad, sino que sólo potenciaría una cultura de la pasividad política remitida a escoger dentro de un espacio limitado de opciones previamente definidas por las autoridades del colegio. En este escenario, los jóvenes no se sentirían realmente partícipes –y por ende responsables- de las decisiones que deben tomar, en la medida que no han sido parte activa de la construcción de éstas.

“A mí me pasó, por ejemplo, cuando el año pasado hubo una jornada de elección, que se creó por primera vez un régimen de principios de acciones del Centro de Alumnos. Por primera vez en el colegio había un estilo de constitución de cómo se iba a regir el Centro de Alumnos y qué facultades iba a tener el colegio. Y en verdad, fue bastante sui generis la cuestión, porque nos trajeron a representantes de curso, entre esos estaba yo, a una sala y nos dieron una presentación. El abogado del colegio nos dio una presentación en ppt de ya, saben qué, tenemos esto, hemos creado estos hermosos modelos constitucionales en el ppt, que son como 3. Ahora voten por uno. Este cuenta con estos puntos, este otro con estos puntos y así. Pero de la nada, no sabíamos a qué íbamos. Pensábamos que nos iban a entregar tal vez una base y a dar un tiempo, pero no. La decisión tenía que tomarse ahí mismo, ese día, y nada más. Entonces en qué quedó el tema de que nunca nos pidieron ser parte de la construcción de esta serie de normativas del Centro de Alumnos... Fue fuerte en ese sentido, porque te ponen el abogado del colegio, a elegir de una cuestión ya moldeada, predeterminada y es bastante triste. Y Como que los violenta” G.D. N°1,56.

“Es súper cuático ese tipo de cosas, porque al final te están... son los niños que después van a salir y qué, ellos también piensan que todo ya es así, que hay como una mesa secreta en alguna parte del país, que está decidiendo cosas, se las ponen en frente y tienen que elegir entre tres ese mismo día, en ese mismo momento. Y que no hay otra forma de hacer las cosas, porque eso es lo que aprendieron y no solamente en Educación Cívica en las aulas, sino en su vida, en sus experiencias cotidianas. Ellos no saben que pueden cambiar las cosas, no se les pasaría por la cabeza. Y los que son mas pro-activos, por ejemplo ‘x’ que fue a hablar con su director, es así, es así de simple, jah, venís a pararte choro, fuera de mi colegio!...” G.D. N°1, 57.

En tal dimensión de Formación Política, la Institución Escolar, en su relación de reciprocidad con las lógicas de adaptación y reproducción social, vendría a replicar y reforzar, por una parte, este sentimiento de no-pertenencia y no-responsabilidad social tan evidenciado y enfatizado por los estudios que se han volcado al problema de la desafección en la cultura política chilena. Y por otra, a través de estas prácticas escolares cotidianas, los jóvenes interiorizarían una idea ‘reificada’ de lo social, en la cual no sería viable, a través de su acción, una posible transformación de las condiciones sociales, en la medida que éstas se les presentan con la naturalidad de lo inevitable, de lo inmodificable.

Finalmente, es muy interesante destacar la idea que proponen los estudiantes en relación a la posibilidad de desarrollar ‘otra’ política que se deslinde de la reducción de la actividad política al único ejercicio de elegir a representantes dentro de opciones previamente delimitadas por otros, aunque esto no implique necesariamente una total desvalorización hacia el voto como ejercicio ciudadano. Se plantea, pues, una política de la creación, donde el ser político se podría expresar también a través de la creación poética, literaria o en la organización de encuentros orientados a interiorizarse y hacerse partícipe de conflictos políticos que atraviesan a nuestra sociedad.

“Aparte de esa política, siempre hay otra política. Yo, por mi parte, creo que eso de decir que solo el voto es nuestra opinión cívica, a mi me parece un poco triste, en el sentido de que yo de verdad me considero un ser político, yo escribo poesía y mi poesía no es política, pero sé que siempre apela a algo. O sea, el mismo hecho de también... bueno, nosotros a principio de año en el colegio hicimos una cuestión que se llamaba el PEO, Partido Estudiantil Organizativo, somos un "viento de cambio", pero era una cuestión fantasma, que lo que venía ahora era a remover un poco las mentes, a decir replanteemos un par de cosas. Y al fin y al cabo, a esa misma gente que se le ocurrió congregar, terminó haciendo otras cosas como un acto por la conciencia para el pueblo Mapuche, organizamos ayuda al Pueblo Mapuche, a las familias de los comuneros que estaban presos. Organizamos unas charlas informativas y motivacionales, en cierto sentido, para que podamos entender y participar del conflicto, y eso para mí es política, eso para mí es el deber cívico de cada persona. Yo estoy inscrito en los servicios electorales, me inscribí como a las dos semanas de haber cumplido 18 años, porque creo que es súper importante hacerlo” G.D. N°1, 109.

5.2.1.3. PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

5.2.1.3.1. CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN CAPTADAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.

Como ya lo analizamos en los párrafos precedentes, dentro del complejo constructo de Formación Política a lo largo de la experiencia escolar que evidencian los y las estudiantes de colegios particulares, se patentizaría una vinculación directa entre la Formación Política recibida y las modalidades y espacios de participación promovidos desde la Institución Escolar. De ahí que la dimensión de la participación política se yerga como cardinal en la construcción del significado que la Formación Política adquiere para los jóvenes estudiantes.

De igual modo, como ya lo hemos enunciado anteriormente, la participación política propiciada en el espacio escolar es comprendida por los jóvenes en total remisión a la elección de representantes o a la elección de actividades predefinidas por las autoridades del colegio. Luego, la escuela no sería vista como un espacio real de apropiación y participación, sino como un espacio totalmente restringido por las autoridades.

Además, los jóvenes estudiantes evidencian en sus discursos la idea de que la Institución Escolar propiciaría en ellos un cierto ‘temor’ hacia la participación, temor que se fundaría, a su vez, en esta suerte de Formación Política simbólicamente marginatoria de toda manifestación que no se condiga con las estipulaciones de la autoridad.

“Y en cierto sentido, el hecho del miedo a la participación es muy notoria. A mí, en el colegio siempre me apoyaron a que yo participara, cosa distinta de lo que viví en mi otro colegio...” G.D. Nº1, 36.

“Yo creo que eso tiene que ver con la violencia y la marginación, que eso te produce cierto temor. En síntesis, en cuanto a la Educación Cívica no hay una base firme ni que estuviera bien hecha, ni bien estructurada. Y además, esa Educación Cívica es excluyente. Entonces como que sigues en un círculo político de que al final los que participan en política terminan siendo sectores con mayor poder económico” G.D. Nº1, 37.

Así, la introyección de la elección de representantes como única forma de participación política en el espacio escolar, sumada al desconocimiento de las condiciones de su experiencia social, más el miedo a la participación y la carencia de una Formación Política incluyente y consistente, se conjugarían para producir en los jóvenes una suerte de temor a apropiarse del espacio escolar, lo que involucraría, por cierto, una incapacidad futura de adueñarse de su mundo. Se trata, de una cierta inmovilidad

política para realizar intervenciones en pos de la transformación de las condiciones sociales que consideran desfavorables para su desarrollo social.

“Y de hecho, eso, lo que dice es súper importante, esa cuestión de pensar que el mundo no nos pertenece, de que hay que pedirles permiso a todos, de no participar” G.D. N°1, 40.

“De no ir y tomarnos los espacios” G.D. N°1, 41.

“Nosotros en nuestra campaña para el Gobierno Estudiantil decíamos: “Democracia no es un voto, sino que se ve en la participación”. Aunque yo raye un papel, si no me importa nada, no estoy haciendo mi opinión política y eso es una de las grandes fallas del sistema educativo” 42.

“Porque no nos han enseñado a tomar decisiones, nos han enseñado que la política es seguir a un tipo al que le diste ti voto” G.D. N°1, 92.

“A mí me pasa que yo siento que aquí en Chile, la única opción cívica que tiene la persona es votar. No puede hacer nada más, porque en realidad es el único deber cívico. Y de hecho, no es ni tan deber cívico, o sea, es cívico pero no es obligatorio. Porque él que quiere vota. Entonces, lo que pasa es que hay gente que nunca participa tampoco” G.D. N°1, 105.

“¿Tú ves otras formas de acción o participación política además del voto?” E. N°1, 41.

“O sea, sentarse a conversar es una acción política e igual es bien interesante... Creo que esto es una acción política. Juntar un grupo y hablar de cosas, y obviamente que el grupo no sea cerrado, es un ejercicio político. Uno va conociendo como distintas miradas, no necesita tratar de convencer a otros. Es como que se nutre respecto de los demás y nutre a los demás con respecto a lo que uno sabe, a lo que uno ha vivido” E. N°1, 42.

Entonces, además de la percepción de la participación política dentro de la escuela como limitada al voto, se suma la apreciación del espacio escolar como una esfera de participación totalmente restringida y moldeada por las autoridades en varias esferas, que a continuación procederemos a desarrollar.

Primeramente, los jóvenes estudiantes consideran que la escuela, si bien abre espacios de participación efectivos –aunque escasos-, sólo fomentaría la apropiación del espacio escolar en función de instancias de información y no de otras formas de intervención.

Siempre se aprobarían charlas o reuniones informativas, pero se censurarían los encuentros que se relacionan con el desarrollo de discusiones que puedan conducir a la formación de posturas divergentes a las que la Institución Escolar promueve como legítimas. Esta forma de restringir el espacio de participación podría interpretarse, a la vez, como otra modalidad de anular la manifestación del antagonismo y disenso que los estudiantes valorarían como un rasgo primordial de su constitución como seres políticos.

“¿En su colegio se les dan espacios de participación reales?” G.D. Nº1, 42.

“Es que espacios de participación siempre hay. De repente, no sé, jornadas, una vez se hizo una jornada del conflicto mapuche, pero nunca se hizo como tanto espacio de charla, sino que se hizo una especie de foro informativo, pero nunca hay tanta participación de decir esta es mi postura, no, no hay muchos espacios” G.D. Nº1, 43.

“El colegio te da espacios participativos, pero tanto más como para informar que para hacer, no sé si me entienden. Como que te dan los espacios donde se hacen jornadas de reflexión, como lo que fue el caso de la revolución pingüina...” G.D. Nº1, 44.

Asimismo, aquellos espacios de participación que se abren en la escuela para la intervención de los jóvenes son percibidos por éstos como totalmente moldeados por las directrices de las autoridades del colegio. La escuela otorgaría espacios de participación, pero sólo bajo sus condiciones, de ahí que los jóvenes sentirían que desde tal lógica impuesta jerárquicamente no hay una real plataforma de ejercer una participación legítima, ni menos lograr una apropiación real del espacio.

En efecto, los estudiantes sienten que, cuando tratan de intervenir el espacio escolar a través de actividades ideadas por ellos, lo que finalmente ocurre es que sus intenciones se pierden en las imposiciones de las normativas que el colegio impone para autorizar ese espacio de participación. Los jóvenes, entonces, interiorizarían la idea de que más allá de sus intenciones, la participación política siempre debe adecuarse o adaptarse a las lógicas hegemónicas policiales imperantes, pues la fuerza del orden establecido siempre lograría ‘amoldar’ sus acciones. Este hecho, propiciado por la lógica escolar, no nos habla de una Formación Política consistente con los ideales democráticos, sino más bien de una cierta obstaculización por parte de la escuela para la emergencia de un

Sujeto Político que supere la individualidad reproductora de las lógicas sociales y se encumbre hacia el desacuerdo y la manifestación de su diferencia en el espacio público.

“[...] O sea, se dan los espacios para hablar, pero al final, el que no quiere no va al colegio ese día. Entonces van los que les importa saber lo que pasa, y algunos van por obligación y no pescan nada. Entonces al final, tampoco... Y por decirlo así, espacios de política igual son pocos porque el colegio igual te restringe harto. Muchas veces se ha visto que se hacen eventos culturales, pero tienen que estar dentro de una hora y dentro de lo que el colegio considera correcto, sobre todo como mi colegio es católico, entonces es como más difícil todavía, porque los directivos más te adecúan a ese contexto, entonces terminas haciendo otra cosa de la que al principio pensabas” G.D. Nº1, 46.

“Te dan los espacios, pero al final no puedes ejercer, no puedes ocupar ese espacio” G.D. Nº1, 47.

“Lo moldean...” G.D. Nº1, 48

“Terminas con una idea completamente alejada de lo que era al principio” G.D. Nº1, 49.

“Claro, porque se rigen por su propio punto de vista, y lo que nosotros buscamos hacer no les importa” G.D. Nº1, 50.

“No les importa lo que buscamos hacer: se impone el proyecto educativo” G.D. Nº1, 51.

“¿Pero el colegio les da la posibilidad de decidir o intervenir en la elaboración de los reglamentos? ¿Ustedes tienen algún espacio de intervenir esas normas, de poder crearlas en conjunto?” G.D. Nº1, 152.

“Que yo sepa, no hay ningún colegio que haya inventado un PEI con comunidad escolar, profesores y apoderados...” G.D. Nº1, 153

“Pero eso a nivel nacional sería la media utopía...” G.D. Nº1, 154.

De igual modo, los y las estudiantes manifiestan la necesidad de participar en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional que, desde su visión, definiría el marco de aprobación y censura de sus acciones en el espacio escolar. Esta necesidad de participación, la asociarían también con la necesidad de forjar su sentido de pertenencia hacia la comunidad escolar.

“Los colegios católicos tienen esa tendencia y su proyecto educativo lo imponen mucho a cualquier movimiento o acción estudiantil. Entonces si pasa cualquier acción o repercusión que ocurre en la comunidad estudiantil, y que el colegio en cierta forma lo acepte, siempre va a pasar por el filtro del proyecto educativo. Entonces al final es como decía él, que uno termina logrando otra cosa” G.D. N°1, 51.

“Y eso también genera, por lo menos a mí lo que me pasó, es que uno se quejaba del proyecto educativo institucional, que los proyectos educativos institucionales generalmente son cosas hermosas, muy lindas, y cuando uno viene a cuestionarlo uno no es partícipe de ellos [...]”G.D. N°1, 53.

“O sea, claro, negocié que me hicieran una carta de recomendación para irme para otro lado. Porque al final qué me iba a quedar haciendo en un colegio donde no me querían y donde no podía desarrollarme. Al fin y al cabo, uno hace un buen negocio yéndose a otro lado, porque así es la cuestión. O sea, eh... algo que me parece súper destacable también es que esas cosas que pasan en ese tipo de colegio, y que a nosotros nos pasan en cierto sentido, el hecho de no poder participar del PEI, hacen que uno salga del colegio no perteneciendo a él. Y eso, yo creo que es una cuestión increíblemente horrible que pasa en los colegios. Porque, no estamos generando comunidad...” G.D. N°1, 59.

Si comprendemos la fuerza de la escuela en tanto institución fundamental en la producción de los procesos de subjetivación de los individuos, entonces deberíamos dimensionar la crudeza y consecuencias sociales –a nivel de desarrollo de la cultura política del país- que engloba esta situación de total ausencia del sentido de pertenencia a su comunidad, desarraigo que se ligaría también a un sentimiento de ser totalmente prescindibles o reemplazables. Una vez más, se refuerza la idea de una Formación Política que en la práctica cotidiana de la escolaridad de ningún modo estaría propiciando en los estudiantes ni un ejercicio ciudadano activo ni menos una participación responsable.

“Muchos colegios no representan lo que es la democracia porque los estudiantes van solamente a aprender contenidos, entonces sólo reciben y no dan nada, porque participar igual es dar algo de uno. Entonces claro, después en su vida una persona que se haya formado solamente así va a acostumbrarse a eso, a solamente recibir en base

al esfuerzo que tenga que dar para eso, o sea lo menos que tenga que hacer para poder vivir, por ejemplo, sin aportar nada a la sociedad porque piensan que eso es natural” E. Nº1, 155.

Siguiendo la idea anterior, para los jóvenes estudiantes de Establecimientos Particulares, la escuela sería comprendida no como una comunidad de pertenencia y arraigo afectivo, sino más bien como una empresa. Pues, por un lado, la imposibilidad de participación en la propuesta y elaboración del Proyecto Educativo Institucional les transmitiría una lógica de total imposición de las condiciones y posibilidades que les brindaría el espacio escolar. Esta característica se instalaría con mayor fuerza en los colegios católicos de congregación, dada la carga valórica y dogmática que se presenta como determinante en sus proyectos educativos. Y por otro lado, la escuela aparece como una empresa, en tanto primarían más las condiciones económicas de los y las estudiantes que su desarrollo personal y social integral.

“Me parece súper penca que nosotros pasemos por toda nuestra vida escolar, imagínate que hay gente que pasa 12 años en el mismo colegio, y después se olvida del colegio. O sea, tú tienes todas las cuotas pagadas, entonces no tenemos nada más que hablar” G.D. Nº1, 69.

Ahora, en función de sondear de qué modo el colegio se ha abierto a la participación de la comunidad escolar en la elaboración de los reglamentos que establecen las normas, derechos y deberes de los miembros de la institución educativa, se les preguntó a los jóvenes si ellos tenían participación efectiva en la elaboración del reglamento de convivencia escolar. Ante esta pregunta los jóvenes manifiestan tres tipos de experiencia: 1) desconocer totalmente lo que es un reglamento o manual de convivencia; 2) haberlo conocido sólo al final de su proceso de escolarización; 3) tener restricción total hacia su conocimiento, y 4) haberlo conocido sólo después de haber cometido una falta con la finalidad de informarse de la norma infringida y de la sanción correspondiente. Teniendo esto en consideración, el manual de convivencia se presenta como algo ambiguo, desconocido, inaccesible y como un dispositivo de castigo al momento de infringir normativas desconocidas por los estudiantes.

¿Ustedes tienen manuales de convivencia en sus colegios? ¿Los conocen?” G.D. Nº1, 159.

“Yo lo descubrí el último semestre, nunca antes lo conocimos” G.D. Nº1, 160.

“Yo nunca en mi vida había escuchado de eso...” G.D. Nº1, 161.

“Pero a mí nunca me facilitaron el manual de convivencia” G.D. Nº1, 163.

“Es muy chistoso, porque es muy burdo todo el tema del manual de convivencia de nuestro colegio, Te lo dan cuando tú estás, así como que te mandaste una embarrada y ahí te lo pasan. No es preventivo...Es en realidad para castigarte...” G.D. Nº1, 165.

“Sí, es cuando ya tienen que aplicarte la sanción” G.D. Nº1, 166.

“Es para el que no conoce las normas y cuando ya has hecho una falta... en ningún momento nos sentaron y nos dijeron ya: “este es el manual de convivencia y tiene estas normas. Tomen una copia cada uno para que sepan como convivir” G.D. Nº1, 167.

“O sea, sería ridículo que nos preguntaran si tenemos algún poder de decisión en el manual” G.D. Nº1, 168.

Pero los jóvenes estudiantes no significan el espacio escolar como restringido solamente en términos de las condiciones de aprobación de su participación, sino que también asocian esta restricción a una anulación del espacio escolar para otras formas de expresión artística, las cuales sin lugar a dudas no tendrían cabida en la lógica instrumental ‘tecnocrática’ que regiría los sentidos de la escuela.

“Pero a nosotros, como taller literario, como otras actividades extracurriculares no nos daban nada. Nos teníamos que pelear las salas, ir buscando vagando donde poder hacerlo. Nos financiamos todo, era horrible. Y más encima nos censuraron el libro. Cuando quisimos sacar el libro habían cosas que eran medias politiqueras, que eran más de hecho, y no me dejaron ponerlas. Entonces claro, volvemos a lo mismo, uno no se siente perteneciente donde está” G.D. Nº1, 131.

“Es muy cuático en mi colegio, porque ver gallos que les guste el arte, que les guste la literatura, se ve muy poco en mi colegio son casi todos biólogos y matemáticos” G.D. Nº1, 51.

“Lo que pasa es que el arte, se ve como muy segundo perfil, bajo perfil todo el tema de lo que decía él de la literatura, del arte. Pero no es que haya una debilidad en eso, o sea, los alumnos, por así decirlo, hay una especie de cuestionamiento de identidad. O sea, realmente es como que no se sienten llamados por esa área, pero en el fondo

tienen talentos que entregar, pero no los dan como a públicos del colegio, porque hay como una especie de marginación” G.D. Nº1, 133.

“Pero entonces no es que no desarrollen el talento, sino que el colegio como que no lo hace visible” G.D. Nº1, 134.

“Pasa piola. Por ejemplo, la compañía de teatro del colegio pasa muy piola, y es una compañía en que yo he estado y es nuestro orgullo, lleva los premios guardados en una caja, no llegan a la vitrina, como las otras cosas como deportes, por ejemplo. Siendo que es una compañía que se ha destacado todos los años, o sea, siempre va ganando premios y es reconocida de afuera. Pero como que el colegio no le da mucho espacio, no le da apoyo y tampoco en las otras áreas del arte y la música. También había una orquesta del colegio y como que murió” G.D. Nº1, 135.

Esta percepción de la Institución Escolar como un espacio donde no hay cabida para la manifestación de la expresividad artística – a través de lo cual se anularía, marginaría y también invisibilizaría aquellas formas de manifestación esencialmente políticas- se correspondería, a su vez, con el significado que los jóvenes le atribuyen a los sentidos instrumentales y tecnocráticos de un sistema educacional que tiene como principal orientación y finalidad el fortalecimiento de aprendizajes estandarizados en ciertas áreas privilegiadas de conocimiento.

Luego, a partir de lo anterior, podríamos efectuar también una conexión entre esta marginación de las artes del espacio de participación escolar y los énfasis disciplinares que se establecen en el Marco Curricular Vigente a través de la distribución horaria que se establece para cada sector de aprendizaje. En efecto, en el diseño curricular nacional se presentaría una clara predominancia de ciertas áreas de conocimiento en desmedro de otras esferas del desarrollo y expresividad humana. Estaríamos, por ende, en presencia de una lógica educacional que promovería –desde sus estipulaciones curriculares y formas aprobadas de participación estudiantil- una clara marginación de las artes. Esto, a su vez, propiciaría –en la perspectiva de los y las estudiantes- una cierta uniformidad en su experiencia educativa. Uniformidad que los estudiantes efectivamente percibirían con total rechazo.

“Cuático igual, porque claro, eso de generar clones y personas parecidas, de no dar espacio a las discusiones que son artísticas o que son distintas, eso tiene mucho que ver con la actitud política que está tomando el colegio, en el sentido que las personas no lo ven porque se siente como si fuera a rango menor. Pero a gran escala significa que ellos están creando la sociedad que ellos están proponiendo. Y ¿eso es lo que tú quieres? ¿Eso es lo que todos los que están ahí quieren?, ¿se han puesto a pensar en eso? cuando decidieron vestirse de tal o cual forma, ¿se dieron cuenta acaso, de que él que estaba al lado de ellos estaba haciendo exactamente lo mismo? porque si se hubieran dado cuenta, quizás se hubieran preguntado por qué. Y es cuático...” G.D. N°1, 136.

Todo lo anteriormente expuesto, podría vincularse conjuntamente con el carácter y sentido que la Formación Política ha adquirido en la Institución Escolar, por cuanto a través de la anulación de la manifestación artística se potenciarían procesos de subjetivación y formas de conciencia uniformes, que sin lugar a dudas, representarían un gran obstáculo para el desarrollo de una cultura escolar que busque promover la pluralidad y diversidad en todas las esferas de la experiencia educativa.

5.2.1.3.2. EL CENTRO DE ALUMNOS COMO ORGANIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.

El Centro de Alumnos o Gobierno Estudiantil encuentra sus orígenes en la necesidad de brindar a los estudiantes –a través de la experiencia escolar- una plataforma de organización y participación política que potencie el desarrollo de las

habilidades democráticas de los estudiantes en pos de su consolidación como ciudadanos. Sin embargo, esta instancia que fue pensada -en un comienzo- desde las políticas educativas como espacio de organización autónoma y de participación responsable por parte del estudiantado, actualmente es captada por los jóvenes estudiantes no sólo como 'la' única instancia de participación política que el colegio aprobaría en desmedro de otras formas de participación deseadas, sino también como una esfera de participación totalmente heterónoma, que es previamente moldeada y enteramente restringida por las autoridades, por lo tanto ficticia.

“Eso pasa también con lo de los centros de alumnos, que en los colegios mismos hay una política respecto a los centros de alumnos, que tiene que ver con la directiva de los colegios que determinan los límites, por decirlo así. Y uno le tiene los límites así y quizás otros más amplios. Pero no es que puedan tomar todas las decisiones autónomamente, y quizás suena exagerado decir que el Centro de Alumnos debería tener más poder o influencia. Pero, insisto, en el sentido de la comunidad que significa el colegio...” G.D. N°1, 88.

De este modo, los y las estudiantes concordarían en que el Centro de Alumnos es un espacio de participación excluyente, sólo para algunos y no para él o la estudiante común. En efecto, la mayor parte del estudiantado encontraría un mayor espacio de participación en las actividades extracurriculares que brindaría el colegio que en lo que se relaciona con el Centro de Alumnos.

“A mí me ha pasado, en el colegio, un tema un poco aparte, que el Centro de Alumnos pasa a ser una cosa simbólica, una cuestión de simbolismos, en que ellos realizan ciertas actividades, se mueven en ciertas áreas, unos más otros menos, algunos son más activistas. Pero, en general caen las responsabilidades en temas de fiestas o cosas por el estilo, pero eso es viéndolo a nivel de la figura, por así decirlo, las figuras públicas se mueven. Pero a nivel de la comunidad, del estudiante común y corriente, no hay nada, no hay espacios para nada. Yo les puedo decir que en colegio existen lo que son las ACLE, que son las actividades extracurriculares que tiene todo colegio” G.D. N°1, 78.

Asimismo, la participación dentro del Centro de Alumnos emerge como una condición necesaria para la no-marginación del estudiante por parte de la institución, en tanto que quien participa del Centro de Alumnos lo hace para no ser excluido dentro de la lógica

de imprescindibilidad de los sujetos que se transmitiría en la escuela. En la cual, si no se participa de los modelos establecidos por la institución, entonces se abre la posibilidad de la exclusión. Así, los y las estudiantes participarían y adherirían al Centro de Alumnos en busca de no hacer manifiesto su disenso por temor a la marginación de una comunidad donde el desacuerdo no tendría cabida en ninguna de sus manifestaciones.

[...] nunca se preguntaron o por qué el colegio no les daba participación política, por decirlo así, porque al final la única participación política posible es el Centro de Alumnos, que al final está muy regido por los directivos y al final termina siendo como una productora de eventos no más en el colegio, para fiestas, encuentros mixtos, que al final valen callampa igual. Entonces, al final tiene que haber un cambio más de política directiva y de ahí, empezar a pensar en que los alumnos puedan participar. Porque al final los que participan es porque hay otro afuera esperando. Uno sale y entra el otro. Como decíamos antes, te vas, te cambias de colegio y va a haber otro afuera que va a pagar más plata que tú, y que conviene más porque paga más, y se quedan calladitos. Y al final, el colegio va a sacar puntaje nacional, pero no una persona íntegra como debería ser" G.D. N°1, 213.

Luego, podríamos interpretar el Centro de Alumnos como una instancia de participación basada en una suerte de inclusión excluyente, debido a que se funda en la participación inclusiva de todos los estudiantes, pero por otro lado, excluye toda forma de participación que escape las posibilidades aprobadas por la institución.

Consecuentemente, los jóvenes estudiantes relacionan el hecho sin sentido de tener que elegir a un Centro de Alumnos -que saben estará totalmente moldeado y restringido por las autoridades del colegio- con un sentimiento de no pertenencia y de no responsabilidad en relación a esta organización estudiantil. Pues, en la medida que no se sienten con un poder efectivo de participación, no se interesan ni tampoco sienten en ellos la responsabilidad al momento de elegir a sus representantes. En ese sentido, el desinterés y desafección hacia el Centro de Alumnos -como única instancia captada de organización y participación del estudiantado- se condice también con la apatía de los estudiantes hacia el voto como único mecanismo de participación política democrática.

“Es increíble como es el reflejo de la democracia representativa hoy en día, que en el fondo funciona un poco así. Elegimos nuestras autoridades, que tienen que hacer ciertas cosas, pero yo no soy responsable de ellos tampoco” G.D. N°1, 82.

Finalmente, el Centro de Alumnos es significado como una organización que ha perdido finalidad y consistencia política, adquiriendo un rumbo totalmente distinto a lo que se relaciona a la actividad política como plataforma de decisión, posicionamiento y acción en el espacio público en común. Ya que la labor propia del Centro de Alumnos es percibida en directa relación con la producción de eventos y fiestas en función de proveer entretención al estudiantado. Este hecho es relacionado a su vez por los estudiantes, con las acciones que los gobiernos actuales han emprendido para brindar placer y entretención a la ciudadanía, a modo de compensación por no integrarlos realmente en las decisiones políticas.

“Eso me pasa con el Centro de Alumnas de mi colegio. Como que todos los años se elige y todo eso, pero en realidad es súper malo, porque se transforma como en una productora de eventos” G.D. N°1, 81.

“Y de hecho, estos tipos siguen con esta política casi gubernamental del pan y circo...” G.D. N°1, 83.

“Iluminemos La Moneda, desfile y todo...” G.D. N°1, 84.

5.2.1.3.3. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2006 COMO HITO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA.

En busca de develar el significado de la participación política en el espacio escolar, se torna imperante indagar también en las percepciones, valoraciones y sentidos que los y las estudiantes atribuyen al movimiento estudiantil secundario detonado en el año 2006. Dicho de otra forma; nos interesa escudriñar en cómo las y los estudiantes de establecimientos educacionales particulares han significado su participación política a raíz de este movimiento que marcó históricamente las formas de intervenir el espacio público por parte de los estudiantes secundarios chilenos.

Pese a que en primera instancia, los jóvenes comprenden el origen de este movimiento enraizado en un movimiento político que venía gestándose desde hace mucho antes de 2006 en las organizaciones políticas estudiantiles de los colegios municipales denominados tradicionales o emblemáticos, radican su origen de detonación inmediato a partir de una crisis concreta del Sistema Educacional Chileno, relacionada con las deplorables condiciones de infraestructura de los liceos del país.

“Y estas insurrecciones, como la supuesta revolución pingüina, son como florecimientos esporádicos, a raíz de crisis concretas. La revolución Pingüina nació porque, no me acuerdo el nombre del liceo, pero era un liceo técnico que se estaba lloviendo y cayendo a pedazos. Y era horrible como estaba ese liceo, era una cuestión inhumana estudiar ahí, y a raíz de esa crisis nace la movilización nacional” G.D. N°1, 185.

“Aparte que... eso venía arrastrándose de un movimiento político, porque es cierto. O sea, las JJCC de muchos colegios emblemáticos y otras formas políticas, estuvieron organizando desde 2001 hasta 2006, muchas fases en estos colegios, supuestamente emblemáticos. Y en base a eso mismo se les fue el tiro por la culata, porque en las mismas movilizaciones pingüinas, los partidos se salieron de los colegios” G.D. N°1, 186.

“Se creó un icono...” G.D. N°1, 200.

Ahora bien, la movilización estudiantil secundaria iniciada en 2006 sería considerada un ícono de participación política estudiantil debido a las formas de organización y protagonismo social que los estudiantes lograron articular en el proceso de

movilización. Sin embargo, paralelamente, los y las estudiantes en cuestión manifiestan su rechazo a denominar ‘revolución’ al proceso que implicó este movimiento, puesto que consideran que este rótulo implicaría una cierta obstaculización a pensar –y por tanto efectuar- movimientos estudiantiles que puedan implicar un proceso de participación y transformación política más influyente y efectiva. Consecuentemente, interpretan la denominación de ‘revolución’ a este movimiento -por parte de los Medios Masivos de Comunicación- como una rotulación dañina que le conferiría un carácter de hito insuperable, y que en efecto, habría terminado por congelar la evolución y continuidad de éste.

“¿Por qué les molesta que se le llame la revolución pingüina?” G.D. Nº1, 190.

“Porque yo, sinceramente, si yo considero que algo es una revolución, es porque provoca un cambio drástico. Y no hubo ningún cambio drástico en el modelo educativo...” G.D. Nº1, 191

“O sea es que revoluciones a través de la historia mundial de la educación, han habido y esta no fue una. En ningún momento tiene el calibre para ser una revolución [...]” G.D. Nº1, 192.

“Cuando empezaron a decir, esto es por la revolución pingüina, nos empezaron a decir así como, esto es una revolución, no hay revoluciones fuera de esto, ya lo hicieron ya. Entonces les damos estas cositas...” G.D. Nº1, 193.

“Entonces si hay algo más masivo, es un estado de catástrofe. Si de un momento a otro hay un paro nacional donde los trabajadores y los estudiantes se unen, es una catástrofe, no es una revolución” G.D. Nº1, 194.

Por otra parte, en un primer momento, los jóvenes estudiantes de colegios particulares significarían el movimiento estudiantil como un proceso de movilización más bien ajeno a su experiencia, ya que habría respondido a una necesidad de posicionamiento y legitimación de las organizaciones estudiantiles provenientes de los liceos municipales de Santiago. En tal sentido, se habrían sentido de cierta manera excluidos de esta movilización estudiantil, lo que traería consigo una evaluación claramente más negativa que positiva de las acciones políticas emprendidas en el proceso, así como de las consecuencias que ésta habría acarreado para el Sistema Educacional Chileno.

“Yo creo que empezó a viciarse mucho. De hecho, a mi me parecía que los tipos para legitimarse como Centro de Alumnos, en muchos colegios emblemáticos, por así decirlo, que de emblemático tienen nada, el puro emblema no más, los años podrían ser no más, que casi que para legitimarse como Centro de Alumnos tenían que hacer una toma, o sacar una declaración política tonta, o meterse a esta cuestión de las asambleas metropolitanas” G.D. N°1, 196.

Además, se evalúa negativamente este movimiento por cuanto poseería sólo una importancia simbólica y no concreta, debido a que no habría tenido repercusiones efectivas en relación a las demandas estructurales que se elevaban hacia el Sistema Educativo en su conjunto.

“Eso es lo que yo iba a decir, no voy a desvalidar todas las acciones que hubo. Hubo varias acciones que fueron emblemáticas, pero fue una cuestión más simbólica, por eso no fue una revolución, porque no se llegaron a hechos concretos. Se llegó tal vez, a un momento en el que se sentaron en una mesa con el gobierno a discutir, como supuestamente planificar una Reforma Educativa. Pero, son cosas, se hicieron actos simbólicos y cosas positivas, pero si uno revisa los pros y contras...” G.D. N°1, 198.

Empero, a medida que avanza la conversación en relación a la evaluación de este movimiento estudiantil, el discurso comienza a converger en torno a las consecuencias positivas que éste habría tenido en el ámbito de la integración social acaecida entre los estudiantes movilizados, así como en relación a la visibilización de nuevas formas de intervención del espacio público por parte de los sujetos estudiantes.

En primer lugar, el movimiento estudiantil secundario habría involucrado la visualización de la escuela como un espacio que podía emerger como plataforma de organización y participación política enraizada en una cierta ‘rebeldía’ hacia las estructuras de participación impuestas por las lógicas restrictivas de la Institución Escolar.

“Entonces, eso genera que socialmente, según lo que yo he podido observar, que hayan cambiado muchas estructuras. En el hecho mismo de la participación política en los colegios y en el hecho mismo de esta supuesta rebeldía que se puede observar” G.D. N°1, 180.

“Y ¿tú crees que eso tuvo consecuencias en las formas de organización de los estudiantes secundarios, en la forma de entenderse en su rol en la sociedad?” E. N°1, 67.

“Más que en la forma de organización, eso, en la forma de llegar a la sociedad como un ser conscientes de que es posible lograr algo, de tener la consciencia del poder de la acción. Lo otro no creo que haya cambiado mucho” E. N°1, 68.

“Uno poco lo que yo dije... que se puede lograr algo mediante la unión, la fuerza que probó esta unión son como cosas súper positivas, que los estudiantes se hayan podido mostrar frente al país entero, frente a mucho más que un país, sí porque el 2006 fue noticia internacional y todo. Lo malo es que pasa precisamente esto que la gente se quede conforme, de una u otra forma, y que la gente piense: “ya, yo ya luché mi batalla ahora ya no me toca más”, que también lo he percibido” E. N°1, 78.

En segundo lugar, los estudiantes rescatan con gran énfasis el hecho de que el movimiento estudiantil posibilitó una cierta apertura social entre los distintos universos estudiantiles de establecimientos educacionales que normalmente –debido a los límites alegóricos de nuestra estructura social profundamente segmentada- no tienen ningún tipo de interacción ni comunicación. En tal sentido, el movimiento estudiantil abrió un canal de diálogo, discusión, organización y construcción conjunta totalmente inexistente entre actores de diversos estratos socioeconómicos.

“Sabes lo que es pro... o sea, lo que me pareció como bueno, como simbólicamente como dices tú, es que igual pasó... mi colegio está en el centro de Santiago, y tenemos alrededor muchos colegios que son municipalizados, el liceo de Aplicación, el liceo 1, entonces como lo que pasó simbólicamente es que igual como que por fin concientizamos que estamos al lado de muchos colegios, que en realidad, nunca nos habíamos relacionado. Entonces pasó mucho como que simbólicamente o así como socialmente se abrieron más puertas para conversar, por decirlo así” G.D. N°1, 199.

“El movimiento, lo que si hay que rescatar son cosas simbólicas como los lazos estudiantiles que se formaron. Esos lazos siguieron un par de años, pero como lo iba diciendo, estas insurrecciones son florecimientos esporádicos, como que surgen y después mueren. Y después viene otra crisis y se vuelven a formar” G.D. N°1, 203.

No obstante, este proceso de integración social entre actores, que normalmente no se encuentran relacionados ni comunicados, habría persistido sólo mientras continuó el movimiento estudiantil. No habría, pues, una continuidad en el tiempo de tal apertura

social y red interaccional, ya que este fenómeno habría respondido a un movimiento concreto y no a una reestructuración profunda en las modalidades de relación social que imperan en una sociedad tan segmentada como la chilena.

“Pero hoy en día, nada...” G.D. N°1, 204.

“Hoy en día que yo sepa lazos políticos con ellos no tienen, no hay actividades en conjunto, aparte de traer minas para las fiestas. Y que lo ven como la sagrada misión de traer minas a las fiestas, no hay más comunicación entre los colegios” G.D. N°1, 204.

“Es eso, como que se arma y se desarma, no dura absolutamente nada. Sirve para hacer ese tipo de cosas, eventos lindos, amorositos, pero que no sirven de nada, porque después nadie se pone las pilas” G.D. N°1, 207.

“Yo creo que se generaron redes colectivas. Yo creo que hubo, pero ya no. Y si hay, están muy...” G.D. N°1, 208.

Pero más allá de lo esporádico de las nuevas modalidades de organización y participación política que involucró el movimiento estudiantil secundario denominado ‘revolución pingüina’, es totalmente destacable el hecho de que a raíz de éste, los jóvenes estudiantes igualmente habrían generado un mayor sentido de participación en el espacio social y de pertenencia en relación a un ideal compartido, a saber: la transformación del Sistema Educacional Chileno. Esto implica paralelamente, por un lado, la constitución del campo educacional como un campo de disputa entre intereses sociales en conflicto, y por otro, un mayor sentido de responsabilidad social por parte de los jóvenes. He ahí que se vislumbraría una posibilidad de constitución del estudiante como ciudadano consciente y activo en la manifestación de su diferencia en el espacio público en común.

“El cauce histórico que aborda después la educación, después de ese momento, yo creo que ahí si hay un real cambio. Muchos colegios se hacen pertenecientes y participantes y se creen con el estandarte de poder mejorar la educación...” G.D. N°1, 201.

5.2.2. SIGNIFICADO CONSTRUIDO EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA POR LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS DE SANTIAGO.

5.2.2.1. SENTIDO DE LA POLÍTICA Y DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

En función de indagar en el significado que los y las estudiantes de Enseñanza Media de Establecimientos Particulares Subvencionados construyen en torno a su Formación Política en la escuela, es menester develar primeramente lo que comprenden por política.

En un primer momento, al igual que los jóvenes de Establecimientos Educativos Particulares, los jóvenes de Establecimientos Educativos Subvencionados expresan que la política tendría una gran carga negativa para los estudiantes secundarios, debido a que se asocia inmediatamente con la visión corrupta del accionar de los políticos chilenos, que sería transmitida a través de los Medios Masivos de Comunicación, fundamentalmente por la televisión. Luego, ellos identifican en esta transmisión estigmatizadora de la política la raíz del sentimiento de temor, rechazo, desconfianza y escepticismo que preponderaría en la población hacia todo aquello que se relacione con pensamiento y participación política.

“Yo creo que la política aunque ahora está súper mal vista, está tergiversada, pero creo la política es más que los políticos. La política está presente en todas partes y creo que es un instrumento, un implemento que nosotros tenemos que saber ocupar a nuestro favor y a favor de nuestros ideales, que no tenemos que verla como algo ajeno a nosotros. Igual la política en mi ambiente secundario, se ve súper mal, está súper mal vista, y creo que es una percepción errónea que tienen muchos estudiantes y muchas personas sobre la política y no solo jóvenes, sino hasta grande porque ven la política como los políticos en vez de asociarla como instrumento” G.D. Nº 2, 2.

“Estoy de acuerdo porque la política como concepto como yo la aprendí, como arte de dirigir lo encuentro muy bueno, muy práctico. Por lo mismo que es arte de dirigir, y es muy distinto al escenario político que muestran hoy en día al país los políticos. Por lo mismo como la gente ve tele y se queda con eso casi siempre y muchos dicen: ah, prefiero no meterme en política, le tienen miedo, no sé” G.D. Nº 2, 3.

“Yo igual opino lo mismo porque uno confunde político y política. [...] Y es verdad porque lo que uno ve en la tele no es todo en el fondo, no es la verdad, no es la definición de política y uno ve a los políticos y como siempre los halla corruptos, por eso la juventud no se mete tanto en política y prefiere no hablar mucho de eso, de hecho” G.D. Nº 2, 4.

“Igual siento que de cierta forma si la gente relaciona a la política con lo político es igual porque los medios logran eso. Entonces al final como que se tienden a sobreestimar la cantidad de cosas malas de los políticos y como que se genera como todo un ambiente de desconfianza y escepticismo hacia la política en general” G.D. Nº 2, 5.

Sin embargo, a medida que avanza la producción del habla en común, los jóvenes dejan ver en su conversación la necesidad de superar tal asociación reduccionista que se realiza de la política con el hacer político gubernamental, y encumbrarse hacia una concepción más amplia de la política.

En esta ampliación del concepto de política, ésta emergería como una esfera que estaría presente en todas las dimensiones de la experiencia social, y donde por cierto, en este ejercicio de visualización más complejo de la política, ésta debiese entenderse como una condición intrínseca a todos los tipos de organización que se despliegan en el espacio social. Organizaciones que actualmente además de estar mal valoradas, no cumplirían su función política instrumental esencial, entre ellas se encontrarían el Centro de Alumnos, las Directivas de cursos y Juntas de Vecinos.

“Yo creo que la política como la estamos hablando, nosotros tenemos que tener en cuenta también que la política va como desde la directiva de curso, Centro de Alumnos, la junta de vecinos y yo creo que esas son las instituciones que están ahora mal vistas, que se les quita importancia. Por ejemplo, generalmente las juntas de vecinos en los barrios son las señoras que andan puro leseando, que andan puro molestando, en vez de verse como un instrumento para lograr cosas. Lo mismo el Centro de Alumnos y las directivas de los cursos, son como los más nerd por decirlo de alguna forma, siendo que al contrario, es una súper buena forma las directivas de cursos y centros de alumnos para lograr cosas. Y creo que eso también está mal visto, las instituciones políticas más chicas, y eso también es política, uno parte haciendo política desde lo más básico” G.D. Nº 2, 6.

Continuando con el despliegue de sus discursos en relación a la política, los estudiantes intentan explicar los fenómenos de desafección y desinterés político que presentaría la

ciudadanía en nuestro país a raíz de un cada vez más desarrollado proceso de individualización social. Individualización que es asociada además con un fenómeno de introversión social, que se explicaría por la existencia de un cierto temor ante la manifestación del desacuerdo que podría relacionarse con una posible exposición y consecuente estigmatización negativa del individuo por parte de la sociedad. En pocas palabras, los y las estudiantes asocian la desvinculación de la política por parte de la ciudadanía tanto con el fenómeno de individualización como con el temor a una cierta manifestación ‘visible’ de su desacuerdo.

“[...] y bueno no sé si se habrán dado cuenta que ahora la sociedad, si es que todavía se puede llamar así, se está volviendo muy individualista. Por eso que mientras la persona que está en el vagón del metro esté por llegar a su destino no le importa mucho si la persona que está abajo llega a destino o no. O también las personas en Chile se han visto con muy baja autoestima, tímidas, y entonces tal vez si intentan hacer algo al respecto van a ser señalados y van sobresaltar más que los demás y por eso mismo se podrían exponer mucho más” G.D. Nº 2, 10.

El actual desinterés y desvinculación de la actividad política respondería igualmente a la cada vez más marcada escisión entre el espacio público y privado, escenario en que el individualismo imperante favorecería sólo el interés de las personas por resguardar las condiciones de su esfera privada. Luego, en la óptica de estos estudiantes, el individualismo se presentaría como un rasgo cada vez más instalado en nuestra sociedad, lo que produciría también un desinterés por participar de los asuntos colectivos, ya que cada persona velaría solamente por el bienestar de su ámbito privado.

El problema fundamental de esta situación percibida por los y las estudiantes es que en este desinterés y desvinculación por la política del bien común radicaría la perpetuación de un círculo elitista de poder político. Poder, que por cierto, estaría en manos de personas que sí tendrían conciencia de los alcances y beneficios que puede traer la acción política.

“Yo creo que en el fondo el problema de la política no parte por los políticos, parte por la misma gente que no se interesa y que para velar por su bienestar no se van a meter en esas cosas y prefieren dejar la pega a la gente que ya está metida, y por lo mismo

sigue habiendo un círculo de poder porque es la gente que en realidad sí se da cuenta de que con la política sí se pueden lograr cosas, en cambio uno no se da cuenta de eso”
G.D. Nº 2, 11.

“Yo creo que como decían, el individualismo es uno de los principales problemas actuales. Yo creo que si los políticos actuales que están en el congreso o los ministros, ellos no son gente, tiene que ver de dónde provienen. Primero ellos no son gente de estatus bajo, para nada, son todos gente de plata y al ser de plata y al ser individualistas van a legislar para su clase no para la clase más baja que es la mayoría también. Yo creo que el individualismo es terrible y como la indiferencia, el decir bueno no me gusta la política porque son todos ladrones y yo no voy a participar en política y por lo tanto no me voy a inscribir para votar, y no me voy a informar tampoco, y si ya estoy inscrita no me voy a informar de quienes son los candidatos. Y eso produce que los jóvenes no voten y que la gente que ya está inscrita vote desinformada y la gente vota por cualquiera. Ese es el gran problema: el voto desinformado y la apatía política”
G.D. Nº 2, 12.

Resulta muy interesante detenerse en la cita anterior, ya que esta estudiante evidencia en sus palabras una división simbólica entre los representantes del poder político, ya sean en cargos gubernamentales o en puestos parlamentarios, y ‘la gente’. Representación que contiene una gran densidad simbólica, ya que transmitiría una división del espacio político entre ‘la gente’ de clase baja y aquellos que no son ‘la gente’, a saber: aquellos que representarían la élite política y económica, y que legislarían, consecuentemente, sólo en beneficio de su clase socioeconómica. Esta representación nos hablaría también de la prevalencia de una polarización social, determinada fundamentalmente por la posición de los sujetos en el espacio social, así como de la gran fragilidad del ‘nosotros’ y de una evidente erosión del vínculo de integración social.

Por otro lado, es interesante detenerse un momento en el significado que estos estudiantes conferirían al voto como instrumento político, dado que al igual que los estudiantes de establecimientos particulares, estos jóvenes evidencian una clara deslegitimación del voto como capacidad ciudadana. De ahí que nieguen también, la relación que a menudo se establece entre el interés por la actividad política y el ejercicio efectivo de su derecho electoral. Pues, en efecto consideran que el acto de votar no implicaría un poder de decisión real, por cuanto los actores no tendrían espacios de participación en las discusiones políticas previas y posteriores al ejercicio electoral. De

esta manera, interpretan el acto de votar como un acto mecánico de sometimiento a las lógicas democráticas vigentes, en el que no se pondrían en consideración sus intereses.

Empero, a medida que avanza la discusión, se van produciendo ciertas tensiones en cuanto a la consideración que los jóvenes le otorgarían al voto. Por un lado, algunos sostienen que éste representa un instrumento fundamental para la transformación social, siempre que sea utilizado informadamente. Por otro lado, éste es comprendido como la 'gran excusa' de la democracia, en tanto representaría un ejercicio de poder muy reducido por parte de la ciudadanía.

"Yo creo que el voto es la excusa de la democracia. Como una forma de participar, ya toma, ahí teny un voto, pero no logramos mucho más allá de eso. Yo no sé si me voy a inscribir, ya tengo 18 años y no creo que mi objetivo ahora sea inscribirme, y no precisamente porque no esté interesada, sino que creo que con ese voto realmente no voy a lograr nada y prefiero usar mi capacidad como ciudadano en participar en otras actividades, en otras concentraciones más que en demostrar mi opinión en un voto que al final no tiene mucha consideración" G.D. Nº 2, 22.

"Yo veo el voto como una herramienta, pero si esa herramienta no se sabe ocupar no se van a poder hacer grandes obras, pero si se sabe ocupar se pueden hacer grandes cambios. Hay mucha gente que vota desinformada y esa es una analogía de usar mal la herramienta del voto que se tiene. [...] Y también pienso que es grave el problema de que la gente vote desinformada..." G.D. Nº 2, 24.

De ahí, que los jóvenes estudiantes vislumbrarían la necesidad de replantearse la actividad política, en que si bien se contemple el ejercicio electoral, se vislumbre la apertura a otras formas de participación y consulta ciudadana, donde los asuntos colectivos sean discutidos y resueltos por todos los actores implicados.

"Yo creo que un problema grande en la democracia chilena es que no se discuten las cosas. Por ejemplo cuando se propuso la LGE se supone que todas las legislaciones que salieran para los estudiantes iban a ser discutidas por un grupo de trabajadores, padres de los estudiantes, con estudiantes, con profesores, y al final eso no se está cumpliendo y siguen sólo legislando sólo diputados y senadores y las cosas no se discuten y uno puede aportar con el voto pero más allá de eso uno no tiene opinión, toman las decisiones sin ti" G.D. Nº 2, 21.

“[...] Deberían preguntarles a la gente cosas más seguidas, cosas que les tocan, y hacer plebiscitos, más instancias de participación ciudadana. Por ejemplo, en mi comuna la otra vez hicieron un plebiscito sobre si querían que un terreno baldío fuera una plaza o un supermercado. Y creo que instancias como esas, impulsadas por la municipalidad o los gobiernos regionales son súper importantes y válidas y valorables para que la gente comience a participar y no sea sólo votar por un tipo cada cuatro años” G.D. Nº 2, 23.

“A mí me gustaría que igual cambiaran algunas cosas, no sé, que se interesaran más en lo que piensa la gente, y no sólo en un sí o un no, o en tachar un nombre. Me gustaría que hicieran más encuestas, como que importara más las cosas que piensa la gente” G.D. Nº 2, 29.

Dentro de esta ampliación de las modalidades de acción política, irrumpiría la demanda de otras instancias alternativas de participación política para la ‘gente’, adicionales al voto, ya que éste es homologado a un mecanismo de participación que vendría nuevamente a privilegiar solamente la reproducción de una élite política que detentaría el poder. En contraposición a esta esfera ‘macropolítica’ en que se movería la acción eleccionaria, los y las estudiantes manifiestan la importancia de visibilizar como espacios políticos fundamentales aquellas ‘organizaciones micropolíticas’ de la ‘gente’, tales como: asambleas; Centro de Alumnos; organizaciones comunales, etc.

“Yo creo que la participación política no tiene por qué estar limitada al voto, el voto es voto para un candidato que también es como de arriba, el voto es para las elecciones de gente de plata. Y hay gente que no está de acuerdo con eso y que trabaja de otra forma, trabaja en asamblea, en movilizaciones o en su propio Centro de Alumnos o en otras instituciones que también es hacer política pero que no necesariamente estas trabajando con la política más alta o el gobierno o las votaciones, sino que la política también se puede desarrollar en tu comuna, en tu curso, en tu colegio, y también son formas legítimas de participación” G.D. Nº 2, 27.

Ahora bien, en relación a los significados que brotan en la discusión de los y las estudiantes en torno a la Formación Política en la Institución Escolar, primeramente emana una clara conexión entre el desinterés de los jóvenes por la esfera política y la eliminación de la asignatura de Educación Cívica del plan de estudios nacional. Puesto que –en la óptica de los jóvenes estudiantes- esta modificación curricular estaría

propiciando un estado de desinformación en torno a lo político, que conllevaría a la inacción política en el espacio escolar.

Los y las estudiantes consideran que la desaparición de la Educación Cívica como asignatura obligatoria del plan de estudios nacional ha favorecido una actitud de desinterés y de apatía participativa en la Institución Escolar. Consiguientemente, podríamos inferir que, a pesar de que las directrices de las políticas educativas buscan instalar la Formación Ciudadana en la escuela como un eje transversal, ésta no es visualizada como un ámbito de formación omnipresente en la experiencia escolar por los estudiantes. Y en efecto, tampoco visualizan la escuela como una instancia de formación que potencie el desarrollo de una ciudadanía activa basada en la apropiación responsable y participación del espacio público en común.

“Yo creo que igual se ha propiciado esto que está pasando de que la gente está cada vez menos interesada en la política, por ejemplo, el ramo de Educación Cívica lo sacaron. Y al final yo pienso que eso de que era innecesario, era una excusa porque no les convenía que la gente estuviera informada. Siento que la gente que gobierna el país propicia el hecho de que la gente esté desinformada, y así es difícil propiciar la acción política dentro del colegio” G.D. Nº 2, 42.

Además, resulta atractivo evidenciar la división del espacio escolar entre el mundo de los profesores y el mundo de los estudiantes que éstos últimos percibirían desde su experiencia escolar. En esta división, el profesor se mostraría como un ser a-político que se rehúsa a compartir su visión política de la sociedad, lo que generaría, a su vez, una distancia entre este mundo adulto hermético e insondable y el mundo juvenil de los estudiantes. Separación de los mundos que se graficaría visualmente en la instancia de recreo, en la cual se produciría una suerte de aislamiento de los profesores en la sala de profesores y una dispersión de los estudiantes por el patio.

En esta escisión del espacio escolar, entre el mundo adulto del profesorado y el mundo juvenil del estudiantado, los estudiantes sienten que sus opiniones no son escuchadas ni menos contempladas por el mundo adulto. Y en efecto, sostienen que los profesores exhiben una predisposición siempre negativa hacia las opiniones que los estudiantes puedan expresar. Esta percepción nos hablaría sin duda de un ‘desencuentro total’ entre ambos actores de la comunidad escolar.

Podríamos inferir, por tanto, que esta situación de desencuentro comunicativo entre profesores y estudiantes y de reticencia a entablar discusiones en torno a lo político, produciría en los y las estudiantes una idea de la política como un ámbito conflictivo que socialmente no sería bien aceptado, y que consecuentemente, debe ser evitado o en su defecto invisibilizado de la convivencia en el espacio escolar, y con esto, de la convivencia social en general.

“En mi colegio los profesores se mantienen al margen de la política, yo le puedo preguntar al profesor ¿de qué partido político es? O ¿qué ideología tiene? Y nos dicen: no, a usted no le importa lo que yo pienso o mi manera de ver las cosas políticamente. Como que no nos muestran su manera de ver las cosas frente a la sociedad, frente a los políticos, ellos mantienen una distancia entre lo que ellos piensan y entre nosotros. Además que para ellos todo lo que pensemos está mal. En ese sentido, estamos muy divididos, ellos en su sala de profesores y nosotros en el patio” G.D. Nº 2, 44.

“[...] Mi colegio en ese sentido no apoya mucho en lo que se refiere a lo que los alumnos quieren, no nos toman en cuenta” G.D. Nº 2, 52.

En coherencia con esta invisibilización de la esfera política del espacio escolar, se repite en el discurso de estos estudiantes (al igual que en el discurso de los estudiantes de colegios particulares) la percepción de la escuela como una institución que busca anular todo tipo de desacuerdo o desobediencia, pues, de lo contrario, los jóvenes se arriesgan a ser marginados de ésta. Redunda, pues, la significación de la formación escolar como aquella que busca promover el acuerdo con la institucionalidad establecida y la obediencia irrestricta hacia las normas que son establecidas desde la unilateralidad de la autoridad escolar.

“Yo encuentro que en mi colegio es que agachemos el moño, que sigamos todo lo que ellos dicen o si no mágicamente nos van a echar del colegio o nos pueden hacer algo extraño. Eso es lo que yo siento en mi colegio. Y por varios temas, por varias cosas de las que me he enterado, de los profesores... no sé... como que en mi colegio o acatas o acatas... no hay nada más que hacer” G.D. Nº 2, 65.

“Yo siento que al colegio no le importa como seamos políticamente. Les da lo mismo...” G.D. Nº 2,66.

“Para ellos somos como numeritos... numeritos que corren en el recreo” G.D. Nº 2, 67.

“En serio. Yo siento que a ellos no les importa nuestra ideología, nuestra manera de pensar. Si vamos sin zapatillas, si tú te rapas al lado te miran feo, entonces... eso, no les importa en realidad. A mí me forman para después salir a trabajar y cuál es la vida del típico chileno, en el fondo, la que el Estado te impone. Te vas a casar, trabajar, ganar plata, casarte, tener hijos, mantenerlos y morirte... y sería. Y esa es la vida que algunos viven. Es la rutina, en el fondo... eso nadie lo quiere, pero todos lo viven igual” G.D. Nº 2, 68.

Es así, que la escuela se presenta para los estudiantes como formadora de meros individuos –y no de sujetos como postularía Giddens (1995) y Rancière (2006)- , ya que, evidentemente ésta potenciaría una ‘ausencia de Sujeto’, en tanto que no favorecería la emergencia de los y las estudiantes como actores que, a través de su conciencia reflexiva y acción en el espacio público, sean capaces de desplegar su diferencia manifiesta y potencial transformador frente a las lógicas sociales que buscan perpetuar su condición desigual dentro del orden social.

“[...]Entonces yo creo que ese es el problema, como que siempre nos están obligando a hacer cosas que no queremos o andar con ropa que no nos gusta, ir a ramos que no nos gustan, a estar con profes que nos tienen mala o que nos tratan mal, no es mi caso, porque en mi colegio igual son súper buenos los profes pero... estar siempre sometido a cosas que no son de tú gusto igual es charcha y te limita harto, en hartas cosas” G.D. Nº 2, 82.

“[...] Creo que si hay que tener la libertad de elección y creo que también está relacionado con el hecho de que la política en este país impone muchas cosas y te da a elegir pocas igual no todo tiene que ser como libre, igual te tienen que imponer algunas cosas, porque al final en la vida hay muchas cosas que no te van a gustar y que vas a tener que hacerlas igual.” G.D. Nº 2, 83.

Ahora, es interesante destacar la gran tensión que se produciría en el discurso de los y las estudiantes en relación a la Formación Política efectivamente captada y la Formación Política esperada en el espacio escolar. Por una parte, los estudiantes captan su Formación Política totalmente remitida al desarrollo de una conciencia conformista que acate pasivamente las formas de participación ofrecidas por la autoridad, menoscabando así la formación de sujetos que se apasionen e interesen activa y críticamente por desarrollar toda la complejidad de su multidimensionalidad política en sociedad.

“Ahora, el rol que creo que tienen en realidad la mayoría de los colegios de Chile en formar un ciudadano democrático es como que te enseñan a conformarte con que el sufragio es la única posibilidad de expresión que tienes dentro de la decisión en el rumbo que va a tomar el país. Entonces todas las cosas que se han nombrado, todas las críticas que se han hecho, son cada una formas que tienen los colegios como para enseñarte a conformarte o enseñarte a no participar y a limitarte de a poco.” G.D. Nº 2, G.D. Nº 2, 90.

“Yo creo que está creando personas conformes que salgan a la democracia que hay hoy en día y que salgan como a aceptar... yo creo que lo que está creando ahora es como gente que acepte, gente conforme, no gente que se cuestione ni que vea las problemáticas sociales ni gente crítica, sino que al contrario, está generando gente más conforme y más desinteresada e indiferente” G.D. Nº 2, 92.

Mientras que, por otra parte, el discurso sobre la Formación Política esperada en la Institución Escolar, nos habla de la necesidad de generar mayor espacios de opinión, discusión, debate, asambleas, etc. Todo esto, debemos leerlo como una interpelación por parte de los jóvenes para que la escuela aparezca como un espacio que realmente potencie la multidimensionalidad de la actividad política en todas las esferas de la experiencia escolar.

“Yo creo que como el hecho de que nos den más oportunidades para expresarnos dentro del colegio ya sea una actividad política o una actividad para hacernos crecer como persona, porque para poder expresar nuestra opinión o nuestra ideología, hacérsela saber a los demás y tener un intercambio de opiniones para que el colegio así crezca como institución y nosotros como alumnos y personas” G.D. Nº 2, 88.

“Yo, el ideal que creo que debería tener el colegio como formador de ciudadano políticos es como dar instancias de discusión, de debate y hacerte ver que en realidad hay muchas más formas de generar política desde, incluso desde tu casa, con tus amigos o desde lugares mucho más cotidianos” G.D. Nº 2, 90.

“[...]El ideal ahora para mí sería un colegio en donde... a mí me importa harto la calidad académica del colegio, o sea yo no creo que solo tengan que enseñar política en el colegio o sea para nada, creo que estas dos cosas tiene que ir de la mano, que no puede haber una sin la otra y la formación, donde te formaran académicamente pero además con una mentalidad crítica en donde tú estés constantemente cuestionándote las cosas que pasan, cuestionándote las cosas que ves en la tele, que ves en el diario y no al contrario como están la mayoría de los jóvenes ahora que creen lo que dice la tele

y que creen todo lo que dicen, y que son como súper confiados en ese sentido son súper inocentes... andan diciendo: "si el presidente lo dijo, es verdad" ¿cachai? y nunca se van más allá en realidad... si hay intenciones detrás o si hay... porque todo tiene cosas detrás, entonces uno tiene que empezar a cuestionarse y a poner las problemáticas y eso no lo está generando ahora el colegio" G.D. Nº 2, 92.

5.2.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS.

5.2.2.2.1. FORMACIÓN POLÍTICA CAPTADA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR COMO PROPICIADORA DE UNA CONCIENCIA DE OBEDIENCIA Y ADAPTACIÓN SOCIAL.

Es interesante dar cuenta de que en el discurso de los jóvenes estudiantes de colegios particulares se evidenció una gran crítica a los contenidos y orientaciones que el currículum nacional establece para la Formación Política en la Institución Escolar. Sin embargo, al momento de profundizar en las características que adoptaría la Formación Política en los establecimientos particular subvencionados, esta crítica se ausenta y aparece más bien -en primer lugar- la promoción de la obediencia y conformismo social como una de sus características predominantes.

En primer momento, los estudiantes hablan de la escuela como una institución que favorecería la introyección de una subjetividad totalmente alejada del poder político efectivo, ya que estaría basada en la sumisión, temor a las represalias por parte de la autoridad, así como en un cierto conformismo reificante del orden social instituido. Esta situación nuevamente nos hablaría de la inconsistencia que se da entre las intencionalidades políticas en torno a la Formación Ciudadana, y la resistencia a la apropiación de éstas por parte de la cultura tradicional escolar jerárquica y reproductora de la lógica policial de adaptación social.

“Yo les podría hablar de lo que el colegio no debería ser. Y bueno en mi colegio... lo puedo poner como ejemplo... sucede que la agenda que nos dan a todos, están los valores liceanos: la libertad, el respeto, y el director incluso un día llegó diciendo que tuvo un sueño, que pregunto al colegio: “¿Quiénes somos?” Y todos respondían: “somos el liceo x” “¿Y para qué estamos?” Blabla, un montón de cosas: “Y con cariño ser responsables ciudadanos libres de Chile”, entonces habla de todo eso pero una cosa es lo que dice y luego es lo que hace... no sé pues... [...] o por ejemplo yo tuve un problema en la prueba de nivel del primer semestre, de historia, [...] y hablé con la

profesora y me dijo: “anda a hablar con la profe jefe” y le hablé a la profesora jefe y me dijo: “bueno, si te pasa en la P.S.U. no vas a poder alegar a nadie” y yo dije: “bueno, si alguien de los que hace la P.S.U. comete un error como ese y provoque que a un estudiante o a muchos les vaya mal en la P.S.U. producto de un error de ellos no queda impune y la respuesta que me dio fue: “bueno, hay gente que tiene poder” G.D. Nº 2, 75.

El caso de los colegios católicos subvencionados, esta formación para la obediencia y aceptación acrítica de lo establecido arbitrariamente, se presenta aún con mayor dramatismo. En efecto, los jóvenes que asistieron a colegios católicos subvencionados, observan una suerte de asociación de lo religioso con lo político, tanto en lo que refiere a discursos favorables hacia la educación privada como ‘la’ educación de calidad, como en lo que concierne a ciertos conceptos religiosos que promoverían la configuración de un ‘ethos’ político determinado.

“A pesar de que mi colegio es bien conservador y católico pero los profesores son bastante jóvenes y cercanos, entonces podemos conversar y hay espacios donde compartimos y discutimos nuestras posturas. Pero aun así nosotros estamos expuestos a cosas muy desagradables, hay ciertos eventos en el colegio en que políticos y sacerdotes van a promulgar la educación privada como lo mejor del mundo, que la educación privada es el mejor privilegio y como que era lo mejor pagar por educarse. Entonces eso yo encuentro que eso es inaceptable porque la religión va de la mano con la política, sobre todo cuando está involucrada la iglesia católica. Entonces en el colegio hay cosas súper fuertes que pasan por debajo, cosas políticas en que la iglesia católica es súper influyente en el colegio y que nos tratan de convencer. Hay cosas de la iglesia católica que nos infunden en el colegio que yo creo que afectan políticamente tu pensamiento, por ejemplo: el alma de pobre que nos enseña de chicos en el colegio” G.D. Nº 2, 45.

“La iglesia católica nos enseña que las personas que van a llegar al reino de los cielos son los que tienen alma de pobre, y si lo interpretamos políticamente es que si tu eres pobre no tienes que aspirar a más ni hacer nada porque naciste pobre y te vas a morir pobre” G.D. Nº 2, 47.

“[...] te dicen: “confórmate” o sea cuando tú dice: “pídele a dios”... a ver, no sé cómo explicarlo, cuando tú tienes un problema o sientes que te están explotando... “no porque dios te lo mandó, deja que dios lo resuelva”... así como: “ten fe, que tú vas a

salir de ahí” en vez de tener fe en uno mismo y creer como persona en que uno puede cambiar las cosas y uno puede hacer cosas, no, dejar que dios haga las cosas o tener fe, y yo no estoy de acuerdo con eso...” G.D. Nº 2, 70.

Consiguientemente, especulamos que esta ‘*alma de pobre*’ que se promulgaría desde un discurso religioso, tendría fuertes alcances en los procesos de subjetivación política de los y las estudiantes que lo interiorizan, en tanto implicaría la aceptación incondicional de los sujetos de su condición social de origen, lo que desembocaría también en la constitución de una subjetividad política conformista y estática frente a cualquier tipo de participación política que involucre la transformación del orden establecido.

Igualmente, esta conciencia conformista que potenciarían los colegios católicos subvencionados –en mucha mayor medida de lo que se observó en el análisis correspondiente a los colegios particulares católicos- iría totalmente en contra del valor ciudadano de la libertad y autonomía. Libertad como autonomía, que en la visión de Adela Cortina (1997), representa aquella lucha contra la heteronomía, contra el conformismo paralizante y contra la aceptación ciega de normas impuestas por cualquier voluntad externa al individuo, ya sean en este caso específico las autoridades del colegio o las autoridades religiosas. Sin el desarrollo de esta libertad, que es central en toda Formación Ciudadana educativa que se digne de tal, no es posible ni la humanización de los individuos ni una buena convivencia social democrática.

5.2.2.2.2. FORMACIÓN POLÍTICA INTENCIONADA EXCLUSIVAMENTE PARA LA FORMACIÓN LABORAL.

Los jóvenes estudiantes significan la formación recibida en la Institución Escolar como totalmente intencionada hacia el control y uniformización de los individuos, esto con la finalidad de prepararlos efectivamente para su adaptación laboral. Es decir, en los Establecimientos Subvencionados de Educación Media predominaría una lógica formativa que se reduciría solamente a la adaptación social para la inserción de los y las estudiantes al mundo laboral.

Dentro de esta lógica de control y uniformidad por parte de la institucionalidad escolar, los estudiantes identificarían el espacio escolar como un espacio carcelario, en el cual se instalaría –autoritariamente- una anulación de los espacios de expresión, así como una estructuración horaria y espacial total de su experiencia escolar.

“Yo creo que los colegios de ahora son como cárceles, o sea algunos, no todos. Porque si tú te fijas tienes que ir con un uniforme y no te puedes expresar. Tampoco la idea es ir como mona, pero... ¿me entiende? También tienes horas para ir al baño, un recreo, diez minutos, ese es tu tiempo libre y ¿Qué tienes que hacer en el colegio, si no tienes ninguna entretenimiento? tienes que caminar por el colegio y darte vueltas. Después si quieres ir a tomar desayuno tienes que hacer una fila, si quieres almorzar tienes que ir y hacer otra fila y no sé, si tú dices: “¿puedo ir al baño? No, porque estás en clases”. Entonces en el fondo son cárceles en donde nos enseñan cosas que de repente uno ni siquiera quiere aprender y eso” G.D. Nº 2, 77.

Esta asociación que se realiza entre la Institución Escolar y la Institución Carcelaria, de inmediato nos trae a la mente la propuesta de Michel Foucault en su libro ‘Vigilar y Castigar’ (2002), por cuanto él plantea la escuela como una institución panóptica que detenta un gran poder disciplinador de las subjetividades y corporeidades de los individuos, con la finalidad de volverlos dóciles, normalizarlos y finalmente encausar sus conductas. De esta manera, la escuela es percibida por los estudiantes como una institución en que dominaría una economía fabril del tiempo y de la expresión, a través de la cual se controlaría y se sometería a los individuos, multiplicando y perfeccionando así sus fuerzas de trabajo.

“El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de "enderezar conductas"; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas. En lugar de plegar uniformemente y en masa todo lo que le está sometido, separa, analiza, diferencia, lleva sus procedimientos de descomposición hasta las singularidades necesarias y suficientes. "Encauza" las multitudes móviles, confusas, inútiles de cuerpos y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales —pequeñas células separadas, autonomías orgánicas, identidades y continuidades genéticas, segmentos combinatorios. La disciplina "fabrica" individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. Humildes modalidades, procedimientos menores, si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía o con los grandes aparatos del Estado. Y son ellos precisamente los que van a invadir poco a poco esas formas mayores, a modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos. El aparato judicial no escapará de esta invasión apenas secreta. El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (Foucault, 2002: 104).

En total coherencia con lo planteado por Foucault, dentro de esta significación de la escuela como espacio carcelario, que se identifica también con una fábrica de trabajadores subordinados, los jóvenes de establecimientos subvencionados representan la escuela como una institución de poder que busca, a través de la uniformidad de sus pensamientos y expresiones corporales, controlar por completo toda forma emergente de manifestación y de participación política discordante a la estructura carcelaria dominante.

“Yo creo que eso tiene que ver con que queramos aceptarlo o no, el colegio es una institución de poder, igual que el estado, entonces va a formar personas a su medida y bajo las cosas que a ellos les convengan o sea, como para el colegio, como para el estado también, al final es el estado el que le impone las reglas. Entonces, si bien ninguno de nosotros va a estar de acuerdo con que tengamos que ir con el mismo uniforme hay que reconocer que somos parte de una clase que está subordinada a otra entonces el colegio no es más que eso, otra manera de tener más controladas a las clases más bajas... bueno, a las clases más altas también, pero en ese caso es otro,

porque ellos están para... a ellos los preparan para seguir siendo parte del círculo político del país” G.D. Nº 2, 84.

De esta manera, los estudiantes representan el espacio escolar como un reducto de vigilancia y control constante, que no buscaría otra cosa que el mantenimiento del orden que prescribe a cada uno su lugar y condición en el espacio social. De ahí, que los y las estudiantes visualicen la escuela -en su dimensión reproductora de las desigualdades sociales- como una institución al servicio de las elites sociales, en tanto la comprenden en su función exclusiva de ejercer poder, control y subordinación para las clases sociales desfavorecidas.

Dentro de la percepción de la Institución Escolar como una fábrica que desarrollaría un sistema de formación maquinal, los jóvenes efectúan también una asociación entre la educación en función de obtener altos puntajes en pruebas estandarizadas de medición de aprendizajes y una consecuente reducción de la Formación Política a una formación para el trabajo.

“[...] y bueno también, lamentablemente, la P.S.U. requiere que uno sepa las cosas de memoria y casi maquinalmente para poder aprobarla bien y al final no sé si se busca que participemos políticamente y saquemos a todos adelante o se busca que sepamos trabajar bien en nuestra empresa y apretar bien los botones para sacar algo de plata y que algún capitalista por ahí se pueda hacer rico” G.D. Nº 2, 54.

“Yo le encuentro toda la razón. Pienso que en las pruebas estandarizadas que existen como el S.I.M.C.E. y todas esas cosas tienen mucho que ver con la participación política en los colegios porque al final los colegios se enfocan en entregar conocimiento y en crear a personas, como decía él, maquinales, que solo sepan y... en el caso de los técnicos, en el caso de mi colegio, a los técnicos los profesores los tratan como si fueran empleados, o sea, no tan brutalmente pero igual, como que les generan el hábitat de estar en un trabajo, a los técnicos... telecomunicaciones y gastronomía. Y ya que los están preparando para trabajar y a los otros los están preparando para la P.S.U., que somos los científicos humanistas y el hecho de estar siempre sometidos a S.I.M.C.E. y P.S.U. hace que se centren en las pruebas, en los rendimientos, en vez de centrarse en crear personas más completas, en todo sentido. Cultivan a media persona, no a la persona entera” G.D. Nº 2, 55.

Luego, observamos que en los discursos de estos estudiantes, se identificaría como principal norte de la educación, la preparación en pruebas estandarizadas, lo que

conllevaría a que el espacio escolar se constituya como centro de entrenamiento al servicio de los sistemas de medición de aprendizaje y no como un espacio privilegiado para la consecución de una Formación Política integral, ni menos aún dinamizadora de una conciencia política crítica.

“En mi colegio, la persona que forma o la que le gustaría formar porque al fin y al cabo la tendencia política van al fin en tu persona pero es cierto que las personas que están como ahí indecisas que no tienen una postura clara, que no están bien informados influye harto el colegio en la Formación Política porque al final como decía X (Sujeto 4) , no sé... si el colegio te forma para trabajar, tú vas a ser un trabajador más en cambio si el colegio te ayuda a crear consciencia tú vas a tratar, la mayoría va a crear consciencia...” G.D. Nº 2, 70.

5.2.2.3. PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

5.2.2.3.1. CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN CAPTADAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.

Al igual que los y las estudiantes de establecimientos particulares, los jóvenes estudiantes de establecimientos Particulares Subvencionados perciben el espacio escolar como uno totalmente clausurado a la participación estudiantil que no se encuentre previamente definida por las rígidas estipulaciones de las autoridades del colegio. Es así, que estos jóvenes estudiantes captan la Institución Escolar como un espacio que censura su intervención y apropiación autónoma del espacio escolar.

“Yo conocí el colegio de ella, por lo mismo porque fui a asambleas a su colegio varias veces, porque claro, yo traté de pedir mi colegio varias veces y tampoco me lo prestaron porque el colegio es como... yo creo que los colegios tienen que ser espacios de encuentro, espacios públicos por decirlo de alguna forma, no tienen que ser solo para los alumnos, sino también para desarrollarse otras cosas. En cambio en el colegio, no pues, se desarrolla ese pensamiento de que el colegio es para los propios alumnos, entonces no íbamos a meter a gente de otros colegios ahí, incluso en asambleas, de treinta colegios que había, había tres que solamente los podían prestar porque los otros veintisiete tenían la prohibición de que no se podía entrar gente de otras partes a su colegio y le ponían mucho color para que fuera gente de otros lados al colegio y en mi colegio pasaba eso y como decía él, a nosotros igual nos forman como para la P.S.U. harto, o sea igual nos pasan caleta de materia... en ese sentido son súper aplicados y los valores que hay no son los políticos, sino que son los morales católicos, como que esos son los valores que implantan” G.D. Nº 2, 53.

De igual modo, es posible vislumbrar en el discurso de los y las estudiantes, la necesidad de que el espacio escolar contemple una apertura a manifestaciones que escapen al desarrollo de áreas de expresión que no son establecidas como prioridades en el currículum nacional vigente. Así, a partir de una crítica a esta educación que ellos denominan ‘educación dura’, que se caracterizaría por la marginación de expresiones artísticas, de reflexión y diálogo, manifiestan la necesidad de que el currículum se abra y flexibilice hacia una experimentalidad curricular, comprendida a su vez, en relación a la diversificación de conocimientos y actividades que actualmente se promoverían desde la escuela.

En los discursos de los jóvenes, constatamos, por tanto, la construcción de una relación entre la clausura a la participación estudiantil por parte de la Institución Escolar y la rigidez que presentaría el plan de estudios nacional. Dentro de esta relación, los jóvenes percibirían una intencionalidad educativa, que sin contemplar ni su capacidad de elección ni sus intereses personales, terminaría por representar una imposición arbitraria en el desarrollo de ciertas áreas privilegiadas de conocimiento y expresión, que terminaría por coartar el desarrollo y ejercicio de su autonomía.

Todos estos factores en conjunto, vendrían nuevamente a fortalecer la tan mentada conciencia de obediencia que la escuela propiciaría a través de sus lógicas autoritarias, prácticas arbitrarias, rigidez curricular y clausura de los espacios a la participación estudiantil

“Yo creo que el problema también en los colegios, bueno, primero es que se ven como espacios cerrados. Como decía antes, yo creo que los colegios tienen que estar abiertos a hartas cosas como a exposiciones, a tocatas, a jornadas de reflexión, que estén abiertos a más cosas, no solo a la educación... a la educación como dura... no, sino que más amplio. Y lo otro es que me gustan mucho los colegios experimentales por ejemplo donde tú tienes tu... igual nosotros tenemos el humanista y tienes más ramos de tu gusto y tienes más horas de los ramos que a ti te gustan y con de los que te sientes más cercano pero, por ejemplo yo estoy en un humanista y tengo siete horas de inglés a la semana y esa cuestión yo no la soporto porque a mí no me gusta el inglés, no estoy ni ahí con aprender inglés tampoco y estar sometido a cosas que no quieres hacer a veces igual es charcha. Creo que va en la autonomía del alumno, porque hay alumnos que en realidad si tuvieran que elegir entre hacer algo o nada elegirían hacer nada, pero igual yo creo que deberían darse las instancias en donde uno pudiera elegir como era la idea principal de la jornada escolar completa de que hubieran talleres y cosas así en las tardes como que igual tuviera su dinamismo la educación y no fuera siempre tan recta y tan cuadrada. Entonces yo creo que ese es el problema, como que siempre nos están obligando a hacer cosas que no queremos o andar con ropa que no nos gusta, ir a ramos que no nos gustan, a estar con profes que nos tienen mala o que nos tratan mal, no es mi caso, porque en mi colegio igual son súper buenos los profes pero... estar siempre sometido a cosas que no son de tú gusto igual es charcha y te limita mucho, en hartas cosas” G.D. Nº 2, 82.

Es preciso destacar que la crítica que surge por parte de los y las estudiantes de Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados en relación al carácter

restringido y clausurado del espacio escolar a la participación estudiantil, es mucho más tímida que la que ejercen los estudiantes pertenecientes a colegios particulares. Sin embargo, a medida que el discurso de los primeros va cuajando hacia el habla en común, es posible advertir una acentuación de la significación del espacio escolar como uno que no da cabida al desarrollo de la expresividad artística, recreativa e intelectual, sino que se presentaría como un espacio que se cierra, y consecuentemente margina e invisibiliza, el desarrollo de estas ‘otras áreas’ de aprendizaje fundamentales de potenciar dentro de una formación educativa que busque la integralidad del ser humano.

Pero esta restricción a la manifestación de la diversidad no se reduce sólo a la esfera artística o dialógica reflexiva, sino también a la limitación de interacciones personales y demostraciones afectivas entre estudiantes del mismo género, que serían tipificadas negativamente por la escuela. Así, la escuela construye un espacio de mínima tolerancia – si no es que total exclusión- hacia la manifestación de prácticas e identidades homosexuales dentro del espacio público en común.

“Oye pero, ese reglamento ¿de qué era? ¿De convivencia? ¿De disciplina? ¿Cómo se llamaba?” E. N°2, 136

“Ni siquiera sé si estaba en la libreta” E. N°2, 137

“Ah, pero ¿no se los entregaron?” E. N°2, 138

“Lo decían, lo decían, lo decían que “desde este año no van a poder fumar” porque mi colegio está al frente del metro y debajo del metro siempre hay como pasto y eso y ahí las niñas fumaban de repente y se juntaban después del colegio pero era como prohibido. En realidad nadie pescaba, pero siempre lo decían. Ah bueno en mi colegio se daba mucho lo que era lesbianismo. Y eso tampoco les gustaba... nada, nada, nada. Por ejemplo yo no soy lesbiana y mis amigas tampoco, pero nosotras en el colegio de mujeres sí se da que uno anda de la mano, normal, de la mano así...” E. N°2, 139.

“Y te separaban, así como: “suéltese”” E. N°2, 141.

“¿Las separaban?” E. N°2, 142.

“Sí, te separaban. Yo decía pero: “es mi amiga, es mi mejor amiga”. Como eso... se daba harto” E. N°2, 143.

Todo lo anteriormente expuesto en torno a las limitaciones de la interacción y participación dentro del espacio escolar, nos hablaría, en primer momento, de una

Formación Política que se encuentra atravesada por la ausencia total del valor democrático de la tolerancia hacia la diversidad. Situación que favorecería en los jóvenes, procesos de subjetivación política, marcados también por la intolerancia hacia toda manifestación que aparezca como diferente a lo instituido hegemónicamente. Se pierde, pues, un valor democrático fundamental en la consecución de una convivencia social basada en una construcción común, a saber: el valor del respeto activo. Respeto que implica un interés activo por las perspectivas y manifestaciones de los otros más allá de si las compartimos o entendemos. Y que, en concordancia con las intenciones políticas de promover la Formación Ciudadana democrática como un eje transversal del Sistema Educativo Chileno, debiese ser potenciado a través de cada una de las prácticas e interacciones escolares.

5.2.2.3.2. EL CENTRO DE ALUMNOS COMO ORGANIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.

Siguiendo la construcción del espacio escolar como uno que margina tanto la participación estudiantil, como la manifestación de la diversidad de la expresividad humana, los estudiantes perciben el Centro de Alumnos como una organización estudiantil que vendría a replicar este modelo escolar de restricción participativa y exclusión de diversidad estudiantil.

“A parte en mi colegio, en el Centro de Alumnos, como que uno lo nota cuando hay que hacer alguna fiesta o cuando el colegio está de aniversario. Y las fiestas que hacen son para algunos pocos, son para todos los reggaetoneros entre comillas y no piensan en los demás estudiantes que tienen otros gustos. O sea ahí siempre se ve que hay un centro estudiantil, en el fondo, y ahí se ven los presidentes de cada curso, cuando hay que organizar un carrete. Pero para otra cosa no. Nunca hay una tocata, nunca hay un evento cultural y si nos llevan al teatro... mi colegio es pagado y son como cuarenta lucas mensuales... y si nos llevan al teatro hay que pagar como tres lucas más. Y eso el colegio debería dártelo gratis en el fondo, si tú estás pagando todo un año de educación” G.D. Nº 2,63.

Es interesante, a raíz de la cita anterior, evidenciar un cierto clientelismo que aparecería en relación a las exigencias que los estudiantes realizan a sus propias organizaciones, pues, se infiere la correspondencia entre el pago por educación y la obligación de las organizaciones de promover instancias culturales en el espacio escolar. Así también, podríamos colegir la instalación de un sentido de no pertenencia por parte de los estudiantes hacia el Centro de Estudiantes. No pertenencia, que se condeciría también con una consecuente ausencia de responsabilidad por parte del estudiante común hacia las obligaciones del Centro de Alumnos del colegio.

Además, en el discurso de los y las estudiantes, el Centro de Alumnos es percibido como una organización estudiantil que ha adoptado funciones meramente económicas y recreacionales, relacionadas fundamentalmente con la producción eventos de entretenimiento, reducidos, a su vez, a celebraciones y fiestas que no contemplarían la

integración de los intereses de la comunidad estudiantil en su conjunto. Es así, que en cierta medida, esta organización ha caído en una cierta ambigüedad en torno a su carácter político fundamentalmente colectivo e integrador de los intereses y demandas que presenta la diversidad estudiantil.

“¿Y el centro de alumnas qué rol tenía?” E. N°2, 31.

“El centro de alumnas es como más económico, por ejemplo organizaban las fiestas, se preocupaban de comprar fotocopiadoras o de arreglar los baños” E. N°2, 32.

“Oye y siempre cuando hay campañas electorales, las listas proponen cosas ¿Qué proponían en tu colegio? ¿Con qué llamaban al voto?” E. N°2, 116.

“Con las fiestas. Era lo más importante... con las fiestas...” E. N°2, 117.

“¿Y qué les ofrecían en esas fiestas?” E. N°2, 118.

“No sé, claro, como espuma, láser, no pero, a ver... que más... bueno, pero una lista que yo creo que fue la mejor que compró una fotocopiadora y también hacían cosas buenas porque compraron lockers, estantes para toda la media, y gratis. Eso hicieron que fue bueno. ¿Qué más? No, eso. Hacían pocas cosas en realidad. Bueno, aportaban por ejemplo para el día del alumno daban cosas ¿cachai? O por ejemplo... torta, no sé... por ejemplo para la licenciatura de cuarto, a los cuartos les daban... no sé pues... en las convivencias el Centro de Alumnos hacía su aporte, así como: “ya, nosotros les damos las tortas y los platos” ¿cachai? En esas cosas ayudaban” E. N°2, 119.

De igual modo, podríamos relacionar el sentido de no pertenencia y ausencia de compromiso y responsabilidad que evidencian los y las estudiantes en sus discursos hacia el Centro de Alumnos de sus colegios con un fenómeno progresivo de deslegitimación de los procesos eleccionarios que caracterizarían esta organización estudiantil.

“Oye y cuéntame ¿cómo elegían el centro de alumnas? Por ejemplo...” E. N°2, 106.

“Por votación representativa. Hay dos listas: A y B” E. N°2, 107.

“¿Sólo dos pueden haber?” E. N°2, 108.

“Una vez hubo A, B y C, pero casi siempre son dos, porque igual el colegio es chico, si son dos cursos por nivel ¿ya?” E. N°2, 111.

“Y estaba la presidenta, bueno y el gabinete ¿cachai? Secretaria, vice presidenta, delegadas de mil cosas y había un día en que podían convencer a las alumnas. Su

manera de convencer era como traer productoras de carretes ¿cachai? Y “eh” y “no sé qué” y “somos las mejores” bueno, y entregaban podríamos decir que en el patio y los lienzos y no sé qué y llegaba un día que uno tenía que ir a votar. Yo una vez fui vocal de mesa, como el trichel...” E. N°2, 113.

“¿Y qué pudiste observar ahí?” E. N°2, 114.

“Claro. Eran así como: “ya, tú eres vocal de mesa” y habían unos biombos y uno tenía que marcar la opción que quería y era voto secreto y después lo leían y lo publicaban, después como de dos días” E. N°2, 115.

“No, pero... eso, no el Centro de Alumnos era como... no, no era protagónico. “Ya, yo elijo este Centro de Alumnos porque me representa”, no ¿cachai? nada que ver. Tampoco tenían una ideología, por ejemplo yo hablaba con mi pololo y en su colegio está la lista de los comunistas, de la argumentación, del grupo de teatro y todos tienen una ideología y “no chiquillos saben que vamos a hacer esto, esto y no sé qué” ¿ya? O van a asambleas y todas esas cosas. Ya, en mi colegio nada” E. N°2, 125.

“¿Nada de eso?” E. N°2, 126.

“Nada, nada, nada ¿cachai? Como que uno votaba así como por la que me cae mejor: “sabes que en esta lista está esta niña que me cae pésimo, voy a votar por la otra” E. N°2, 127.

En las citas precedentes podemos advertir que el desinterés hacia el Centro de Alumnos, como principal organización estudiantil, se vincula también con una desafección hacia los procesos electorarios que éste involucra. Luego, persistiría una consecuente deslegitimación de los estudiantes hacia los fundamentos y medios que adoptan tales procesos, debido a que las propuestas que se elaborarían para atraer la adhesión del alumnado carecerían de fundamentos políticos que se relacionen con las demandas o anhelos estudiantiles.

Los estudiantes no visualizarían en las propuestas que se levantan en los procesos electorarios del Centro de Alumnos, un sustento político colectivo que, contemplando los intereses de la comunidad, involucren una invitación a la transformación y apropiación del espacio escolar. Consiguientemente, el proceso electoral del Centro de Alumnos es percibido como una instancia en que no se juega una opción efectiva de representatividad de los intereses de los estudiantes, sino que imperarían otros criterios más bien afectivos al momento de escoger.

5.2.2.3.3. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2006 COMO HITO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA.

En general, en el discurso de los y las estudiantes de establecimientos Particulares Subvencionados, la movilización estudiantil detonada desde el año 2006 en adelante, es percibida como un hito positivo en el marco de la participación política juvenil, ya que involucró, por una parte, una visibilización del estudiante como actor en el espacio público. Y por otra, una reactivación de la participación social estudiantil, que integraría modalidades de organización y acción que no son tradicionalmente respaldadas desde la restricción simbólica del espacio escolar. Efectivamente, los estudiantes apreciarían primordialmente este movimiento como un hito de participación, en la medida que implicó formas de participación activas y horizontales en que, superando la mera participación reducida al voto, sí tenía cabida la reflexión y discusión colectiva en torno al desacuerdo.

“Yo creo que el movimiento secundario tiene formas súper legítimas de mostrar tu acuerdo o desacuerdo frente a ciertos temas, por ejemplo. Y a través de estos se generan como cordones, y seguramente la mayoría de los jóvenes que participan allí, que tienen 18, no votan, pero al final generan instancias de participación ciudadana mucho más importantes que gente que sí vota pero al final no participan” G.D. N° 2, 26.

Al mismo tiempo, el movimiento estudiantil secundario sería apreciado como un hito de participación estudiantil a raíz de la polémica social que generaron las formas de protesta y movilización emprendidas por parte de los estudiantes, así como por las represalias policiales que se produjeron en respuesta a éstas. No obstante a esto, los jóvenes estudiantes de establecimientos Particulares Subvencionados manifiestan el no haberse sentido totalmente parte de este movimiento, liderado principalmente por los y las estudiantes de los liceos municipales emblemáticos de Santiago. En tal sentido, manifiestan haberse sentido más bien espectadores que actores.

“Entonces todo te llegó por la televisión más que nada...” E. N°2, 244.

“¿Y tú crees que marcó un hito? ¿Qué recuerdo te quedó?” E. N°2, 246.

“Yo creo que sí, que fue un hito pero en realidad las cosas no cambiaron mucho” E. N°2, 247.

“¿Y en qué sentido fue un hito entonces?” E. Nº2, 248.

“En que fue muy comentado así como: “el instituto nacional, el colegio de Chile, municipal” ¿ya? “Esta tomado” ¿ya? Así como ¡Qué onda! Salía en la tele como: “destrozos y no sé qué” y los niños en las calles y los carabineros así como con zorrillos y cosas ¿ya? Y juntas en las plazas para marchar ¿ya? Yo pasaba...” E. Nº2, 249.

“Pero tu colegio...” E. Nº2, 250.

“No, mi colegio... muy poco movimiento ¿ya? Yo siento que sí hubo fue por el contexto en realidad no porque una causa ideológica te llevara a hacerlo ¿cachai? porque lucharas por algo. Fue como unirse a lo que decían los grandes ¿cachai?” E. Nº2, 251.

“Pero ustedes no tenían mucha idea de por qué...” E. Nº2, 252.

“Nada” E. Nº2, 253.

De los discursos producidos también se desprenden tensiones en relación a la evaluación que los y las estudiantes emprenden en relación a las consecuencias que habría tenido el movimiento estudiantil en cuestión.

Por una lado, se recalca de modo negativo, que éste no habría conseguido cambios concretos en relación a las demandas que los estudiantes levantaron en torno a una reestructuración del Sistema Educacional, ya sea en lo relativo a la reforma de la Jornada Escolar Completa o a determinadas modificaciones relacionadas con el ámbito de las leyes educacionales interpeladas.

“Yo creo que fue un hito más como por la polémica que se generó que por los logros que se obtuvieron, en el sentido que se le dio mucha tele y que habían muchos estudiantes de todas partes como alegando por sus derechos y todo. Pero al final después de todo ese show que hubo igual no se logró mucho, o sea la ley que se generó no es muy diferente a la que había antes, entonces al final es como algo más al final es como algo más en relación a la pelea que se generó que por los logros reales” G.D. Nº 2, 34.

Pero, por otro lado, se destacaría como positivo el hecho de que todos aquellos estudiantes que participaron de este movimiento habrían logrado un aprendizaje efectivamente procedimental en torno a lo que implicaría un proceso de organización y participación política en pos de un proyecto colectivo de transformación social. Dentro de esta experiencia de aprendizaje práctico, los y las estudiantes destacan, en tanto fundamentos de la evaluación positiva de la experiencia política adquirida, la riqueza del momento del error, así como también de la satisfacción que conlleva un logro colectivo.

“Yo creo que la revolución pingüina sirvió para aprender de los errores, o sea por ejemplo si ahora nosotros estamos en una junta con secundarios y vamos a una asamblea es típico que se toca el tema que la LOCE se cambió por la LGE y que nos hicieron tontos, porque al final es lo mismo. Sólo cambiaron algunos nombres y algunas palabras, pero el estudiante queda como cliente del establecimiento, que era eso lo principal que se discutía en la revolución, quedó igual. Por eso sirve para aprender porque si ahora vamos a hacer un petitorio hay que ser claro y no comprar altiro porque nos dijeron que iban a cambiar la ley y la cambiaron pero por una casi igual. Entonces no sirve para aprender de no cometer los mismos errores de antes, hay hartas cosas que no se cumplieron ahí, son mucha” G.D. Nº 2, 35.

“Yo creo que dejando todo lo malo del movimiento, es importante destacar el proceso político que se vivió en ese entonces porque partió un movimiento súper mínimo de un grupo de estudiantes que se juntaron en una asamblea y fue tomando mucha fuerza y de una manera súper bonita, sólo en asamblea, solo estudiantes, todo horizontal, todo bien, hasta que claro, comenzó a tener tanta potencia que los partidos políticos lo que hicieron fue apoderarse de ello y bajarle todo el perfil, al igual que los medios comenzaron a mostrar todo el lado malo de este movimiento y al final terminó decayendo y por eso hoy en día no ha habido un movimiento con tanta fuerza porque eso dejó una cierta desesperanza en el sistema político que nos rige, porque al final lo que pasó es que se terminó cambiando una ley por otra igual. Y no se logró nada más allá” G.D. Nº 2, 37.

Finalmente, en función de ordenar el discurso en relación a la significación, por parte de los y las estudiantes de Establecimientos Subvencionados en relación al movimiento estudiantil secundario de 2006, podríamos decir que éste es percibido como un hito de participación política en la medida que se configuró como una organización estudiantil autónoma en relación a los influjos arbitrarios y heterónomos del mundo adulto. Donde

se destacaría el sistema de participación en asambleas abiertas y la horizontalidad promovida desde las instancias de decisión. Mientras que desde la esfera de la percepción negativa, persistiría un sentimiento de decepción y de desesperanza acerca de la efectividad de la acción política, enraizado cardinalmente en el decaimiento final del movimiento y en la falta de resultados concretos en relación a la modificación de determinadas estipulaciones críticas de la Ley de Enseñanza.

5.2.3. SIGNIFICADO CONSTRUIDO EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA POR LOS Y LAS ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES DE SANTIAGO.

5.2.3.1. SENTIDO DE LA POLÍTICA Y DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

En los discursos de los y las estudiantes de Establecimientos Municipales en torno a lo político, en primer momento, se deja ver una contradicción en relación a la importancia que ésta tendría para ellos. Pues, si bien se le conferiría una gran importancia a la política como esfera que los influiría directamente en su experiencia, contrariamente se le otorgaría una nula importancia por cuanto afirman que, al no tener todavía capacidad de voto, no poseerían ninguna capacidad de acción ni decisión efectiva en este ámbito. De ahí, que en primera instancia, que podamos desprender de sus discurso, una total reducción de sus capacidades políticas al ejercicio del voto en la elección de representantes políticos.

“O sea, tiene mucha importancia, pero también tiene cierta connotación de no importancia, porque nosotros no podemos apelar directamente a la política de acá de Chile, pero los políticos sí deciden qué hacer con la educación de Chile, entonces nos afecta directamente. Al menos eso es lo que opino yo. Aunque nosotros no podamos hacer nada, excepto protestar, para hacer algún tipo de cambio. Porque como somos menores de edad no tenemos derecho a voto” G.D. Nº 3, 2.

“O sea, nosotros elegimos nuestros representantes...” G.D. Nº 3, 3.

“Pero no nosotros, porque no tenemos derecho a voto” G.D. Nº 3, 4.

Igualmente, es posible advertir en los discursos producidos en relación al sentido de lo político, la persistencia de la creencia de que el descontento y desinterés generalizado que manifiesta la mayoría de las personas hacia lo político descansaría en una cierta desvirtuación del concepto de política, por cuanto ésta es asociada –y reducida– solamente con la esfera de la política gubernamental. El problema que radica aquí, es que la actividad política gubernamental y partidista generaría de inmediato un

sentimiento de recelo y desconfianza en las personas, lo que finalmente conllevaría a una pérdida de fe hacia todo aquello que se encuentre dentro del ámbito político.

“Pero igual hay un desinterés. Yo creo que la pregunta apunta más al desinterés que hay hoy en día. Porque el concepto de política y de político está demasiado desvirtuado. Porque nosotros vivimos en política, porque tenemos política de vida, porque tenemos conductas valóricas, pero yo creo que en general, la generación de nosotros, ha perdido la fe en los políticos. Porque son personas que vemos en la tele y en los diarios y no nos inspiran confianza. Entonces, nos cuesta mucho determinar quien nos va a gobernar o quien nos va a representar, porque no nos dan confianza”
G.D. Nº 3, 8.

Sin embargo, es menester dar cuenta de la necesidad que aparece en los discursos acerca de ampliar este reducido concepto de lo político -que se habría instalado ya en la ciudadanía- hacia una idea de la política como algo propio de la vida en sociedad, y que se yergue además en total vinculación con determinados valores compartidos. Es así, como en los discursos de los y las estudiantes irrumpe la urgencia de ensanchar la idea de política reducida a la actividad política gubernamental hacia una suerte de ‘política de la vida’. Dentro de esta idea de una ‘política de la vida’, los y las estudiantes consideran que la política es algo que permea todas las dimensiones de su experiencia vital, y que por tanto, siempre participan políticamente porque la vida misma sería esencialmente política.

“Si bien uno no puede ejercer su derecho a voto y votar por un representante específico sí puede participar en la vida política, porque la vida política es todo lo que nosotros tenemos, todo es parte de la política. Y si la mayoría de la gente no le importa, no se interesa por partidos, ayudar con las situaciones, uno igual puede hacerlo. Existen juventudes de los partidos y otras situaciones. Pero, más que nada esta desvirtuarían que ha tenido la política en Chile se debe a que se han formado círculos de poder, que mantienen como concentrado el poder en unas pocas personas, y por eso es que siempre se ven las mismas caras, las mismas personas, y por eso la gente siente que no los representan. O si tiene que votar, y tiene que elegir entre cuatro personas, de las cuales ninguna los representa, ¿qué representatividad tiene el voto?” G.D. Nº 3,

Al igual que en los discursos de los y las estudiantes de Establecimientos Educativos Particulares y Subvencionados, en estos jóvenes aparece una significación del voto

como un instrumento de participación política totalmente deslegitimado, en la medida que no implicaría una efectiva representatividad política, y más aún involucraría sólo una reproducción de la concentración del poder político por parte de un sector económico privilegiado de la población.

Ahora bien, en relación a la Formación Política que brindaría la Institución Escolar, el discurso en cuestión evidencia, primeramente, una total carencia de ésta, por cuanto se evitaría en función de sortear el conflicto que podría generar entre los actores de la comunidad escolar. Así también, los jóvenes estudiantes perciben en la Institución Escolar una tendencia a esquivar una Formación Política que pudiese influenciar negativamente su pensamiento, y que a su vez, podría conllevar a una conflictividad no deseada dentro del espacio escolar. De ahí, que nuevamente emerja la idea del espacio escolar como uno que se resiste a integrar el conflicto y el desacuerdo.

“Pero en general en los colegios no hablan de política, porque no sé, si el director llega a ser de derecha y los profesores de la izquierda, puede haber conflictos. Y no puede influir en los alumnos, en su pensamiento, de ese tipo” G.D. Nº 3,12.

Este tinte de conflictividad que subyacería a la anulación de la Formación Política en la escuela, se relacionaría paralelamente con una suerte de polarización política que persistiría en la ciudadanía a modo de herencia del periodo dictatorial. Lo que se asociaría también con una actitud de apatía y rechazo hacia toda actividad formativa que posea ribetes políticos.

“¿Creen que hay Formación Política en el colegio?” G.D. Nº 3, 64.

“O sea, los profes de repente igual dicen yo soy comunista, pero no hablan de eso” G.D. Nº 3, 65.

“Como, no debemos hablar de eso...” G.D. Nº 3, 66.

“Porque o si no, tenemos problemas con la jefa de UTP o con la directora” G.D. Nº 3, 67.

“O puede haber un niño que no está de acuerdo con él, que le dice a los papás y problemas, porque les están inculcando pensamientos que los papás no tienen, cosas así, influyendo en él” G.D. Nº 3,68.

“Lo otro es, que en general los políticos acá en Chile son todos iguales, de izquierda o de derecha, todos buscan los mismo en general, y no se fijan en lo que realmente importa que es la población en Chile. O sea, mis papás son de derecha, ultra derecha. Tengo una parte de mi familia que es de izquierda, entonces unos de repente tiran acá para allá y los otros para allá y entonces uno dice, mejor no hablemos de temas de política, porque si no queda la embarrada en la casa y se forman peleas, brígida la cosa” G.D. Nº 3, 20.

No obstante, a raíz de esta suerte de polarización, que aún determinaría fundamentalmente la subjetividad política de la ciudadanía, los jóvenes estudiantes manifiestan el carácter urgente de fortalecer la Formación Política por parte de la Institución Escolar, ya que identifican en esta esfera de formación educativa, una importante posibilidad de reversión de aquella polarización y desencuentro que sujetaría negativamente las actitudes políticas de las personas. De ahí, y con la finalidad primordial de promover un renovado interés hacia la actividad y participación política, es que la dinamización de la Formación Política en la escuela se prospecte como un anhelo común en estos estudiantes.

“Y lo otro, la realidad de un país, por la política. Yo creo que lo más importante aparte de la política, porque la política influye en todo lo demás, porque los políticos deciden qué vamos a hacer con el país, es la educación. Si tuviéramos una educación realmente buena en los colegios sobre política y todas estas cosas, en general no estaríamos viendo lo que pasa ahora, que unos se hacen las pegas difíciles a los otros. Entonces, las mejores maneras de hacer que la mentalidad cambie es trabajando en las personas, en la educación. Eso para mí es más importante que el político que está trabajando” G.D. Nº 3, 23.

Del mismo modo, vuelve una vez más a emerger, al igual que en los otros discursos analizados, la necesidad de una Formación Política que, a través de la promoción de instancias de discusión, donde el disenso y el reclamo tengan cabida efectiva, propicie la construcción y expresión de opiniones y posiciones diversas en el estudiantado. He ahí, que una vez más, la posibilidad de manifestar la diferencia, a través de una política del disenso, brota como un aspecto fundamental en la Formación Política deseada por los jóvenes estudiantes.

“Yo creo que lo que pasa es que ven la política como votar como una persona, o sea, no se dan cuenta que tiene en la vida y de formarse una opinión, para poder después reclamar, para poder decir si estoy de acuerdo con esto. Y así, en el fondo tiene que ver con trascendencia. Y sobre todo, en los colegios no te enseñan política, porque es como, no, lo que pasó con la Chile te dicen no, es un foco comunista. Y en los colegios pasa lo mismo, la mayoría de los profesores son comunistas, y no pueden impartir su pensamiento” G.D. Nº 3, 10.

“[...] Igual que la política, la política se debiese enseñar debatiendo acerca de los diferentes puntos de vista, y debatiendo acerca de lo que está pasando en el momento” G.D. Nº 3, 32.

Siguiendo con la empresa de reconstrucción en vistas de ordenar el significado que los estudiantes atribuyen a su Formación Política dentro de la escuela, es interesante detenerse un instante en la importancia que éstos le atribuyen a la escuela como una de las fuentes de subjetivación política más influyentes en la construcción del *ethos* político de la ciudadanía. En efecto, en sus discursos se establecería una vinculación directa entre el modo en cómo se vive la política en los colegios y el grado de ignorancia y desinterés político que –bajo su percepción- imperaría en la población. De esta manera, en la óptica de estos jóvenes, la escuela actualmente no estaría cumpliendo uno de sus roles fundamentales, a saber: cultivar el aprecio e interés por la dimensión política en los miembros de su comunidad.

“Ese interés que uno puede ir formando durante su vida, lo obtiene mediante la escolaridad, mediante lo que pasa alrededor suyo, pero si uno tiene la televisión bombardeándote con puras estupideces 24 horas al día, y gente que lo único que hace es ver televisión y gente que no va al colegio, gente que no le importa para nada el colegio, gente que no les enseñan valores en sus casa, que es una gran parte de la población chilena. Esa gente, no desarrolla consciencia social, no desarrolla un pensamiento de qué estamos haciendo acá o qué está pasando alrededor mío. Por eso, cualquier persona con cierto grado de pensamiento propio, de análisis crítico se va a dar cuenta que la política es algo importante en la vida y el desinterés que ha tenido en las encuestas la política, solamente refleja un cierto grado de ignorancia y cierto grado de, no sé cómo decirlo...” G.D. Nº 3, 16.

“[...] A mí la política me interesó, porque yo vi que a mi entorno le interesaba la política, le interesaba lo que estaba pasando en el país, lo que pasó, cuando me pasaban historia hace 10 años atrás, o más 20 años atrás. Pero fue un interés mío en el fondo, de yo darme el tiempo, de averiguar, de ver qué es lo que yo estaba

defendiendo, qué es lo que quería defender, qué me gustaba y que no. Entonces yo creo que es un interés que se puede cultivar, pero vale mucho de dónde uno se forma y con quién se forma” G.D. N° 3, 17.

De esta forma, los jóvenes estudiantes efectuarían además una relación entre el grado de desafección política (que atravesaría la cultura política chilena) y la ignorancia política que la escuela actualmente estaría propiciando desde su espacio de introyección subjetiva. El problema que subyacería a esta promoción de una suerte de ignorancia en torno a lo político por parte de la escuela, es que, de cierto modo, ésta estaría perdido el poder de influencia en la configuración del *ethos* político de las y los estudiantes, dejando así, un espacio disponible para que otras fuentes sociales de subjetivación, como lo serían los Medios Masivos de Comunicación, asuman el monopolio en la transmisión de intereses y sentidos políticos.

Es así, en medio de esta categorización de los Medios Masivos de Comunicación como un canal muy poderoso –mucho más que la escuela- en lo que concierne a la generación y articulación de sentidos e intereses políticos, que los estudiantes manifiestan también la necesidad de desapegarse de esta influencia nociva y ampliar su aprendizaje político hacia experiencia cotidiana que les brinda la interacción social. En tal sentido, brota paralelamente un llamado a formarse políticamente de modo autónomo a partir de la diversidad de perspectivas y aprendizajes sociales que nos depararía el mundo de la vida.

“Yo encuentro que si redujéramos a la mitad la farándula de la tele y pusieran algo más cultural...” G.D. N° 3, 42.

“¡Yo creo que debería desaparecer!” G.D. N° 3, 43.

“O sea, yo digo que si la televisión no entregara pura basura las 24 horas del día...” G.D. N° 3, 44.

“Pero se dan cuenta que ustedes están pensando que nosotros vivimos de la tele, pero tenemos relaciones sociales. O sea, nosotros aprendemos con los mismos compañeros cosas, y la tele es un medio distractor también. Por eso yo creo que es más una tontera, porque nosotros crecemos entre nosotros, me entienden, compartimos ideas” G.D. N° 3, 56.

“ [...] Porque la gente, yo insisto en eso, como decía él, si uno tiene un entorno social, si tiene la capacidad para relacionarse con otras personas, tiene la capacidad de ver que hay millones de kioscos donde se vende el diario todos los días, dan noticias todo el día e informes entre medio de todos los programas, tu puedes ir dándote cuenta de que las realidades son diversas, que te las muestran de distinta forma, que tú también puedes agarrarlas de la forma que tú quieras. Pero, va a depender de ti, por eso yo también siento que la tele puede ser un distractor en ese sentido...” G.D. Nº 3, 62.

5.2.3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LOS ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES.

5.2.3.2.1. EL QUÉ, CUÁNDO Y PARA QUIÉNES DE LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Al momento de profundizar en la configuración del significado que los y las estudiantes construyen en torno a su Formación Política en la escuela, salta a la vista la asociación directa que se establece entre ésta y el sector de Historia y Ciencias sociales. En esta asociación, este sector de aprendizaje es lisa y llanamente identificado como ‘el’ foco curricular que propiciaría algún tipo de Formación Política.

Sin embargo, la Formación Política que los jóvenes percibirían desde la asignatura de historia, se reduciría a un aprendizaje memorístico y mecánico de datos históricos concretos. Consiguientemente, esta Formación Política identificada con un mero acto de ‘pasar materia’ por parte del profesor, no integraría la condición fundamental de la Formación Política deseada por los jóvenes estudiantes, a saber: el aprendizaje político en base al diálogo y a la discusión que promueve la manifestación e intercambio de opiniones diversas, así como también el aprendizaje en base a la acción y participación directa.

“Lo que pasa es que el suceso yo creo que te lo van a contar de alguna manera tal como ocurrió y como lo tiene que hacer cualquier colegio que pase una materia en historia, el ramo que sea. De hecho te lo vas a aceptar como lo pasa. Pero es súper bueno cuando tú no te quedas sólo con lo que te dicen, esto pasó y fue así y esto y esto, sino qué opinan respecto a esto, qué les parece esta postura y esta otra. Igual es método súper bueno que yo creo que el hecho de aprender la historia así es lo mismo que para la política. Yo creo que al estudiar historia, tú empiezas a entender más política, porque ahí está como uno de los grandes pilares que tiene la política, que está en la historia. Y por eso, yo creo que una metodología buena de aprenderla, sería algo más didáctico, como más debate, foros, no sé, cosas más entretenidas donde a ti te interese participar, donde te interese escuchar de otra opinión y te interese dar la tuya. Porque eso no te va a impedir formarte tu postura, y vas a poder asimilar otra. Pero así, que de repente te la pasan tan de golpe, tan rápido, aprenderte este antecedente, esta causa, esta consecuencia. Y tú aprendes, eres como una maquinita, vas recibiendo todo, vas interiorizando y te va quedando [...]”G.D. Nº 3, 34.

“Si se entrega Formación Política, aunque muchos no lo crean, sí se entrega y se entrega la base. Porque en cierta parte del curso, que es creo que en tercero medio, cuando se ve la parte histórica de la cuestión social hacia a delante, ahí muestran el surgimiento de todos los partidos políticos, y muestran las situaciones en la que nacen cada uno de los partidos. Por lo menos a mí me tocó dos o tres clases de ideología política. Yo encuentro que eso es muy mínimo. Encuentro que la mayor parte de la política no se aprende porque te digan, sí, estos hicieron tal cosa, sino que se aprende al reaccionar frente a lo que cada persona hace frente a un hecho. O sea, si analizamos la historia y ver qué hizo, por ejemplo, en ese tiempo los grupos más derechistas frente al problema de la cuestión social, ese ya es un análisis que te produce una Formación Política, más que el profesor que te dice sí, tienes que ser de tal y tal forma, pensar de tal y tal forma, eso no te afecta” G.D. N° 3, 69.

Si bien es posible inferir del discurso una cierta valoración por los contenidos conceptuales relacionados con la Formación Política que transmitiría el sector de Historia, en la medida que desde ahí se proporcionarían elementos necesarios para comprender la evolución y características de los sistemas políticos, las y los estudiantes nuevamente manifiestan la necesidad de que el aprendizaje político no se efectúe a través de una transmisión unilateral de contenidos conceptuales establecidos arbitrariamente, sino que éste debe ser esencialmente procedimental y actitudinal. Así, nuevamente en el discurso de los y las estudiantes se manifiesta la necesidad de que la Formación Política se constituya a través del ejercicio reflexivo autónomo y de la discusión colectiva abierta.

“A eso también era lo que yo iba. Porque el hecho va a ser concreto hasta cierta medida. Pasó así, va a ser así y nadie va a decirte que no fue así, hasta cierto punto, hasta que entran las opiniones, por qué estuvo bien o mal, etc. Pero va a haber un hecho que va a ser siempre así. La idea es que se pueda compartir, se puedan hacer grupos. Los grupos que apoyen esto, los que no, los que piensen así o de esta otra manera, etc. Pero que uno pueda agarrar diversas posturas, no solamente quedarse con algo mecánico, sino algo que te haga reflexionar más, pensar más, no algo así de que esto fue así y listo, algo que te haga reflexionar más. Porque de verdad que ahí uno se da el tiempo de entender un poco más la política, todo lo que es la historia, el ámbito más social, lo económico, pero tiene que haber una motivación para que los estudiantes puedan decir ya, hagámoslo. Entonces, sería una súper buena medida eso. Porque de hecho hay profesores que son fomes para enseñar la materia” G.D. N° 3, 41.

Resulta interesante por lo demás, advertir cómo los jóvenes estudiantes han significado la Formación Política, que propiciaría el sistema educativo municipal en su conjunto, bajo la intencionalidad de producir una suerte de ignorancia política en ellos, mediante la cual se favorecería la perpetuación de una *'masa ignorante'* que vendría a reforzar la reproducción de una sociedad estratificada y desigual.

De este modo, la Formación Política predominante en la Institución Escolar municipal, es percibida más bien como una dimensión limitante de la formación humana integral de los estudiantes. Donde, esta suerte de privación de la Formación Política en la multidimensionalidad del espacio escolar, es asociada por los jóvenes como una herencia del pasado gobierno militar al actual Sistema Educacional.

"¿Y qué tipo de ciudadano o de político estaría formando el colegio?" G.D. Nº 3, 72.

"Gente ignorante..." G.D. Nº 3, 73. "Yo de verdad creo que los colegios, en el fondo, la sociedad en general está apuntando a crear gente ignorante. Lo mismo pasa con los libros, ¿por qué tienen un 19% de impuesto? esa cosa de verdad es estafalario, y eso en el fondo es para que tu no sigas leyendo" G.D. Nº 3, 75."Limitan a las personas..." G.D. Nº 3, 76.

"En el fondo es elitista, porque la élite es la mayoría, conservadora. Si nosotros somos un círculo" G.D. Nº 3, 77.

"Ese es un tipo de formación que se instauró en la dictadura, que es como privar a las personas de la formación. Y es por el mismo caso que la derecha está tratando de reducir las horas de historia y ciencias sociales. Es como el mismo análisis que se puede hacer. La derecha, en este país, se beneficia de las masas ignorantes y por eso, a ellos les conviene que haya masas ignorantes" G.D. Nº 3, 78.

Dentro de esta percepción del Sistema Educacional Chileno como promotor fundamental en la producción de una ciudadanía ignorante e incapacitada respecto a la esfera de la experiencia política, es posible leer en el discurso de los estudiantes una interpretación negativa de las políticas educativas curriculares actuales que proponen una considerable reducción de horas en el sector de aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales. Dado que tal innovación curricular es interpretada simplemente como un mecanismo más en la producción de ciudadanos ignorantes, y por tanto, limitados a realizar algún tipo de transformación en el orden social instituido.

“En general, la izquierda también hace lo mismo. No hay ninguna diferencia, porque la izquierda también encuentro, que igual que la derecha también se aprovecha de las masas ignorantes. Y para qué estamos con cosas, en los 20 años que estuvo la Concertación, no hicieron nada para cambiar la educación en Chile, o hicieron muy poco. Ahora están dejando la embarrada los de derecha, para qué estamos con cuestiones. Quitar horas de historia es una cuestión terrible, yo lo encuentro insano e imbécil, o sea es una locura. [...] Entonces no, cómo puede ser. Antes la prueba de historia de Chile, antes de que fuera la PSU, era obligatoria y esa la hicieron desaparecer. Entonces, de quién fue la culpa de que sacaran la prueba de Chile, de la derecha o de la izquierda, de la izquierda. Sacar la prueba de historia de Chile, ¿de qué sirve? para hacer más ignorante a las masas. Porque si la prueba era obligatoria, la masas tenía que estudiar para poder quedar en la universidad, porque era obligatoria la prueba de historia. Entonces, las dos partes están contribuyendo a lo mismo, a hacer a las masas ignorantes para adquirir el poder” G.D. Nº 3, 80.

Igualmente, es preciso dar cuenta de que bajo el significado que los jóvenes estudiantes de Establecimiento Municipales articularían en relación a su Formación Política, yacería una interpretación de la escuela como una institución que se resistiría –más allá de las directrices que establecen las políticas educativas en función de la promoción de la Formación Ciudadana democrática- a formar políticamente a sus estudiantes. Esta resistencia, en la visión de las y los estudiantes, respondería a un temor de la escuela ante las implicancias que pudiera tener la formación de estudiantes conscientes de su poder de intervención y transformación institucional en la estructura jerárquica y autoritaria de la institucionalidad escolar. Así, la anulación de la Formación Política por parte de la escuela, es interpretada como una respuesta defensiva de la institucionalidad escolar ante el peligro que la participación política estudiantil disensual involucraría.

“Sería peligroso para ellos. La verdad es que yo creo que tienen mucho miedo y por eso lo mismo, que no forman políticamente a los alumnos, porque tienen miedo” G.D. Nº 3, 122.

“¿Y por qué la escuela tendrá ese miedo?” G.D. Nº 3, 125. “Por lo mismo que hablaba él” G.D. Nº 3, 126.

“Porque pueden tomar demasiado poder dentro del alumnado y pueden provocar cosas como las que hablaba él...” G.D. Nº 3, 127.

“Que formen gente más abierta de mente, gente que puede pensar más, que puede razonar más, que puede impulsar más. No es revolución la palabra... pero, sacar más proyectos, llevar más reformas dentro del establecimiento, que apoyen movilizaciones que son a nivel nacional y que tienen que ver con temas contingentes que están pasando, como educación. Y que eso pasa generalmente todos los años, es algo que se ve o no se ve, pero siempre está el tema ahí. O está mansito o sangre y explota” G.D. Nº 3, 128.

De este modo, la escuela, temerosa de perder el poder y el control sobre los estudiantes, es representada por éstos en su total rechazo a formar a personas con la capacidad política de reflexionar racionalmente sobre sus condiciones de existencia social, de crear proyectos colectivos en torno a sus demandas sociales, así como de organizarse en pos de la consecución de éstas.

“Yo creo que la sed de poder es algo inherente al ser humano. Entonces los cargos directivos tienen miedo a perder sus cargos directivos, porque el alumnado ya lo hizo en el colegio. Y este año, querían volver a tomar fuerzas el movimiento secundario. Y ya, mi colegio se organizó y se lo tomaron. Resulta que pillaron a un tipo, y lo echaron, y al final se movió todo el alumnado y le fueron a parar los carros al director. Y el director dijo ah, se creyeron la broma... porque de verdad tienen miedo, quieren seguir en sus cargos, quieren seguir en sus puestos. Además, ser director de un colegio emblemático o un colegio de prestigio, es un trampolín muchas veces” G.D. Nº 3, 129.

“El tema político no se permite, se persigue y se ficha a los estudiantes que piensan políticamente o que forman parte de movimientos o reclaman” E.Nº3, 81.

“Sí, porque empezó cuando yo estaba en primero, menguó en segundo y revivió un poco en tercero, entonces yo lo viví todo, desde el principio a fin. Obviamente el predominio del movimiento era de la izquierda, eso es súper obvio y todos lo saben. Muy pocos colegios apoyaron a sus alumnos. En el colegio no se apoyaban, porque, ya sea de derecha o de izquierda, al menos en ese colegio el tema político no se permitía, se perseguía igual que a los niños, como que los fichaban, a los niños que pensaban políticamente o formaban parte de un movimiento político o algo así, los fichaban como niño problema, porque era el niño que reclamaba contra el sistema perfecto, se entiende” E. Nº3, 82.

5.2.3.2.2. FORMACIÓN POLÍTICA INTENCIONADA HACIA LA PROMOCIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD, COMPETITIVIDAD Y AISLAMIENTO SOCIAL.

Además de un fomento de la ignorancia e incapacidad política hacia los estudiantes por parte de la Institución Escolar, es posible entrever también en los discursos analizados, que la promoción del individualismo y la competitividad afloran como valores cardinales en la Formación Política percibida por los jóvenes en el espacio escolar.

Por una parte, los estudiantes sienten que en la formación educativa que recibirían en su experiencia escolar, se exacerbaría el individualismo y la competitividad entre estudiantes. Así, bajo la imperatividad del individualismo y la competitividad, quedarían marginados de la Formación Política escolar aquellos valores democráticos fundamentales relacionados con el respeto activo, solidaridad y conciencia de alteridad.

"[...] ¿qué personas está formando el colegio, en Chile? ¿Qué personas, que ciudadanos está formando el colegio?" G.D. N° 3, 91.

"Gente muy competitiva" G.D. N° 3, 92.

"Muy, muy, competitiva" G.D. N° 3, 93.

"Y mecánica..." G.D. N° 3, 94.

"Individualista y mecánica. O sea, yo entré al colegio y desde 7° básico me dijeron que tenía que ser el mejor, y yo tengo compañeros que eso les quedó grabado y hasta el último día quisieron ser los mejores, sin importar si pasaban a llevar al de al lado. Yo tenía compañeros que si tú les pedías que te enseñaban algo, te decían ya, después. Y al final, te dabas cuenta que no te enseñaban, porque veían en ti una competencia. Entonces yo creo que la cooperación entre pares, en el colegio no se está dando. Y no se está dando una buena formación valórica, sino que se está enseñando a pisotear al de al lado, por ser mejor, por llegar arriba. Y yo creo que hay que llegar arriba, pero hay que llegar mirando al de al lado y ayudando a pararse al tipo que venía al lado, si así lo necesita y así te lo pide" G.D. N° 3, 95.

"Bueno, la formación que hay hoy en día en la escuela, corresponde al modelo neoliberal, que es del que surge este... desde que EEUU asume el control monopólico del mundo, tratando de instaurar su ideología. Porque si comparamos la educación

chilena, por ejemplo, con la de Cuba, son muy grandes las diferencias. Haciendo las críticas que le podamos hacer a Cuba, la educación en Cuba es, de verdad, muy buena” G.D. Nº 3, 96.

Es así, que los estudiantes no asociarían la Formación Política recibida en la escuela con una formación particularmente democrática, sino más bien la relacionarían directamente con los valores propios de la sociedad neoliberal. De ahí que se asoma una tensión conflictiva entre lo que se percibe como el ideal de societal democrático y el anti-ideal democrático que representaría la sociedad neoliberal.

Asimismo, el individualismo y la competitividad promovidos desde el espacio escolar, producirían un replegamiento de las personas hacia su espacio privado, lo que implicaría finalmente una reducción del espacio público en común y un consecuente aislamiento social.

Esta primacía del individualismo, competitividad y aislamiento social en la experiencia escolar, sería gobernada, a su vez, por una lógica educativa instrumental, que pondría todos los esfuerzos educativos en el foco del rendimiento escolar, en desmedro de una formación integral de los jóvenes estudiantes. Luego, es interesante destacar cómo la instalación de esta lógica instrumental en el sistema educacional municipal, es asociada también por los y las estudiantes, como una de las causas de la imposibilidad de desarrollar relaciones sociales y organizaciones estudiantiles que logren proyectarse en torno a demandas colectivas que busquen el bien común.

“Sí, y ahí volvemos un poco a la forma de ser que están creando en los colegios. De este individualismo exacerbado y esta competitividad, lo único que hace es aislarnos y aislaron como personas y también como colegio, y eso dificulta mucho más la organización a nivel nacional de los estudiantes. O sea, si un alumno tiene que estar preocupado de rendir y rendir y rendir, y ser una máquina que saque todos los mejores promedios y las mejores notas, qué relaciones personales se puede esperar que tenga con personas de otros liceos, que se preocupe de las siguientes generaciones, que sienta como suyo problemas que son mucho más grande. O sea, es casi imposible con la mentalidad que se está haciendo que nazca de las personas” G.D. Nº 3, 147.

Desde esta captación de la Formación Política en la Institución Escolar, es posible desprender, al mismo tiempo, las características esperadas que emergerían en torno a

ésta. Para los jóvenes, la Formación Política esperada se relaciona directamente con un ideal de ciudadano fundamentalmente crítico, con capacidad dialógica y argumentativa, y que no se termine por conformar fácilmente ante las condiciones instituidas.

“[...] Yo creo que no hay que caer en el conformismo. Yo creo que se deben formar personas críticas, capaces de fundamentar una opinión y capaces de sostenerla. Y creo que las formas de llegar a eso, es por ejemplo fomentando las academias, en mi colegio se da mucho eso, las academias de ciencias sociales, de letras y creo que hay que levantarlas para que los alumnos tengan sus intereses claros. Y lo otro que hablábamos recién es promover la discusión [...]” G.D. Nº 3, 150.

Para llevar a cabo esta Formación Política ideal, los estudiantes consideran que la escuela debería promover el interés político y la capacidad crítica a través de la apertura de espacios plurales de discusión que signifiquen un aprendizaje político colectivo en todas las dimensiones de la experiencia escolar. Aprendizaje que ciertamente potenciaría el desarrollo de la persona y no solamente del individuo.

“Yo también, te robo las palabras de la boca en verdad, yo quería decir algo súper parecido. Y sumándole a lo que decía él, es que se hagan instancias que también fomenten como ese carácter crítico que sería como el fin, el ideal yo creo que más próximo de lo que estuvimos hablando, yo creo que para que mejore esto es eso. Es ampliando los medios para poder hacerlo. Divulgando y motivando al alumnado a que eso se haga. De qué forma, abriendo esos centros, abriendo foros de discusión, abriendo instancias donde se pueda generar algún tipo de información, donde no solo sea un stand informativo, sino donde los niños vayan con ese interés, el alumno vaya con ese interés, de yo vengo a aprender del otro, vengo a preguntar porque tenga dudas, vengo a aclarar esta situación, vengo a opinar del tema. Temas donde se de el espacio para que sea el pluralismo del que se hablaba en un principio y que se da de repente en bastantes colegios. Pero que se cree la instancia, que te den la oportunidad de tener esas instancias. Y tal vez en un principio va a ser difícil de lograr, pero se puede si los que realmente quieren hacerlo, los cabecillas empiezan formando, empiezan agarrando a gente y llevando a la gente, empiezan hablando con gente. Si, de verdad, yo creo que una de las cosas más importantes es que el ser humano siempre va a ser influenciado y va a depender de esas influencias el cómo uno quiera después mirar lo que tiene” G.D. Nº 3, 151.

Finalmente, las y los estudiantes postulan la necesidad de fortalecer la conformación de un ‘nosotros’ desde la Formación Política escolar, a través de la valoración de la

convivencia colectiva, la cual debería tener como premisa fundamental la empatía social y el respeto activo por la alteridad. Todo esto, en vistas de formar personas conscientes de su dimensión social colectiva, que sean capaces de proyectar reales transformaciones sociales ante los problemas colectivos.

“Yo creo que también, aparte de todo lo que han dicho, y sobre todo de personas críticas, es importante enseñarles a las personas que son personas y no seres individuales, que viven en una sociedad y que al lado tienen a otra persona que tiene los mismos deberes y derechos que tú. Porque muchas veces por la competitividad pasas a llevar al de al lado, y es importante darse cuenta de que el otro vale lo mismo que tu” G.D. Nº 3, 154.

“Yo creo que más que enseñarnos a ser personas críticas, deberían enseñarnos a crecer en conjunto, a crecer en sociedad. No solamente a criticar si eso está malo, sino que proponer soluciones que trataran de dejarnos contentos todos. Está bien generar debate, pero solucionen lo importante en este momento, solucionen los problemas que hay, no tanta crítica” G.D. Nº 3, 155.

“[...] Y bueno, que entiendan que ellos no son solos, que son como una sociedad en conjunto y que tiene que avanzar de manera conjunta. Y yo creo que un ser humano es mucho más persona, si lo podemos llamar así, cuando entiende y puede hacer suyo el dolor de otra persona o los sentimientos de otra persona, la empatía, y eso lo ayuda a crecer como persona” G.D. Nº 3, 156.

5.2.3.3. PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

5.2.3.3.1. CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN CAPTADAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.

En coherencia con la anulación por parte de la escuela de una Formación Política consistente con los ideales y valores democráticos fundamentales, los y las estudiantes perciben que su participación en el espacio escolar se encontraría totalmente restringida desde las estipulaciones de la autoridad escolar, así como desde las limitaciones que presentarían los distintos reglamentos de la institución.

Donde por cierto, esta significación del espacio escolar como una esfera clausurada para la participación estudiantil -que no se encuentre alineada con las lógicas estipuladas arbitrariamente por la Institución Escolar - es interpretada por los jóvenes como un síntoma del temor que arraigaría para las autoridades una verdadera apropiación de los espacios escolares por parte del estudiantado cohesionado en pos de un proyecto colectivo.

"Yo creo que los cargos directivos le tienen mucho miedo a que se organice el alumnado, porque el alumnado bien cohesionado y con buenos líderes es capaz de mucho. Nosotros, nuestro colegio, hace dos años tuvimos una revolución interna y el alumnado pidió que se expulsaran a todos los cargos directivos. Y era una cuestión que se movilizaban todos los alumnos a orientación y gritaban. Entonces se movió tanto que al final cortaron la cabeza. Se fue el rector y se quedaron la orientadora y se quedaron los inspectores generales, pero llegó un rector nuevo. Y eso ya habla mucho, ya dice mucho de las capacidades que tiene un alumnado bien cohesionado y bien organizado" G.D. N° 3, 119.

De esta manera, el Centro de Alumnos sería la única instancia de participación política estudiantil que los y las estudiantes captarían como posible dentro de escuela. En efecto, persiste la idea de que el colegio, a raíz de este temor al poder potencial que involucra la acción política estudiantil, anularía totalmente toda posibilidad de organizaciones políticas estudiantiles dentro del espacio escolar.

*“¿Pero el colegio les promueve organizaciones políticas, que ustedes se organicen?”
G.D. Nº 3, 115.*

“No, de hecho los tratan de eliminar” G.D. Nº 3, 116.

“Si, los tratan de eliminar” G.D. Nº 3, 117.

Últimamente, es importante destacar que en los discursos de los estudiantes no sólo se evidencia un intento de restricción total de la organización y consecuente participación política estudiantil por parte de la escuela. Sino además, afloraría la idea de que la Institución Escolar ‘perseguiría activamente’ todo intento de organización estudiantil. Y, en medio de esta persecución, la Institución Escolar efectuaría una tipificación de aquellos estudiantes interesados en promover la organización política como ‘niños problema’

“Entonces yo nunca vi organización política dentro del colegio, porque se perseguía... o sea se veía como un niño problema, que andaba molestando, que andaba alterando las masas y todo eso” E. Nº2, 88.

5.2.3.3.2. EL CENTRO DE ALUMNOS COMO ORGANIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.

Como ya lo afirmamos en el apartado anterior, en los Establecimientos Municipales, el Centro de Alumnos es captado como la única instancia de participación política propiciada desde la institucionalidad escolar. Sin embargo, a esta captación, subyace también un juicio negativo, ya que sería percibido como una organización estudiantil que resultaría totalmente susceptible de manipulación por parte de las autoridades del colegio.

Así, el Centro de Alumnos no se percibiría como una organización autónoma que responda a los intereses y demandas estudiantiles, sino que, regido bajo una total heteronomía, sólo vendría a replicar el modelo de participación restrictivo que sostiene la Institución Escolar. Situación que conlleva finalmente, a que los y las estudiantes pierdan interés y deslegitimen esta organización como una esfera válida de participación estudiantil.

“A nuestro colegio pasa que el Centro de Alumnos es una completa mentira. Es la única instancia como política y es una mentira, están las mismas personas hace 1500 años y es la única lista que se postula, porque nadie más se postula porque saben que no van a ganar. Y el director va a mi curso, y dice, hagan una lista para perder, y sólo la hacen para afuera. En serio. Es como todo una mentira” G.D. Nº 3, 123.

A lo largo de su experiencia escolar, los jóvenes han sido testigos de la falta de renovación de los actores que encabezan los Centros de Alumnos, repitiéndose los mismos estudiantes año tras año. Además, sostienen que los procesos eleccionarios para decidir su opción de representatividad dentro de esta organización están caracterizados por la falta de una diversidad de opciones antes las cuales escoger. Se suma a todo esto, el hecho de que perciben una cierta alianza entre los candidatos y las autoridades del colegio.

Todo lo anterior en su conjunto, impulsaría la significación del Centro de Alumnos como una organización estudiantil que las autoridades escolares utilizarían en función

de recrear una suerte de simulacro democrático al interior de la Institución Escolar, a través del cual, se reproduciría ficticiamente el juego democrático electoral. Todas estas interpretaciones en torno al Centro de Alumnos, terminarían por provocar una desilusión y desinterés por la participación estudiantil en esta organización.

“Yo creo que sí se dan las oportunidades, pero no se aprovechan. El mismo tema de los CAA, yo el otro día estaba leyendo las listas que van a CAA de mi colegio y todas dicen lo mismo que todos los años y son las mismas caras de siempre y las mismas caras que no hacen nada y las mismas caras que están en el CAA para perder clases e irse a fumar a la sala del CAA. Entonces, yo creo que al final volvemos a lo mismo, la política en los colegios ya se desvirtuó por eso mismo, porque la participación los desilusiona, porque entre los mismos alumnos se desilusionan, porque no existe o sí existe, pero cada vez son menos los buenos líderes. Y eso” G.D. Nº 3, 112.

Finalmente, el Centro de Alumnos se elevaría como una organización estudiantil que vendría a replicar la lógica policial de la escuela, ya que su sumisión ante las restricciones impuestas por la autoridad escolar, sumada a su falta de integración de la diversidad, sólo propiciaría una participación estudiantil totalmente restringida. De este modo, el Centro de Alumnos se constituiría como otro dispositivo de control del disenso y marginación de la posible manifestación de la diferencia hacia el orden escolar instituido.

“Es como generacional lo de mi colegio. Por ejemplo, en mi colegio el CAA de mi generación fue el que tuvo más prestigio dentro del colegio, por decirlo así. El de este año como que perdió motivación y como que los absorbieron las autoridades del colegio, o sea, acataban todo. Ellos decían, queremos hacer el festival de primavera, y les dijeron que no, y no hicieron nada. Se quedaron con el no y no hicieron nada, pero es por iniciativa de ellos, porque son muy sumisos” G.D. Nº 3, 144.

5.2.3.3. MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DE 2006 COMO HITO DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA.

En los discursos de los estudiantes en relación a la importancia que habría tenido el Movimiento Estudiantil Secundario iniciado en 2006, persiste una visión compartida en relación a que éste efectivamente habría marcado un hito en el escenario nacional, en la medida que logró visibilizar e instalar el tema educacional en el espacio público como una plataforma de conflicto social. Además, este movimiento estudiantil habría logrado revitalizar los procesos de discusión y reflexión conjunta entre los distintos actores sociales. En tal sentido, representaría un importante hito de participación política estudiantil más allá de los muros de la escuela.

“Yo creo que la revolución de los pingüinos sí fue un hito en Chile. De hecho, hay autores que hablan de la revolución de los pingüinos como el fin del posmodernismo en Chile, cachay. Ya, que creo que más que lo concreto y lo tangible, la revolución de los pingüinos sí puso el tema de la educación sobre la mesa. Y yo creo que eso ya es un avance. Que tú hables con tus compañeros y discutas de una ley orgánica o hables con tus profesores, para mí sí es un hito, sí marca un hecho importante” G.D. N° 3, 136.

La llamada ‘Revolución Pingüina’ es significada por los jóvenes estudiantes como una oportunidad enriquecedora de participación política, ya que a través de ésta, se favorecieron procesos de concientización social en relación a las demandas ciudadanas en torno al problema de la calidad del Sistema Educacional Chileno en su conjunto. En tal sentido, este proceso político de movilización estudiantil representó una plataforma para que los estudiantes pudiesen emerger como actores políticos pensantes—superando la pasividad propia de los espectadores—. Así, este proceso de movilización es significado como una oportunidad de experimentación política autónoma privilegiada para idear propuestas, y también ponerlas a prueba.

“Sí pues, fue una oportunidad. Obviamente ya había politización y todo eso, pero los alumnos tenían los medios para salir del dogma político si es que existía. Yo veo la revolución pingüina como un momento clave que demostró que hubo una instancia en la que se vio posible que los alumnos, los estudiantes, los cabros chicos para los profesores, pudiesen ser librepensadores, pensar libremente, decir lo que querían y probar que funcionaba, entonces esa instancia era buena...” E.N° 3, 132.

Sin embargo, en el discurso de los jóvenes, es posible leer una suerte de tensión entre la importancia que le atribuirían al Movimiento Estudiantil Secundario de 2006 los estudiantes pertenecientes a Liceos Municipales Tradicionales, tipificados como Emblemáticos, y la importancia que le darían los estudiantes pertenecientes a los ‘otros’ Liceos Municipales tipificados como ‘no emblemáticos.

Los jóvenes pertenecientes a Liceos Municipales Emblemáticos habrían experimentado este movimiento desde una condición de actores protagónicos, por lo tanto, para ellos habría marcado profundamente sus biografías, determinando esencialmente su proceso de subjetivación política. Por cierto, para estos estudiantes, la denominada ‘Revolución de los Pingüinos’ tendría un carácter paradigmático en lo que a participación política estudiantil concierne, pues no sólo habría puesto sobre la mesa de discusión pública el tema de la Educación como prioridad, sino que además habría implicado una gran experiencia de aprendizaje político. En relación a este aprendizaje político, destacan principalmente la experiencia del sistema de asambleas, la generación de lazos entre estudiantes de distintas realidades sociales, el despertar generalizado de un interés por informarse autónomamente y la experiencia de apropiarse de los espacios escolares sin restricción de la autoridad.

“[...] Pero se vio y se escuchó del movimiento de Arica y Parinacota hasta yo creo que Aysén... Para mí también fue algo súper importante, fue un hito. En ese entonces yo iba en primero medio cuando fue la revolución y yo ahí recién fue como un paso, como un inicio de vida para investigar lo que estaba pasando, porque yo me acuerdo que empezaron a llegar como minis asambleas a las salas de clases, con folletos, hacían como informativos de qué es lo que se quería transformar, cómo era eso hace 10 años atrás. Se hicieron hartas charlas antes de que empezaran las tomas, lo más power, se hicieron charlas en mi colegio. Si no, no nos dejaban hacer charlas en nuestros colegios. En el Liceo 1 se decía charla y todas las profesoras ay no, las inspectoras no, revolución caos y se suspendía la charla. Y nos organizábamos en los pastos y hasta en el gimnasio, iban niñas hasta de la tarde que son más chicas, 7°, 8°. Igual éramos hartas en un principio. Y de ahí me acuerdo que estaba súper motivado el alumnado y mi liceo en ese momento por lo que estaba pasando en ese momento, mucho. De hecho llegaban con información del Nacional, del Aplicación, del Lastarreas de qué estaban haciendo los cabros, cómo se querían movilizar, etc. Y fue algo que a mí me ayudó caleta. De hecho, yo participé en la toma, en las tomas que se hicieron en el liceo yo fui, hice guardia, todo el show y fui a ayudar a la toma del Nacional también” G.D. N° 3, 138.

No obstante, la visión de los estudiantes de Liceos Municipales ‘no emblemáticos’ y la de los estudiantes que en aquel entonces estaban en regiones aparece como parametralmente distinta, por cuanto ellos sienten que su rol fue más de espectadores de este proceso de movilización estudiantil. Verdaderamente, pareciese que en tales Liceos este Movimiento Estudiantil no habría devenido realmente como una instancia de desarrollo político para los estudiantes en cuestión, ya sea porque no se sentían pertenecientes a éste, ya porque no sentían una representación efectiva de sus intereses.

“En realidad, en mi colegio como que no se sintió. Se lo tomaron porque se lo iban a venir a tomar colegios externos. Y después, como estábamos al lado de la comisaría, los carabineros nos dijeron. Pero...” G.D. Nº 3, 132.

“Yo creo que más que un hito para Chile, fue un hito para las capitales importantes de Chile. A mí justo ese año me tocó que estaba en Rancagua y no pasó nada. Así, realmente nadie se tomó nada, se tomaron un puro liceo y se lo tomaron porque era el Liceo de los más desordenados, y lo único que querían era no tener clases y estar drogándose adentro todos juntos. De hecho, después, la cuestión parecía maternidad, estaban todas embarazadas. Fue lo único. Tenía amigos de Talca y tampoco se tomaron nada, no pasó nada, fue como en lugares específicos” G.D. Nº 3, 137.

“Yo encuentro que, bueno, parte de lo que iba a decir antes también, que si bien el movimiento fue fuerte y organizado, muchas veces Santiago fue Chile. Porque yo estaba en región, nos organizamos, hicimos coordinadoras, pero no teníamos ninguna representatividad, si bien éramos muchos alumnos, no teníamos ninguna representatividad con lo que decían los voceros acá en Santiago” G.D. Nº 3, 142.

Con todo, más allá de las distintas perspectivas que entran en tensión al momento de significar el carácter de su participación en este Movimiento Estudiantil, en general el discurso termina confluyendo en la percepción de que éste proceso de movilización resultó ser una importante plataforma para el aprendizaje político de los estudiantes que participaron de él. Puesto que la experiencia de las distintas alternativas de movilización colectiva que se generaron, así como el sistema de participación directa y el despertar del interés político habrían dejado huella significativa en su forma de entender y hacer política.

“Yo creo que depende caleta de cómo uno lo haya vivido. Porque a mí me sirvió para entender lo que cuesta una movilización, lo que cuesta organizar, estar dentro, hacerse participe. Como verlo que es una, entre comillas, revolución, un poco más amplia en el ámbito más nacional. A mí me sirvió para ver cómo funcionaban más de dentro las

cosas. Las asambleas a las que iba, igual participé harto, porque no fue como que no pesqué lo que estaba pasando. Yo me informé harto y fui a hartos liceos. Fui a asambleas del instituto, del Aplica. En mi liceo también salí harto a todas las marchas que se hicieron, compartir con gente de otros colegios y no solo de los emblemáticos, de los colegios que se sumaron también. Entonces yo como que viví súper de adentro lo que es estar ahí, estar pendiente todo el día, tener que estar yendo a las reuniones, estar pendiente de lo que pasaba, de las últimas noticias, qué pasó, que dijo el ministro, que no, que desaprobaron la junta. Era una cuestión que todo el rato tenía que estar informada” G.D. N° 3, 144.

Pero en esta tensión que se produce en relación a la evaluación final de este Movimiento Estudiantil, también se deja ver una estela de desesperanza, en la medida que la demanda de una transformación estructural al Sistema Educacional Chileno no habría tenido efectividad concreta en el ámbito legislativo.

“[...] De la revolución pingüina, cuántas reformas reales sacaron, muy pocas. Y si bien todos dijeron y dieron los medios discursos y de que las cosas iban a cambiar y todo, no tuvieron una real repercusión” G.D. N° 3, 142.

“No cambió nada...” G.D. N° 3, 143.

[...]Entonces siento que lo que se pedía, fue algo en cierta medida, algo en vano. O sea, no si en vano, pero algo que no sacó mucho fruto, que no se vio en la práctica, no se vio en lo concreto. En lo que nosotros vivimos ahora, no se ve eso” G.D. N° 3, 144.

Pese a que los jóvenes consideran que este movimiento no habría conseguido reformulaciones concretas en relación a sus demandas hacia el Sistema Educacional, sí rescatan la importancia simbólica de éste, en la medida que su existencia implicaría la posibilidad siempre presente de que en un futuro vuelva a brotar un movimiento estudiantil de tal envergadura.

“Ninguna consecuencia. Lo único que sacó bueno fue que era posible que existiese un movimiento así y que a lo mejor podría existir de nuevo, pero en lo que es funcionamiento en lo que logramos, tal cosa... no se logró nada” E.N°2, 96.

6. CONCLUSIONES.

*No estoy en el poder
estoy en el paradero*

*no estoy en el poder
estoy en la micro*

*no estoy en el poder
estoy en una cola de Chilectra*

*no estoy en el poder
estoy en una sala de espera*

*no estoy en el poder
estoy subiendo a una micro*

*no estoy en el poder
estoy bajando de una micro*

*no estoy en el poder
estoy haciendo cola*

*no estoy en el poder
estoy en una fuente de soda
tomándome una malta*

*no estoy en el poder
estoy en una fuente de soda
comiéndome un completo*

*no estoy en el poder
estoy en una fuente de soda
viendo el festival de la una
en un televisor Motorola.*

(No estoy en el poder. Claudio Bertoni)

6.1. INDICACIÓN PREVIA.

Puesto que la presente investigación se constituyó en torno a dos esferas de indagación primordiales, este apartado será consecuentemente organizado en dos secciones. La primera, consistente en sistematizar los hallazgos relativos a las características de la subjetividad política que, según el discurso de los y las estudiantes involucrados en el presente estudio, se estaría propiciando desde la experiencia situada en la Institución Escolar. La segunda, estará volcada a la sistematización de las configuraciones que las Políticas Educativas curriculares, concernientes a la promoción de la Formación Ciudadana, habrían adoptado en su traducción escolar, todo esto según la óptica significativa de los y las estudiantes participantes de este estudio.

6.2. FORMACIÓN POLÍTICA Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA DESDE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

La premisa de la cual germina esta investigación establece la subjetividad como una construcción esencialmente política, ya que ésta constituiría una zona en disputa, sobre la cual diversas fuentes de producción de significados presentes en el espacio social, pretenden tener soberanía. De ahí, que la Institución Escolar irrumpiría como un espacio fundamental de introyección de poder a través de la fuerza que arraiga en sí la experiencia escolar en la configuración de las disposiciones subjetivas de los Sujetos Estudiantes.

Es así, que nos importa dejar muy en claro que, más allá de la relación que esta investigación haya establecido con las estipulaciones de las Políticas Educativas en torno a la Formación Ciudadana que se pretende fomentar desde el proceso educativo, lo que nos interesaba indagar, primordialmente, era en aquel carácter fundamentalmente político que comportan los procesos de subjetivación que se darían en el campo educacional.

Consiguientemente, la presunción de una pérdida de poder por parte de la escuela en lo que concierne a la transmisión de significados dentro del espacio social, no debilitaría de ningún modo nuestra premisa de la Institución Escolar como un campo social fundamental en la impresión de poder de los procesos de subjetivación de los y las estudiantes. De tal modo, y siempre bajo el entendido de que la subjetividad respondería a la determinación y posición que el individuo tendría en el orden social, a raíz del análisis de los discursos de los y las estudiantes, podríamos reafirmar que la escuela sigue teniendo un rol preponderante en relación a la producción de procesos de subjetivación, ya que a través de la experiencia escolar se 'sujetaría' también a los y las estudiantes a visualizar su posición y participación en el orden del poder.

A partir del proceso investigativo enfocado en la producción e interpretación de los discursos de los y las estudiantes en torno a su Formación Política, logramos de cierta manera reconstruir la Subjetividad Política que el Sistema Escolar produciría en los y las estudiantes pertenecientes a los tres tipos de dependencia educacional.

Reconstrucción, que nos develó, cual cartografía de la posición de los sujetos en el espacio social, aquellos contornos, sentidos y lecturas que los y las estudiantes han edificado en relación a su particular constitución como Sujetos Político. A continuación, presentaremos los hallazgos que consideramos más importantes a este respecto.

En un primer momento, a partir de la interpretación que hemos efectuado en relación a los discursos analizados en este estudio, podríamos concluir que la Institución Escolar en su conjunto –más allá del tipo de dependencia educativa – se yergue como un espacio en que no tiene cabida alguna el desacuerdo de los sujetos estudiantes ante las disposiciones estipuladas de modo unilateral por las figuras de autoridad encarnadas en profesores y directivos. Puesto que las y los estudiantes revelan en sus discursos que todo intento de manifestación de su diferencia ante las condiciones y espacios condicionados por el orden institucional de la escuela, es inmediatamente castigado o marginado, y en consecuencia, anulado. De esta manera, la Institución Escolar promovería procesos de subjetivación en los cuales la manifestación del *desacuerdo* – por cierto, ejercicio cardinalmente democrático en la perspectiva de las teorías revisadas- no sería visibilizada –y por tanto interiorizada- como una opción política legítima y democrática.

De igual modo, el análisis de los discursos presentado en el apartado anterior, nos permitió descifrar el significado que los y las estudiantes construyen en relación a la escuela como una institución que sólo posibilitaría y validaría aquellas manifestaciones estudiantiles, ya sean intelectuales o prácticas, que se fundamenten en –y consecuentemente reproduzcan- las lógicas participativas de la cultura política consensual. Cultura consensual que, por cierto, como lo plantea Mouffe y Rancière correspondientemente, involucraría una total exclusión de cualquier expresión de antagonismo hacia las lógicas y espacios que se establecen desde el poder hegemónico emanado desde la autoridad.

Luego, volvemos a preguntar: ¿en qué radicaría entonces el problema de la escuela como un campo social que busca eliminar toda posibilidad de antagonismo desafiante del orden instituido? Pues, justamente en que en esa posibilidad de que los sujetos se configuren como potencialmente antagónicos y transformadores de sus condiciones

sociales, descansaría la dimensión dinamizadora de la actividad política democrática. Consiguientemente, una escuela que emerge y se despliega como una institución que se reproduce a través de la restricción de todo pensamiento y acción que pueda desafiar sus reglamentos y límites, sólo terminaría anulando el desarrollo de una Formación Política efectivamente democrática.

Asimismo, a raíz de esta investigación, se develó que, a vista de los sujetos estudiantes, la Formación Política sería evadida por la escuela, ya que ésta podría acarrear una serie de conflictos de intereses así como un temido fenómeno de polarización en los miembros de la comunidad escolar que, aún marcada por las huellas de la dictadura, se percibe como reticente a toda discusión y posicionamiento político. Luego, la institucionalidad escolar optaría por la supresión de este ámbito de formación, en función de evitar la conflictividad política. El problema cardinal de esto, es que la supresión del conflicto nuevamente iría en contra de la esencia de la una Formación Política democrática, en tanto ésta justamente se reactiva y dota de sentido en el conflicto que pone en movimiento las habilidades políticas de los sujetos.

Luego, y a modo de proporcionar algunas pistas en función de promover una formación política realmente consistente, así como la democratización de la Institución Escolar, consideramos urgente que la escuela establezca como una de sus prioridades educativas, la creación de canales o espacios políticos que se abran honestamente a la manifestación del conflicto y del desacuerdo propiamente democrático.

Prosiguiendo con las conclusiones, a lo largo del proceso de comprensión e interpretación de los discursos, llegamos a advertir que, indistintamente al tipo de dependencia educativa en que sitúan su experiencia escolar, los y las estudiantes participantes de este estudio, construyen un significado compartido sobre la escuela como una institución al servicio de la reproducción de condiciones estructurales de desigualdad social, así como de relaciones y distribuciones hegemónicas de poder.

Efectivamente, es recurrente en el discurso de los y las estudiantes que participaron de esta investigación, la vinculación entre la ausencia de una Formación Política que promueva una suerte de despertar de la conciencia crítico-reflexiva y la función social

que cumple la escuela en perpetuar las diferencias y desigualdades sociales que atraviesan la estructura segmentada de nuestra sociedad chilena.

A la luz a esta crítica, resulta un ejercicio interesante reflexionar sobre las características que la Formación Política imprimiría en los jóvenes estudiantes según el tipo de Establecimiento Educativo, ya que representa una imagen vívida de la estructura social de nuestra sociedad y de la posición –y destino- de los sujetos en ésta.

A pesar de que los jóvenes pertenecientes a Colegios Particulares captarían su Formación Política en total remisión a una anulación de la capacidad política del disenso; en sus discursos se evidenciaría una conciencia de su condición de ‘actor’ y no de mero individuo pasivo, puesto que manifiestan abiertamente la certeza del poder que implica cada una sus acciones en relación a los otros y al orden social. Además, en sus discursos es latente la demanda en relación a una Formación Política que, desde la niñez, potencie el desarrollo de una conciencia del ‘desacuerdo’ y de la Participación Política Activa a través de todas las dimensiones de la experiencia escolar, confiriendo gran importancia a las implicancias positivas que tal Formación Política tendría para la constitución de un sentido de pertenencia comunitaria y consecuente responsabilidad social.

En lo que concierne a los jóvenes pertenecientes a Colegios Particulares Subvencionados, la crudeza de sus discursos en relación a la fuerza de su condicionamiento social e imposibilidad de revertir tal condición a través de su acción, nos hablaría de un sentimiento de inacción –y desamparo- frente a la inevitabilidad del orden social y del poder que éste entraña. Consecuentemente, con esta percepción de su predestinación social, ellos y ellas relacionan la Formación Política recibida en directa correspondencia con la promoción del conformismo y la obediencia irrestricta ante lo instituido. Dentro de tal construcción por parte de los jóvenes, emergió también la idea del colegio como una Institución Carcelaria, en que, al igual como lo plantearía Michel Foucault, persistiría el dominio de una economía fabril del tiempo y de la expresividad, a través de la cual se les controlaría y se sometería a los individuos, multiplicando y perfeccionando así sus fuerzas de trabajo. Con todo, los jóvenes estudiantes de Establecimientos Particulares Subvencionados verían en su formación una única

intencionalidad política por parte de la escuela, a saber: formar trabajadores obedientes y eficientes.

En relación a los significados que los jóvenes estudiantes pertenecientes a Establecimientos Municipales construyen en torno a su formación política, hay dos aspectos centrales a destacar. Por una parte, sostienen que la Institución Escolar promovería la reproducción de su ignorancia política en vistas de producir una ‘masa ignorante’ que no cuestione el poder ni las formas políticas vigentes y, por ende, se encuentre destinado a la inacción social. Por otra parte, los estudiantes perciben que lo que debiera ser una su formación integral se ha reducido a la promoción de los dos valores fundamentales de la Sociedad Neoliberal, a saber: el Individualismo y la Competencia. Los cuales, puestos en conjunción, producirían en los sujetos un fenómeno de aislamiento social y replegamiento al espacio privado. De este modo, la escuela estaría dotando de más fuerza a los procesos de fragmentación de la experiencia social y entorpecimiento del vivir en común, a raíz de los cuales se extendería el abismo entre persona y sociedad que, favoreciendo la primacía del yo individualista, terminan por fragilizar la constitución de un ‘*nosotros*’ como actor colectivo.

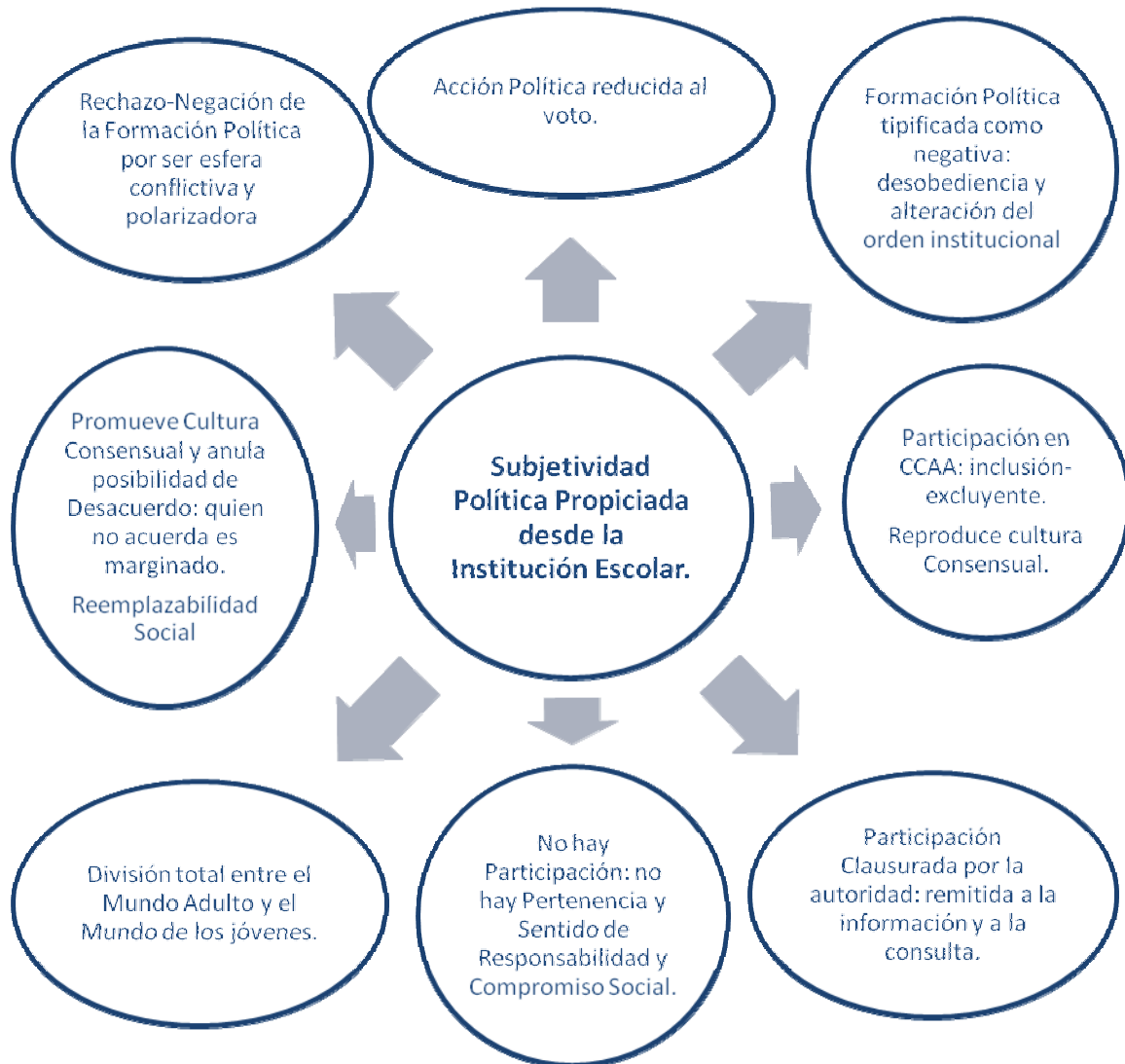
En síntesis, en los discursos de los jóvenes estudiantes participantes de esta investigación, persistiría la idea de la escuela como una institución que potenciaría una suerte de inmovilidad política, cuya función sería limitar la capacidad de éstos para transformar las condiciones de su experiencia social. Consiguientemente, podríamos acordar con Rancière (2006) en que la Formación Política que actualmente brindaría la institución escolar estaría poseída por la Lógica Policial de adaptación social, que siempre buscaría hacerse pasar por la lógica de la Política.

Con todo, la Formación Política en la Institución Escolar se caracterizaría por la sola formación de Individuos y total ‘*ausencia de sujeto*’, ya que todas sus dimensiones sólo buscarían propiciar la configuración de un individuo que reduciría su acción e interacción social a reproducir –sin mediación de conciencia reflexiva ni de acción social resistente– los rasgos estructurales de los sistemas sociales duraderos en el tiempo y en el espacio (Giddens, 1995; Touraine, 1997).

6.2.1. CUADRO RESUMEN: SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA SEGÚN DEPENDENCIA EDUCACIONAL.

SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTICIÓN ESCOLAR.		
P. SUBVENCIONADOS	MUNICIPALES	PARTICULARES
Ampliación del Concepto de Política	Ampliación del Concepto de Política	Ampliación del Concepto de Política
Promueve individualismo que causa escisión entre espacio público y privado.	Genera desvinculación con la política y deja un vacío de poder a los MMCC.	Genera Individualismo que potencia cálculo económico de las consecuencias de sus acciones. (Necesidad de fomentar Conciencia de Alteridad).
Reproducción sociedad desigual: al servicio del poder de las elites.	Herencia autoritaria: producir masa ignorante para reproducir sociedad desigual.	Remitida a cursos electivos: Formación política para unos pocos. (Necesidad de transversalización).
Valores de Obediencia, Conformismo y Acatamiento pasivo de la autoridad.	Propicia Valores de la Sociedad Neoliberal: Individualismo; competencia y aislamiento social.	Sentido Tecnocrático instrumental v/s Sentido de Comunidad. Propicia Clientelismo: Sentido de Reemplazabilidad Social.
Institución Carcelaria y Fabril: control y uniformidad para la adaptación laboral. Centro de Entrenamiento para pruebas estandarizadas.	Anulación de la reflexión, discusión y diálogo en función de aprendizaje mecánico.	
	Profesores tipifican a los estudiantes con intereses políticos como: 'Niño Problema'.	Profesores tipifican a los estudiantes como 'Desinteresados en la política'.
Necesidad de reivindicar organizaciones Micropolíticas 'de la gente'.		Macropolítica v/s Micropolítica de las decisiones cotidianas: actores con poder e influencia social. Política de la Creación.

6.2.2. CUADRO RESUMEN: SIGNIFICADOS COMUNES CONSTRUIDOS EN TORNO A LA FORMACIÓN POLÍTICA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.



6.3. SOBRE EL DESENCUENTRO ENTRE LAS INTENCIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TORNO AL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA TRADUCCIÓN DE ÉSTAS EN EL ESPACIO ESCOLAR.

De acuerdo a la revisión efectuada en los primeros capítulos de esta investigación, el fortalecimiento de la Formación Ciudadana se enmarca dentro de los intentos de los gobiernos democráticos de las últimas dos décadas por propiciar el desarrollo de una cultura política también democrática, que logre subvertir los procesos de subjetivación política profundamente atravesados por la herencia dictatorial chilena. De este modo, la Reforma Educacional de 1998 habría establecido como una de sus intencionalidades primordiales, el fortalecimiento de la una Formación Política democrática basada en la transmisión de los valores democráticos del respeto, la diversidad, la libertad, solidaridad y la responsabilidad política.

En efecto, con la finalidad de materializar esta intencionalidad política en el Sistema Educacional Chileno, se habrían emprendido una serie de reformas curriculares en función de establecer la Formación Ciudadana democrática como un eje de desarrollo transversal en toda la multidimensionalidad de la experiencia educativa. Así, de ahora en adelante la Formación Ciudadana sería visualizada como un área de formación educativa que no sólo debe estar presente en cada una de las áreas de aprendizajes comprendidas por el currículum, sino que también debería ser promovida en todas las dimensiones que comprende el proceso educativo en su conjunto.

De esta manera, la Formación Ciudadana, debería ser comprendida como una plataforma que propulsara, desde la escolarización en su conjunto, el desarrollo de una ciudadanía activa, superando la concepción tradicional de ciudadanía como un ejercicio político pasivo, fundado en la recepción de lo que se ha establecido y transmitido unilateralmente desde la autoridad como deberes y derechos ciudadanos. En pocas palabras, se postula una apropiación activa de las responsabilidades políticas, que conllevaría –a su vez- a un sentirse partícipe de la construcción conjunta de un proyecto democrático común por parte de los sujetos estudiantes.

Sin embargo, en los discursos de los y las estudiantes hemos podido comprender que ellos significan la Institución Escolar como una que sólo les ofrece espacios de participación restringidos a la información y a la consulta, es decir, una participación que no contempla la construcción y resolución conjunta en torno a las inquietudes e intereses de los jóvenes. De ahí, que los sujetos estudiantes no generan un real sentido de pertenencia desde el cual pueda brotar el compromiso político responsable que tanto anhela la Formación Ciudadana explicitada en los Objetivos Fundamentales Transversales.

Recordemos que en vistas de cumplir tal propósito, la Reforma Educacional Chilena habría quitado preponderancia a la transmisión de conceptos políticos y cívicos, jugando por entero sus cartas en relación a una Formación Ciudadana fundamentalmente procedimental, actitudinal y valórica. Todo esto, bajo el fundamento de que los saberes necesarios para preparar a los jóvenes para una vida democrática en común no se pueden aprender a través de cursos de instrucción cívica, sino que justamente se degustarían en el ejercicio cotidiano de éstos.

Muy a pesar de lo que la Reforma Curricular estableció, hemos constatado a lo largo de la presente investigación que la Formación Democrática como una dimensión formativa que debería estar presente en todas las esferas de la experiencia escolar, se pierde en la abstracción de estipulaciones curriculares prescritas. Puesto que, para los y las estudiantes la Formación Política democrática se presentaría con total ausencia en su experiencia educativa. De ahí, que podríamos sostener que la tan anhelada Formación Ciudadana democrática no se habría hecho carne en la escuela.

En efecto, a partir del proceso de análisis, comprensión e interpretación de los discursos de los y las estudiantes, en el cual nos detuvimos a examinar de qué modo esta formación democrática sería percibida desde la experiencia de los principales actores educacionales, pudimos llegar a ciertas conclusiones, que a continuación procederemos a señalar.

En primer lugar, es menester advertir que en los discursos de los y las estudiantes en relación a su formación política, quedó en total evidencia que la intención de suprimir la Educación Cívica del currículum en pos de fortalecer transversalmente una Formación Ciudadana basada en una cierta degustación práctica y omnipresente por los valores, actitudes y procedimientos democráticos, no estaría siendo efectivamente traducida en ninguna de las dimensiones de la experiencia escolar, sino que, contrariamente a las prescripciones curriculares, seguiría imperando una lógica de Formación Política reducida a la mera transmisión de contenidos conceptuales, pero ahora no desde la asignatura de cívica, sino desde el sector de Historia y Ciencias Sociales.

En segundo lugar, uno de los fundamentos en la transversalización de la Formación Ciudadana en el Currículum Nacional, se relacionaba con la necesidad de socializar a los estudiantes desde temprana edad con los conceptos, actitudes y valores democráticos, para así, poder propiciar el fortalecimiento de la cultura democrática en la ciudadanía. Sin embargo, a través de los discursos de los y las estudiantes, hemos podido advertir, por una parte, que la Formación Política que acaecería en la Institución Escolar no es percibida como una constante formativa a lo largo de la escolarización, sino que sólo se vería enfatizada en parte del último año de Educación Media. Y por otra parte, esta sería significada por los y las jóvenes estudiantes con un carácter totalmente ambiguo y superficial. Consecuentemente, consideramos que esta instalación de la Formación Ciudadana en la escuela, vendría a perjudicar –más que a potenciar- la interiorización, por parte de los y las estudiantes, de la importancia de comprenderse como seres fundamentalmente políticos, así como la apropiación del sentido de responsabilidad necesario para el desarrollo de una ciudadanía realmente activa e interventora del espacio político.

En tercer lugar, hemos podido leer en el discurso de los jóvenes estudiantes, la persistencia de la significación de la escuela como una institución que, además de transmitir una Formación Política esencialmente inconsistente entre el discurso y la práctica, se resistiría fuertemente –cual contenedor de poder- a brindar cualquier tipo de oportunidad de participación y expresión política que no se encuentre previamente restringida desde la arbitrariedad de la autoridad. Todo esto imposibilitaría, sin lugar a

dudas, la construcción de los y las estudiantes como ciudadanos activos con conciencia de su inherente responsabilidad y poder social.

Lo anterior, se asociaría, a su vez, con la resistencia que presentarían las comunidades educativas a constituirse como espacios verdaderamente pluralistas, tolerantes y abiertos a la manifestación de la libertad y autonomía propia a cada uno de sus miembros. De este modo, podríamos deducir, que la cultura escolar ha permanecido totalmente impermeable a la urgencia de configurarse como espacio efectivamente democrático. Esto nos demuestra una vez más, la fuerza del 'ethos' autoritario que atraviesa la estructura de la Institución Escolar en nuestro país.

Ahora, antes de elaborar políticas educativas en relación al fortalecimiento de la cultura democrática de nuestro país, deberíamos volver a preguntarnos, frente a esta poderosa cultura escolar autoritaria que se muestra totalmente arraigada en la Institución Escolar chilena, de qué modo sería posible transformar el espacio escolar en un espacio democrático pero también primordialmente democratizante. No nos cabe duda que esta pregunta tiene la potencialidad de abrir muchos caminos de reflexión educativa que son necesarios recorrer al momento de repensar las Políticas Educativas a este respecto.

Y en último lugar, pero no por eso menos importante, nos gustaría volver a poner en discusión el problema de los Objetivos Fundamentales Transversales como los grandes olvidados en el proceso de implementación de la Reforma Educacional Chilena. Pues, en nuestra interpretación, se ha caído no solamente en su olvido sino hasta en su invisibilización. Esto ocurre fundamentalmente debido a que en el Sistema Educacional Chileno se habría instalado el imperio de una lógica instrumental que, a través de la priorización de la consecución de resultados cuantitativos en relación a aprendizajes estandarizados, habría desplazado del ámbito de los fines de la educación la importancia de promover actitudes y valores democráticos a través de toda la multidimensionalidad de la experiencia educativa.

El problema en cuestión, radicaría en que la división efectuada entre Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales Transversales, habría implicado quizás una disociación total entre la esfera instrumental de la educación y la esfera reflexiva y valórica. Esta situación nos hace recapacitar sobre la finalidad misma de la

educación, en tanto el imperio de los estándares de eficacia y eficiencia –evidenciados en desempeños en pruebas estandarizadas- quizás ha venido a desalojar totalmente un proyecto educacional que promueva en los y las estudiantes chilenos el desarrollo de una conciencia reflexiva que les permita efectivamente constituirse como sujetos y no meramente como individuos.

En tal sentido, y ya terminando, podríamos aseverar, que la propuesta curricular de la Reforma Educacional no ha podido superar la fatal escisión entre instrucción –como transmisión de contenidos conceptuales- y socialización –como promoción de valores y actitudes anhelados como sociedad. De ahí, que vislumbramos la urgencia de lograr un proceso de articulación armónica entre aquellas esferas que han resultado escindidas. Todo esto, en función de la constitución de un sujeto estudiante no fragmentado entre lo práctico-instrumental y lo reflexivo-valórico.

6.3.1. CUADRO RESUMEN: SOBRE EL DESENCUENTRO ENTRE LAS INTENCIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TORNO AL FORTALECIMIENTO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LA TRADUCCIÓN DE ÉSTAS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Un problema de los Sentidos Educativos.	
<i>“Los Objetivos Fundamentales Transversales como los grandes olvidados en el proceso de implementación de la Reforma Educacional Chilena”.</i>	
Formación Ciudadana	Traducción en la Experiencia Escolar
Ciudadanía Activa.	Ciudadanía Pasiva.
Radicalización de la Participación en función del sentido de responsabilidad social.	Clausura del espacio escolar a la Participación.
Valores Democráticos: Solidaridad Diversidad	Valores: Individualismo /competencia Uniformidad
Énfasis en lo procedimental y actitudinal: Reflexión crítica Diálogo - Debate	Entrenamiento para pruebas estandarizadas. Memorización y reproducción mecánica.
Presencia en todas las esferas de la Experiencia Escolar.	Remitida al último año de escolaridad: Historia y Ciencias Sociales y cursos electivos.

7. BIBLIOGRAFÍA.

Aguilera, Contreras, Guajardo y Zarzuri (2006). La Rebelión del Coro. Análisis de las movilizaciones de los estudiantes secundarios. Equipo de Culturas Juveniles CESC1. En: http://www.generacion80.cl/documentos/docs/La_rebelion_del_coro.pdf

Altman, D., Luna, J.P. (2007). Desafección cívica, polarización ideológica y calidad de la democracia: una introducción al Anuario Político de América Latina, Revista de Ciencia Política, Volumen Especial, pp. 3-28.

Alvear, F; Miranda, C. (2006). Movilización de estudiantes secundarios: síntomas de una crisis neoliberal en Chile. En: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/movilizacion_secundarios_crisis_neoliberal_chile.pdf

Angelcos, N. (2008) Subjetividad y política: sobre el rendimiento sociológico de los procesos de subjetivación. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología. Santiago.

Arendt, H. (1993) La Condición Humana. 1993. Paidós. Barcelona.

Aristóteles. (1992) Política. Biblioteca Clásica Gredos. Madrid.

Berger P., Luckmann Th. (1999) La construcción social de la realidad. ed. Amorrortu. Buenos Aires.

Bottomore, T. (1998). Ciudadanía y Clase Social, Cuarenta años después. Alianza. Madrid.

Bourdieu, Pierre. Passeron, J.C. (2001) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Popular. Madrid.

Bourdieu, Pierre. (2008b) Capital cultura, escuela y espacio social. Siglo XXI. Buenos Aires.

Canales, Manuel (ed.). (2006). Metodologías de Investigación Social. LOM Ediciones. Santiago

Cortina, A. (1997) Ciudadanos del mundo. Alianza editorial. Madrid.

Cox, Cristián(ed). (2005) Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

- Tadeu da Silva, T. (2001) Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum. Octaedro. Barcelona.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (ed). (1999). Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid.
- Déloye, Ives: "Ciudadanía e identidades nacionales", en Sociología histórica de lo político, Lom Ediciones, Santiago, 2004, pp. 55-79.
- Díaz, Jaime. (2006). Documental: "La Revolución de los Pingüinos"
- Donoso, S. (2005). Reforma y Política educacional en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en Crisis. En: Revista Estudios Pedagógicos XXXI, N 1: 113-135.
- Durkheim, E. (1989) Educación y Sociología. Colofón. México.
- Foucault, Michel. Microfísica del poder, La Piqueta, Madrid, 1992
- Foucault, Michel. (2002) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.- 1a, ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Foweraker, Joe, Tadd Landman y Neil Harvey. (2003) "Government and citizens", en Governing Latin America, Polity Press, Cambridge, pp.59-75.
- Gangas, Rodrigo. (2008). LOS JÓVENES Y LA POLÍTICA. PROFUNDIZACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO A PARTIR DE LA REFORMA EDUCACIONAL. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Políticas. Universidad de Chile. Santiago.
- García-Huidobro, J.E. y C.Cox. (1999) La Reforma Educacional Chilena 1990 -1998. Visión de Conjunto. En: J. E. García-Huidobro (editor). La Reforma Educacional Chilena. Madrid: Editorial Popular. Pp. 7-46.
- Garretón, M. A. (1983) El proceso político chileno. Chile: FLACSO.
- Giddens, A. (1995) La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Giddens, A. (2005) Las consecuencias de la modernidad. Alianza Universidad. Madrid.
- Giroux, Henry. (1993) La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía, Editorial Siglo XXI. México.
- Glaser., Strauss (1967) Discovery of grounded theory. Aldine. Chicago.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962). (1990) Gobierno de Chile.

Ley General de Educación (Ley 20.370). (2007) Gobierno de Chile.

González, Juan. (2006) Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura: El movimiento Secundario del año 2006 y las Organizaciones de Autoeducación Popular. OPECH. Santiago.

Güell, Pedro. (2005) Desarrollo Humano y ciudadanía en Chile: los nuevos desafíos. En: Revista On-Line de la Universidad Bolivariana Volumen 4 Número 12 2005. <http://www.revistapolis.cl/12/guell.htm>

Gysling, Jacqueline., (2002) Nuevo currículo. Aprender a vivir Juntos. En: Revista de Educación. Mineduc. N°297. pp. 02-14.

Heidegger, M. (1997) Ser y tiempo. Editorial Universitaria. Santiago.

Held, D. (1997) Ciudadanía y Autonomía. La Política.

Ianni, N. (2003) La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Revista Monografías Virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales N° 2. En: <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia02/reflexion02.htm#1#1>.

Ibáñez, Jesús. (1991) El Regreso del Sujeto. La investigación social de segundo orden. Editorial Amerinda. Santiago.

Isin, E., & Turner, B. (2007) Investigating Citizenship: an Agenda for Citizenship Studies. Citizenship Studies .

Jiménez, M. y Mujica, P., (2003). PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y COHESION SOCIAL. Corporación Participa. Santiago.

Kymlicka, Will y Norman Wayne: "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría ciudadana", Revista Ágora, N° 7, invierno de 1997, pp. 5-42.

Lechner, N. (2002) Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política. LOM. Santiago.

Lister, Ruth: "Sexual Citizenship." Handbook of Citizenship Studies. 2003. SAGE Publications. 2009. http://sage-ereference.com/hdbk_citizen/Article_n12.h

Llaña M., Romeo, J. (2002) Participación ¿interacción o acatamiento? Universidad de Chile. FACS. Departamento de Educación. Santiago.

- Llaña, M. Escudero, E. (2003) Alumnos y profesores: resonancia de un Desencuentro. Universidad de Chile. FACSO. Departamento de Educación. Santiago.
- Magendzo, A. (1997) Los Objetivos Fundamentales Transversales en la Reforma Educativa Chilena. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Marshall, T.H. (1998) Ciudadanía y clase social. En: T.H.Marshall y Tom Bottomore: Ciudadanía y clase social, Alianza Editorial, Madrid, pp. 15-82.
- MINEDUC. (1998) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. (Decreto 220). Santiago.
- MINEDUC. (2000) Material de apoyo para la convivencia escolar enseñanza media. Santiago.
- MINEDUC. (2002) Política de Convivencia Escolar. Resumen ejecutivo. Santiago.
- MINEDUC. (2002 a) Comité de convivencia escolar democrática: Marco Conceptual. Santiago.
- MINEDUC. (2002 b) Política de Convivencia Escolar. Santiago.
- MINEDUC. (2004) FORMACIÓN CIUDADANA. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º Básico a 4º Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.
- MINEDUC. (2004) Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica. Santiago.
- MINEDUC. (2004). INFORME COMISIÓN FORMACIÓN CIUDADANA. Santiago.
- MINEDUC. (2004) Programa de Fomento de la Calidad de la Formación Ciudadana. Santiago.
- MINEDUC. (2005) Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar.
- MINEDUC. (2009) Marco Curricular Educación Básica y Media Actualización 2009 (Decreto 256/2009 y 254/2009) (Decreto 220/1998)
- MINEDUC. (2010) Mapas de Progreso del Aprendizaje Democracia y Desarrollo. Santiago.

Morlino, Leonardo. (2007) "Explicar la calidad democrática: ¿qué tan relevante son las tradiciones autoritarias?", *Revista de Ciencia Política*, Vol. 27, N° 2, Santiago, pp. 3-22.

Mouffe, Chantal. (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Mouffe, Chantal. (2009) *En torno a lo político*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mucchielli Alex. (2001) *Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Síntesis. Madrid.

Nervi, María Loreto. (2004) *Los Saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

OEI-Chile (2005) *Seguimiento de la Política de Convivencia Escolar. Informe Ejecutivo Proyecto MINEDUC-OEI*. Chile. Santiago.

O'Donnell, Guillermo. (1997) "Transiciones, continuidades y algunas paradojas", en: *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Paidós, Buenos Aires, pp. 219-258.

Ottone, Ernesto y Martin Hopenhayn. (2000). "Ciudadanía, igualdad y cohesión social: la ecuación pendiente", *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía (LC/G.2071/Rev.1-P)*. CEPAL.

OPECH. (2009) *De actores secundarios a actores protagonistas*. Santiago.

Pérez Gómez. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata. Madrid.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I y II. Ed. La Muralla, S.A. Madrid.

PNUD (2000) *Informe de Desarrollo Humano*.

PNUD. (2002) *Informe sobre Desarrollo Humano 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*.

PNUD. (2004) "Desarrollo Humano en Chile. El poder ¿para qué y para quién?" Chile.

2004PNUD (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Chile.

PNUD. (2010) Buenas prácticas internacionales para promover la participación electoral de jóvenes.

Quiroga, H., Villavicencio, S., Vermeren, P. (2001). Filosofías de la Ciudadanía. Sujeto político y democracia. Homo Sapiens ediciones. Argentina.

Rancière, Jacques. (2007a). El Desacuerdo. Política y Filosofía. Nueva Visión, Buenos Aires.

Rancière, Jacques. (2007b). El Maestro Ignorante, Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Rancière, Jacques. (2007) En los bordes de lo político. Ediciones La Cebra, Buenos Aires.

Rancière, Jacques. (2006) Política, Policía y Democracia. LOM. Santiago.

Rasmussen, Claire y Michael Brown. (2003) Radical Democratic Citizenship: Amidst Political Theory and Geography. Handbook of Citizenship Studies. SAGE Publications. 2009. <http://sage-reference.com/hdbk_citizen/Article_n11.html>.

Ruíz, Carlos. (2001) Democracia, Ciudadanía y multiculturalismo, en Revista Análisis del año 2001. Departamento de Sociología. Universidad de Chile.

Ruz, Juan. (2003) Convivencia escolar y Política Educacional. Documento PIIE, internacional: Reformas curriculares en los noventa y construcción de ciudadanía. Santiago.

Ruz, J. y Coquellet J. (2003) Convivencia escolar y Calidad de la Educación OEI. Ministerio de Educación, Santiago.

Sallenave, Danielle. (1998). Letras muertas. Losada. Madrid.

Sepúlveda, C., y Valdés, A., (2008). La escuela como espacio de participación democrática. VALORAS UC. Santiago.

Smith, Rogers M: ""Modern Citizenship." Handbook of Citizenship Studies. 2003. SAGE Publications. 16 Sep. 2009. <http://sage-reference.com/hdbk_citizen/Article_n6.html>.

Stake, Robert. (1999) Investigación con Estudio de Casos. Ediciones Morata. Madrid.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Tenti, Emilio. (s/a). La escuela constructora de subjetividad. En: <http://www.chicos.net/talleresparralideres/1er%20encuentro/2da%20parte/subjetividad%20Tenti%20Fanfani.pdf>

Touraine, Alain. (1998) Crítica de la Modernidad. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Touraine, Alain. (1997) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Fondo de Cultura Económica. México.

UNESCO- Delors. (1997) La Educación Encierra un Tesoro, Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI, Santillana-. UNESCO.

UNESCO. (2008) Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.

Young, I. (1989). Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 250-274.

Zolo, Danilo. (1997) La ciudadanía en una era postcomunista. En: *Revista Ágora*, N° 7, invierno de 1997.