



Facultad de Filosofía  
y Humanidades  
UNIVERSIDAD DE CHILE

La Experiencia del Liceo Autogestionado  
Manuel Barros Borgoño,  
autonomía y militancia.  
(Santiago de Chile 2011)

Santiago, 2023

Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia.

Pedro Ignacio Aguilera Chávez.

Profesor Guía:  
Sergio Grez Toso

Este trabajo no hubiese sido posible sin los consejos de mis vecinos y parroquianos Marcelo Pérez y Cesar Albornoz, a quienes por azares del destino encontré en un bar, que ya no existe, la noche de un viernes en que casi dejo la carrera.

Quiero agradecer también a Tima y Fanny que me facilitaron documentos, material fotográfico y periódicos de la época que de otra forma hubiese sido imposible de encontrar.

Al Drugo, al Vanny y a la Cami, amigos que fueron más que un apoyo moral, un apoyo crítico y material como deben ser las cosas.

Y con especial cariño quiero homenajear con este trabajo a todos los que no se pueden nombrar, a los que resistieron la tortura, la laceración, la mutilación, a los que resistieron en las calles y en la cárcel, a ustedes compañeros.

A ustedes con los que tuve el gusto de pasar mi adolescencia entre comisarías y hospitales, a ustedes los que aún resisten y en especial a los que la pena ingrata nos ha quitado.

Este es un saludo a esa época en que solo nuestra imaginación puso los límites.

# Índice

<b>Resumen</b> .....	4
1. Introducción .....	5
<b>2. Antecedentes: Movimiento secundario</b> .....	7
<b>2.1. La política secundaria: colectivos y asambleas</b> .....	8
<b>2.2. El movimiento secundario en Chile 2001- 2011</b> .....	9
<b>2.2.1 Primeras movilizaciones: del Mochilazo a la reunificación de la ACES (2001-2005)</b> .....	10
<b>2.2.2 La Revolución de los Pingüinos y la reconstitución de referentes nacionales (2006-2010)</b> .....	11
<b>3. Toma y autogestión del 2011</b> .....	13
<b>3.1. 2010: El terremoto y la articulación</b> .....	13
<b>3.2. 2011: Primeros pasos</b> .....	15
<b>3.3. La Toma del 6 y la de los Peluches</b> .....	17
<b>3.4. La autogestión</b> .....	20
<b>3.5. La algidez de agosto</b> .....	23
<b>3.6. El declive y la repitencia masiva</b> .....	25
<b>4. La idea de autonomía desde los estudiantes</b> .....	27
<b>4.1. Autonomía y autogestión</b> .....	27
<b>4.2. Autonomía y política</b> .....	29
<b>4.2.1. El sentido común</b> .....	30
<b>4.2.2. Las organizaciones</b> .....	31
<b>4.2.2.1. Las JJ.CC.</b> .....	31
<b>4.2.2.2. La Pizarra y el BRO</b> .....	32
<b>4.2.2.3. El Centro de Estudiantes</b> .....	33
<b>4.2.2.4. El FEL</b> .....	35
<b>4.3. Autogestión y militancia</b> .....	36
<b>6. Conclusiones</b> .....	38
<b>Bibliografía</b> .....	39
<b>Referencias en medios digitales</b> .....	41
<b>Referencias en medios impresos</b> .....	42
<b>Documentos</b> .....	42
<b>Entrevistas</b> .....	42

## **Resumen**

En la presente investigación pretendemos abordar el caso del experimento autogestionario en el liceo Manuel Barros Borgoño (MBB) de Santiago, poniendo énfasis en cómo funcionaba la relación entre la política militante y el horizonte de autonomía política dentro del movimiento estudiantil secundario.

Enmarcadas en las movilizaciones estudiantiles del año 2011, estudiantes del liceo MBB en conjunto con estudiantes universitarios militantes y adherentes del Frente de Estudiantes Libertarios (FEL), y colectivos afines, implementaron en la toma un modelo experimental de escuela de nuevo tipo, experiencia que funcionó entre los meses de julio y septiembre, coincidente con el periodo más álgido del movimiento nacional y en paralelo a los intentos del gobierno de “salvar el año escolar”, planteándose como una alternativa a los planes gubernamentales a través de una propuesta de educación autónoma.

A través del estudio de esta experiencia nos interesa discutir sobre la idea de autonomía política y autogestión difundida en los movimientos sociales del siglo XXI, realizando un balance del proceso. Por contraparte nos proponemos evaluar el desenvolvimiento de las organizaciones políticas activas en este experimento y su relación con las bases del movimiento, para finalmente establecer un contrapunto entre como funcionaban las ideas de militancia y autonomía en el movimiento secundario del año 2011. Este trabajo se basará en la revisión de fuentes escritas, prensa digital y entrevistas de la época, a la vez que realizaremos entrevistas en profundidad a los protagonistas de los acontecimientos.

**Palabras clave:** Movimiento Estudiantil, Autonomía, Autogestión, Militancia política.

## 1. Introducción

En el marco de las movilizaciones estudiantiles ocurridas en el año 2011 los estudiantes del Liceo Manuel Barros Borgoño de Santiago se plegaron al movimiento nacional por la educación pública, iniciando una larga ocupación del establecimiento que duró desde junio de 2011 hasta enero de 2012, en este contexto de toma ejecutaron la “autogestión” del centro educativo, en que los secundarios con apoyo de estudiantes universitarios, militantes y adherentes del Frente de Estudiantes Libertarios (FEL), intentaron implementar un proyecto de educativo propio al interior del liceo tomado, formando parte de una coyuntura que entre julio y agosto de 2011 dio paso al florecimiento espontáneo de una serie de experimentos educativos al interior de establecimientos ocupados, de los cuales podríamos señalar cuatro a nivel nacional, dos experiencias en la ciudad de Santiago, una en Concepción y una en Valparaíso, estableciendo una crítica profunda al sistema educativo formal. Esta coyuntura despertó el interés de una serie de autores y organizaciones avocadas al estudio y crítica de las políticas educativas en Chile, estrechamente ligadas a los movimientos sociales y proyectos de educación popular, así mismo estas experiencias sirvieron de motivación para que sectores dentro del movimiento estudiantil como la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) diseñaran la propuesta de Control Comunitario, como alternativa para enfrentar la crisis de la educación chilena.

El interés despertado entre los grupos de educación popular y de estudio de la políticas educativas se expresó en una serie de estudios, artículos, ensayos y sistematizaciones que abordaron este proceso de las cuales podemos destacar, 2011: “Estudiantes movilizados nos siguen dando clases” (junio de 2011) de Araya, González, Ligüño, Parra y Velásquez, “Tomándose la educación con sus propias ideas y manos” (septiembre de 2011) de Valenzuela, ambos reunidos en 2011 *Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación* de ACES, et. al. editado por Quimantú, La tesina *Liceo Autogestionado Manuel Barros Borgoño. La experiencia desde los actores* (noviembre de 2011) de Cabaluz y Ojeda, *Trazas de Utopía* (diciembre de 2011) de Colectivo Diatriba y OPECH/Centro de Alerta y *Sistematización de la Experiencia de Autogestión del Liceo Manuel Barros Borgoño, en el periodo de movilizaciones estudiantiles del 2011* (julio de 2013) de Araya y Erlandsen.

A excepción del trabajo realizado por Araya y Erlandsen, en los escritos revisados se tendió a omitir la involucración militante de los educandos, situando la militancia de parte de los profesores que formaron parte del experimento autogestionario, argumentando el origen de esta experiencia en una relación entre organización social y organización política en que “el Centro de Estudiantes del Liceo se contacta con el Frente de Estudiantes Libertarios (FEL) y algunos estudiantes de la Universidad de Chile, y deciden levantar en conjunto, la primera experiencia de Liceo Autogestionado” (Cabaluz

y Ojeda 2011), construyendo una idea del secundario como un militante meramente social, sin atender a las disyuntivas y proyectos divergentes al interior de este sector, apelando a que estas iniciativas se originan como parte de las necesidades *sui generis* de cada espacio de manera autónoma (Giordano 2013, 140). Esta invisibilidad de la política en el movimiento estudiantil secundario coincide también con una invisibilidad que tuvieron los estudiantes de Enseñanza Media durante este proceso en contraposición al protagonismo que, en este ciclo de movilizaciones, adquirieron los estudiantes universitarios, por esto el estudio del movimiento secundario como un espacio politizado y en constante debate adquiere importancia, puesto que la difusión de las prácticas autonómicas, la idea de autogestión en este caso, no deviene de una rebeldía juvenil sino que es producto de un largo debate y experimentación que los protagonistas de este movimiento enfrentaron en sus entonces 10 años de movilizaciones.

El presente trabajo se dispone a abordar la cuestión política que influye en la noción de autonomía al interior del movimiento secundario durante el 2011, analizando desde el estudio de la experiencia autogestionaria en el liceo Manuel Barros Borgoño, la ejecución y recepción de la autonomía como idea común, y cómo esta es abordada desde las diferentes militancias políticas participantes de la experiencia, en otras palabras ¿Cómo se relacionaba la militancia política con la idea de autonomía en la experiencia del liceo Autogestionado Manuel Barros Borgoño? Apelamos a realizar una reconstrucción de la cultura política de los estudiantes secundarios durante las movilizaciones del 2011, ocupando como ejes la relación de los sujetos frente a las ideas de autonomía y militancia política, en la experiencia de autogestión educativa de este liceo.

Desde los intelectuales que han trabajado en torno a los movimientos sociales latinoamericanos, se ha interpretado una especie de sinonimia entre los conceptos de autogestión, autonomía y territorialización. Según Raúl Zibechi los nuevos movimientos sociales latinoamericanos se caracterizan por su arraigo espacial y la búsqueda de mayor autonomía político-económica de los territorios, esta se va potenciando en la medida que los movimientos logran asegurar la subsistencia de sus seguidores ocupando y gestionando los espacios territoriales (Zibechi 2007, 23), de esta forma la autogestión y ocupación aparecen como dinámicas comunes en los movimientos sociales latinoamericanos, estrechamente ligadas a la idea de territorialización y autonomía, la aplicación de estas acciones dependerán de las dinámicas particulares de cada movimiento y territorio. Autores como Seoane, Taddei y Algranati coinciden en considerar autogestión, territorialización y autonomía como partes de un mismo ejercicio, que engloban como “apropiación comunitaria del territorio”. Para ellos la apropiación por parte de la comunidad de los espacios físicos y sociales donde esta existe, está necesariamente ejercida a través de la ocupación y gestión de estos lugares donde las relaciones comunitarias se reproducen (Seoane, Taddei y Algranati 2009, 15), a través de esta se impulsa una revalorización de la autonomía política y económica, como un horizonte de transformación social a la vez que se plantea como una alternativa al poder hegemónico neoliberal (Sopransi, Zaldúa y Longo 2011, 16).

Bajo la visión de los autores, autogestión ocupa un lugar primordial en las dinámicas apropiativas del territorio, como una herramienta y al mismo tiempo el grado máximo de autonomía, puesto que implica la asunción directa por parte de un grupo de personas, sin intermediarios, de la elaboración y toma de decisiones en un territorio (Sopransi, Zaldúa y Longo 2011, 303), la gestión directa del espacio trae consigo la soberanía sobre este, concretizando la gestión del hábitat (Sopransi, Zaldúa y Longo 2011, 304) y por consiguiente la autonomía territorial de la producción frente al poder político y económico, estableciendo una nueva territorialidad que interviene en lo cotidiano al lograr reproducir de manera efectiva la vida en los espacios recuperados (Zibechi 2007, 46) sin la intervención de agentes externos estatales, no gubernamentales o empresariales. Esta postura presenta una idea conflictiva cuando estudiamos experiencias como el caso del “Liceo Autogestionado Manuel Barros Borgoño”, puesto que omite la cuestión política pura, reivindicativa e ideológica, construyendo una opción política que la organización se construye, valga la redundancia, de manera autónoma en cada territorio, dejando de lado la existencia de debate y organizaciones políticas al interior de los procesos. La situación particular de la experiencia autogestionaria en el Liceo Manuel Barros Borgoño en que una organización política, el FEL, se presenta como vanguardia que dinamiza los procesos organizativos es disonante dentro de esta idea despolitizada de los movimientos sociales. Volver sobre este caso, en que, a través de la coordinación militante entre estudiantes secundarios y universitarios, condujo a la implementación de un experimento educativo radical, nos lleva a discutir sobre los límites y proyecciones que existen al interior de la idea de autonomía política, así mismo indagar en la importancia que tiene la organización política en el desarrollo de los movimientos sociales.

Abordaremos esta investigación desde una reconstrucción de los eventos apoyándonos en fuentes primarias (material fotográfico, propaganda y entrevistas) y secundarias (sistematizaciones e investigaciones precedentes), a su vez realizaremos un trabajo comparativo con entrevistas en profundidad a protagonistas de los hechos.

## **2. Antecedentes: Movimiento secundario**

Al abordar el tema de la política y lo político al interior del movimiento estudiantil secundario tenemos que considerar dos aspectos principales que se enlazan, el primero es entender que el movimiento secundario no fue una seguidilla esporádica de movilizaciones de masas, sino que un movimiento que crece, se desarrolla y madura a lo largo de las primeras décadas del siglo XXI en Chile y en segundo lugar es que este movimiento elaboró en su seno sus propias formas de hacer política, esta bebió en cierto modo de anteriores experiencias de los movimientos populares chilenos, pero su despliegue y propuestas fueron algo nuevo para el Chile de la transición. Si bien, producto

del lugar relegado que adquirieron los estudiantes secundarios, la política y la militancia secundaria carece de una revisión acuciosa durante el periodo estudiado, tenemos antecedentes de un largo proceso de politización que para el 2011 llevaba ya una década de desarrollo y maduración. Los autores coinciden en posicionar las movilizaciones por el pase escolar del 2001 como el contexto donde se fragua una nueva dinámica de hacer política desde el movimiento secundario, que, con el Mochilazo como telón de fondo, ve nacer a la ACES y la entrada en escena de los colectivos como forma de organización política al interior del movimiento, este nuevo paradigma se asentaba en “un discurso que valoraba las relaciones horizontales entre los movilizados y la existencia de liderazgos en continua consulta a sus bases” (Muñoz y Durán 2019, 143).

## **2.1. La política secundaria: colectivos y asambleas**

La irrupción del movimiento de estudiantes secundarios en Chile implicó también la irrupción en el panorama nacional de una nueva forma de hacer política, el florecimiento de los colectivos como organización política independiente de los partidos legales y la acción política a través de asambleas deliberantes con las bases implicaron un constante conflicto con las administraciones de turno. Autores del OPECH definen a los colectivos como “un grupo relativamente pequeño de estudiantes de un liceo que comparten una identidad ideológica y que se definen en torno a su práctica política en la base” (González, y otros 2008, 44). Según estos autores estos grupos se caracterizan por no responder a orgánicas formales, que terminan imprimiendo en el movimiento un cariz descentralizado, compuesto por una multitud de orgánicas que se ramifican de manera risomática (González, y otros 2008). Teniendo en cuenta que los colectivos como forma de organización son esenciales para entender cómo se hacía política al interior del movimiento estudiantil secundario, estos no eran la única forma, puesto que siempre compartieron espacio con partidos políticos formales y otro tipo de organizaciones de masas. De igual forma las identidades políticas que aglutinaban los colectivos generalmente eran coincidentes con proyectos políticos precedentes claramente reconocibles (Aguilera 2017, 143), como el mirismo o el anarquismo, tampoco podemos considerar como una totalidad que los colectivos obraron de manera autónoma, puesto que era común que estos convergieran en organizaciones de mayor estructuración, convirtiéndose estas en polos relevantes dentro de la política secundaria.

De esta forma tenemos que pensar la política secundaria como un espacio en el que funcionaban tanto partidos tradicionales, como organizaciones políticas extraparlamentarias, de igual manera estos partidos y movimientos tensionaron hacia expresiones, petitorios y formas orgánicas diferentes que a grandes rasgos se puede expresar en la dualidad entre la ACES, heredera de la experiencia de los colectivos, horizontalista y rupturista, y la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios (FEMES) que luego pasaría a ser la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES), más relacionadas con la militancia en partidos formales y con los centros de alumnos de los liceos “emblemáticos” de Santiago Centro y Providencia (Cuevas y Lozoya 2022, 319.), configurándose como un polo legalista abierto a las negociaciones



con el ejecutivo. Esto no significa que la participación militante fuera una situación ampliamente extendida en las bases del movimiento, muy por el contrario, existía una lógica antipartidista difundida entre los participantes de la movilización que entendían como incongruente la militancia social con la militancia política (Castro y Cortés 2014, 64.). La cuestión de la militancia significó un punto de tensión permanente en la relación entre las dirigencias y las bases del movimiento secundario, de forma que la politización de las bases bebió más de la difusión de ideas y sentidos comunes que de la adhesión masiva a tradiciones políticas fijas, sin que por ello, llegemos a negar que la acción militante y las tradiciones políticas fueron determinantes para la maduración del movimiento.

Debemos tener en consideración que, durante el proceso que engloba el Movimiento Nacional Por la Educación Pública (de 2011 en adelante), existía un desequilibrio abismal entre las capacidades organizativas entre los estudiantes universitarios y secundarios. A diferencia del movimiento universitario, representado por una única confederación nacional, los secundarios se hallaban parcialmente atomizados, con dos orgánicas nacionales, las ya mencionadas ACES y FEMES/CONES, con proyectos y vocerías propias (Giordano 2013, 43), por contraparte una mayoría de los liceos movilizados que no participaban activamente de ninguna de las dos asambleas, algunos coordinándose por cordones barriales, otros derechamente en la total autonomía. En palabras de Oscar Aguilera “en 2011 el foco central de atención lo tenían los estudiantes universitarios, mientras que la realidad de los secundarios tuvo menor visibilidad, lo cual podría explicar que estos comenzaran a desplazarse hacia sectores marginales del movimiento estudiantil y que la violencia en sus movilizaciones fuera una estrategia simbólica para reclamar un lugar en la discusión” (Aguilera 2017, 151). Para el contexto post 2011 nos encontramos que, mientras el foco de interés sobre el movimiento universitario se sitúa en la repartidización [sic] del movimiento y su irrupción en el escenario político nacional (Muñoz y Durán 2019), por su parte los secundarios tendieron a presentarse como una alternativa rupturista con el orden del duopolio derecha-Concertación.

## **2.2. El movimiento secundario en Chile 2001- 2011**

Tomando el origen de la ACES en el 2000 y su aparición con el del “Mochilazo” el 2001 como pie de inicio de este movimiento, podríamos considerar dos grandes facetas de desarrollo del movimiento de estudiantes secundarios que pasa de una etapa agrupativa y fundacional entre los años 2001 y 2006 a una mayor politización, masificación y coordinación a nivel nacional desde el año 2006 al 2011, de igual manera los petitorios fueron mutando y adquiriendo una mayor profundidad reivindicativa, lo que en el 2001 era un petitorio movido principalmente por el pase escolar, en el 2006 pasaba a la exigencia de derogación de la Ley Orgánica Constitucional de (LOCE) y en el 2011, con un movimiento fragmentado dos marcos reivindicativos apostando a un rediseño del

modelo educativo a nivel nacional, por un lado la ACES exigiendo un sistema educativo financiado por el estado pero con autonomía de los establecimientos y por otro la CONES apostando por la desmunicipalización de los colegios (Berrios y Tapia 2018, 276). Es necesario considerar que la fragmentación del movimiento secundario no es una situación exclusiva del 2011 y los años posteriores. En el recorrido que abarcan esos 10 años de movimiento estudiantil, fueron constantes los contextos de quiebre y aglutinamiento, en las cuales se vieron enfrentados sectores del oficialismo concertacionista y las Juventudes Comunistas (JJCC) contra grupos de la izquierda extraparlamentaria.

### **2.2.1 Primeras movilizaciones: del Mochilazo a la reunificación de la ACES (2001-2005)**

En el 2001, el panorama en las organizaciones secundarias sufrió una transformación radical a través de la reciente ruptura de los sectores extraparlamentarios con la Federación de Estudiantes Secundarios (FESES) que condujo por un lado a la formación de la ACES a finales del año 2000 mientras en paralelo moría la antigua federación (Berrios y Tapia 2018, 271). Se abrió así a un nuevo ciclo, de la mano del “Mochilazo”, una serie de protestas por el pase escolar sucedidas en el primer semestre del año 2001, como respuesta a las innovaciones aplicadas al sistema de transporte capitalino que implicaban la incorporación de lectores magnéticos en las micros, obligando a los estudiantes secundarios a pagar por una tarjeta de 7000 pesos administrada por las empresas de transporte, en respuesta la ACES cuestionó que la administración del pase estuviera en manos de privados, así como también la obligatoriedad de pagar la tarjeta, llamando a una movilización por el centro de Santiago el 4 de abril (Donoso 2014, 23). La ACES inicia así, su primer ciclo de movilizaciones sacudiendo el centro capitalino y al gobierno concertacionista que tuvo que enfrentar las manifestaciones más masivas desde el retorno a la democracia, situación que dado el paulatino crecimiento del movimiento estudiantil se verá superada en repetidas ocasiones. La entonces ministra de Educación Mariana Aylwin declinó entablar conversaciones con los estudiantes organizados en la ACES acusándolos de violentos, invitando por su parte, a conversar a las juventudes oficialistas agrupadas en el Parlamento Juvenil (Castro y Cortés 2014, 59) alcanzando un acuerdo de reducción del costo del pase escolar a 1000 pesos (Donoso 2014, 23). Por su parte, los estudiantes movilizados, declaran su organización independiente de los partidos políticos, desconocen las conversaciones entre el Parlamento Juvenil y el Ministerio, llamando a un paro nacional el 9 de abril (*Ibid*, 23) logrando que el gobierno y el gremio de transporte cedieran ante las demandas de los estudiantes logrando que el pase escolar pasara a ser administrado por el Ministerio de Educación y la entrega gratuita de pases a todos los estudiantes que habían recibido el pase provisorio.

La experiencia de 2001 implicó un primer triunfo para el movimiento estudiantil, así como también la puesta en práctica de una nueva forma de hacer política, en donde primaba la organización desde abajo y el despliegue movilizador ya no correspondía a los partidos del duopolio sino que aparecían en el tablero nuevas organizaciones situadas en

el espectro de la izquierda militante que los entonces 10 años de democracia habían sacado de la palestra, entre estos destaca la Coordinación de Revolucionaria de Estudiantes Autónomos (CREA) que posteriormente pasaría a llamarse Cordón Rebelde Estudiantil – Accion Revolucionaria (CRE-AR), una coordinadora de colectivos presentes en liceos de la región metropolitana pertenecientes a la tradición mirista, que termina siendo en el eje aglutinador de las diferentes organizaciones que componían la ACES del 2001 al 2006. De igual forma el “Mochilazo”, trajo consigo los primeros resquebrajamiento del movimiento, puesto que al año siguiente la ACES quiebra por disputas entre las JJCC y la izquierda extraparlamentaria, traduciendo en que en el periodo 2002- 2005 la presencia de dos organizaciones secundarias, por un lado la ACES representando a los establecimientos de la periferia, y la Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago (ACAS), espacio donde funcionaban las juventudes de los partidos de gobierno y las JJCC, esta organización adquirió relevancia posteriormente a la banca rota del Parlamento Juvenil y con la incorporación de las JJCC en el 2002 termina por posicionarse como el espacio representativo de los liceos emblemáticos (Borri 2016, 144).

Hacia 2005 se entablan una serie de diálogos en vías de reformular la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), en estos el Ministro de Educación Sergio Bitar invita, a través de las SEREMIS de Educación a representantes de educación, a las dos principales organizaciones secundarias, la ACES y la ACAS (Donoso 2014, 24), en ese entonces las demandas secundarias correspondían a la falta de raciones alimenticias para los estudiantes con JEC, el costo del pase escolar y la PSU (Borri 2016 145). Los diálogos se extendieron entre abril y diciembre del 2005, la ACES había presentado en noviembre de este año una propuesta de trabajo en que apuntaban a la LOCE, como causante de la crisis educativa que sufría el país solicitando el llamado a una Asamblea Constituyente (*Ibid*, 145), esta propuesta llegó en pleno proceso electoral coincidiendo con la renuncia del ministro para avocarse a la campaña electoral siendo pospuesta y olvidada rápidamente (Donoso 2014, 24). Paralelamente en ese año el CREA y las JJCC deciden poner fin a 3 años de fragmentación reunificando la ACES (Berrios y Tapia 2018, 282) a la vez que levantaban una orgánica nueva, la Asamblea de Estudiantes Secundarios (AES) que posteriormente pasaría a llamarse la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios (ANES) un espacio de confluencia entre las dirigencias de todos los sectores cuya finalidad era la cumplir como portavoz de las decisiones de las bases bajo la lógica de un colegio un voto (Borri 2014, 146), de esta forma llegamos al 2006 con un movimiento unificado, con un petitorio fijo y con la deuda de un gobierno que no escuchó las demandas del movimiento.

### **2.2.2 La Revolución de los Pingüinos y la reconstitución de referentes nacionales (2006-2010)**

El 25 de abril del año 2006 los estudiantes del Liceo Carlos Cousiño de Lota declaran tomado su establecimiento en demanda por las condiciones estructurales del edificio, las

constantes goteras e inundaciones que sufría el inmueble le dieron el título del “Liceo Acuático” (Borri 2014, 146). Este evento desencadena una serie de protestas callejeras que asolan la capital entre los meses de abril y mayo, en los primeros meses del gobierno de Michelle Bachelet. El cariz de las manifestaciones secundarias fuertemente atacadas por la prensa por su violencia abre tensiones a la interna del mismo movimiento, siendo la manifestación del primero de mayo del año 2006 donde se establece en el discurso de los medios la diferenciación entre manifestantes violentos, los “infiltrados /encapuchados”, y no violentos (Rosenmann 2015, 51), frente a esto los estudiantes secundarios amplían sus repertorios de movilización pasando de las manifestaciones callejeras en abril, a las tomas de establecimientos en mayo (Donoso 2014, 25), ocupaciones que rápidamente se masifican a nivel nacional en la víspera de la primera Cuenta Pública de Michelle Bachelet, este tipo de movilización logró desviar la mirada de la violencia en las calles, otorgándole un relato donde los dirigentes eran protagonistas, a la vez que permitía, a la interna, educar y establecer el debate nacional al interior de bases a través de los comités de concientización (*Ibid*).

La fuerte mediatización del movimiento, y por consiguiente la difusión de las demandas, benefició a la valoración de la causa de los estudiantes en la opinión pública llegando a un 87% de aprobación (*Ibid*, 26), lo que lleva a la presidenta convocar la creación de una comisión cuyo objetivo era el estudio y la elaboración de reformas educativas que pudieran darle fin al conflicto, la Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación. La conformación de esta comisión abre fisuras a la interna del movimiento secundario entre quienes ven con buenos ojos esta apertura de negociaciones y quienes optaban por mantener las movilizaciones, entrado junio la ANES decide deponer las movilizaciones para incorporarse a las negociaciones (Castro y Cortés 2014, 65), al mismo tiempo que su vocero y militante de la Juventud Socialista Cesar Valenzuela deja su cargo a disposición ante la presión de los sectores pertenecientes a la ACES quienes apostaron a levantar un paro nacional el 5 de junio, como medio de presión al comité asesor recién formado, para el dirigente estudiantil esto era un paso a la politización del movimiento, cosa que no compartía (Peña y Lillo 2014, 121). La salida de César Valenzuela de la vocería nacional fue señal de un cambio en correlación de fuerzas a la interna del movimiento, donde los sectores de la izquierda iban ganando terreno en la base, en desmedro de los grupos más conciliadores. En la misma semana, sectores alineados con las JJ.CC. optaron por entrar al comité asesor, entrando en disputa con los grupos de la ultra al interior de la ACES aglutinados por el CREAM (*Ibid.*, 176), dando inicio a la lenta desintegración de las dos asambleas representativas del movimiento estudiantil (ACES/ANES) (Berríos y Tapia 2018, 280), pasado los meses el bloque conducido por el PC se baja de las conversaciones argumentando la falta de representatividad de las decisiones a la no ser conversadas con las bases (Silva 2009, 23), decisión que paulatinamente será tomada por la totalidad de los dirigentes estudiantiles presentes en la mesa. A la vez que los dirigentes se restaron del consejo la ACES llama retomar los establecimientos en el segundo semestre, estas movilizaciones se concentraron en la zona poniente de la capital, pero sin la masividad de las precedentes (Peña y Lillo 2007, 149). El naufragio de las conversaciones entre el consejo y los estudiantes derivó a que las

definiciones de este proceso estuvieran en manos de la clase política, alterando las propuestas del consejo asesor en la línea de la política de los consensos (Thielemann 2012, 52), esta exclusión de los secundarios de la toma de decisiones conllevó a un sentir de desconfianza con la parlamentarización de los conflictos durante las movilizaciones posteriores.

La llegada del 2007 se encuentra con un movimiento estudiantil ya sin representación en el consejo asesor y con serios conflictos internos, en abril la ANES se fracciona (Peña y Lillo 2007, 177), mientras que la ACES se disuelve durante las movilizaciones de segundo semestre del 2006 (Berríos y Tapia 2018, 284), sin embargo, el espacio de desorganización sufrido por el movimiento secundario no significó una desmovilización de este. Durante el proceso de reformas que abarcó los años del 2007 al 2009 existió un movimiento activo permanentemente (Thielemann 2012, 52), con orgánicas pequeñas y de corta duración, como la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Universitarios y Secundarios (ACEUS) en el 2008 o la Asamblea General de Estudiantes Secundarios (AGES) en el 2007. Destacan en este período la toma de la SEREMI de Educación Metropolitana del 10 de marzo del 2008 tras la acusación de irregularidades en la gestión de la entonces ministra Yasna Provoste y el paro de profesores de 2009, en general movilizaciones intermitentes, fuertemente reprimidas y, aunque masivas, sin el nivel de convocatoria de las movilizaciones precedentes (Castro y Cortés 2014, 67). No fue hasta el año 2010 que, en medio del ascenso del primer gobierno de derecha electo democráticamente en Chile desde la dictadura y con la nueva Ley General de Educación en marcha, sectores de la izquierda del movimiento secundario reconstituyen un referente nacional con la refundación de la ACES, esta nueva ACES se alzó como aglutinador de los sectores de la izquierda extraparlamentaria con una postura más militante y radical que su predecesora (Berríos y Tapia 2018, 279), en paralelo los sectores moderados del movimiento secundario empiezan a dar pasos hacia la conformación de un referente nacional que cuaja el año 2011 con la conformación de la CONES. Como señalamos anteriormente ambas organizaciones se encontraron confrontadas desde su fundación, y es en estos enfrentamientos los que definirán al movimiento secundario del 2011 mucho más desarticulado que en los ciclos de movilización anteriores y en donde van cediendo el puesto de conductor de las movilizaciones a otros sectores.

### **3. Toma y autogestión del 2011**

#### **3.1. 2010: El terremoto y la articulación**

El 27 de febrero de año 2010 un terremoto de 8.8 grados Richter asoló la zona central de Chile, dejando en la comuna de Santiago un total de 6 establecimientos con daños estructurales, entre ellos el Liceo Manuel Barros Borgoño (*El Mostrador* 6/3/2010). La destrucción del colegio implicó que la comunidad se tuviera que trasladar a un nuevo

edificio ubicado en calle Victoria 456, conocido por los estudiantes como “el Innova”, por la institución que se alojó en el edificio antes del traslado, empezando las clases en este edificio el día 1 de abril. A pesar de que las condiciones en el nuevo establecimiento eran precarias y que la directiva del Centro de Estudiantes estuvo bajo la conducción de una coalición de izquierda, no existieron grandes movilizaciones en el transcurso de ese año, aun así, fue un año de rearticulación.

Durante el segundo semestre de 2010 un grupo de estudiantes de tendencia anarquista pertenecientes al CEE se separa de este por discrepancias con los miembros de la JJ.CC., e inician acercamientos con el FEL, “ya habíamos compartido con un hermano mayor de un amigo, ¿cachay? De la U, este weón como que hizo la movida para obviamente formar el FEL secundario y bueno” (PPT 7/9/2023), esta nueva orgánica se sumaba a otras ya existentes dentro del liceo que iban desde el progresismo al anarquismo, entre los que destacan Las Juventudes Comunistas, el Partido Progresista y el periódico La Pizarra que funcionó entre el año 2009 y el 2011 (CL 3/10/2023). En este proceso de articulación tomó especial relevancia las afinidades generadas en el entorno de la contracultura entre las que destacan los grupos afines al hip hop, al hardcore y al punk:

“Sí, o sea, teníamos como varias agrupaciones, como decíamos al principio, puta, varios como... subdivisiones dentro de toda la toma, ¿caché? Y de repente era una weá bien... digna de estudio como... antropológico, porque igual correspondía, no sé, a un estatus social, a la música que escuchaba y a la clase de weás que consumía y como te vestía y como que... es una weá muy así” (PPT 7/9/2023)

“...la contracultura yo creo que fue como una entrada a poder conversar con gente y esas bandas, pucha, Tenemos Explosivos, estamos hablando de La Polla Records, estamos hablando de una escena re hardcore y media panketa a ratos.” (AB 28/9/2023)

“Primero paramos un espacio... Bueno, no me acuerdo el nombre, ¿cachay? Pero es donde juntábamos a los chiquillos que eran como más raperos, ¿cachay? Que hacían lienzos, culturrap, parece que se llama. No sé. Era como un brazo del periódico, ¿cachay? Y ahí los chiquillos, no sé, pues se juntaban a hacer lienzos, se hacían sus tocatas, ¿cachay?” (CL 3/10/2023).

A través de la difusión musical se terminaba por constituir cercanías entre los estudiantes, además de utilizar la música como herramienta de difusión política y organización “nos dimos cuenta que en el colegio habían como cuatro bandas que eran conocidas a nivel Santiago ¿cachay? como que los cabros iban a tocar a tocatas, iban a tocar para otros lados y empezamos la volá cultural a decirse que activamos el colegio culturalmente” (CB 2/10/2023), es a través de estos espacios que la base FEL Borgoño establece su primer núcleo de miembros, constituyéndose como un actor relevante ya a final de año, es en ese momento en que reciben una invitación de la base de las JJCC para recomponer una coalición para presentarse de nuevo a CEE, invitación rechazada en última instancia, lo que devino en el triunfo de una lista levantada por los sectores moderados del liceo.

“Ese año quisimos tirar una lista de centro de estudiantes entre la Jota y el FEL, al final esa coalición se terminó cayendo, así lo últimos días de lo que eran las votaciones se terminó cayendo la alianza y quedo ahí el centro de estudiantes que quedo po, que era el Sarabia y otros cabros” (PL 26/9/2023).

La lista ganadora no tenía entre sus figuras sujetos que fueran abiertamente militantes, así lo menciona VC en su entrevista “ese el Araya parece que era el presidente. Pero no tenía una postura muy clara era más progresista, no había llegado, según yo, al centro por alguna, por ser de un partido o algo así” (VC 30/9/2023), aun así, podrían enmarcarse dentro de los grupos más pro CONES dentro del movimiento, llegando sus miembros a la vocería de esta organización en el año siguiente, “fueron los espacios más dentro de la legalidad, como el que era en ese tiempo centro de estudiantes de los chicos desaparecieron, que alguno por ahí fue vocero de una de las organizaciones de la CONES pero después de eso echado para la casa” (CL3/10/2023).

“El centro de alumnos lo hizo, porque al fin y al cabo todo el movimiento que se levantó dentro del liceo fue por fuera de ellos. Nosotros levantábamos asambleas como alumnos movilizados. Yo soy compañero igual que tú y no tenía poder que yo. Así se empezó a parar todo. Ahí empezó el medio leseo, decían: por qué nos atacan si nosotros representamos a los chiquillos del liceo, pero ahí ya estaban deslegitimados porque habían sido elegidos como por 10 o 20 votos y no se fueron a segunda vuelta, al final fue la misma dirección la que los eligió a ellos. Entonces eso fue lo que motivo todo lo que hizo que reventara, los problemas con centro de alumnos, con el centro de padres. Ahí todo estaba muy mezclado. El centro de padres eran familiares del centro de alumnos, entonces estaba todo muy raro.” (ML en Araya y Erlandsen 2013, 124).

A pesar de la derrota los sectores de la izquierda preveían que el año 2011 se venía agitado, pero que la coordinación de las movilizaciones se iba a articular a través de organizaciones externas a la oficial “bueno en el año 2010 como que se veía venir un movimiento grande pero como el tema del terremoto, la reconstrucción que el Borgoño se cayó y toda la cuestión, se fue como postergando y al final como que todo el 2010 se vivió como en partes como organización” (PL 26/9/2023).

### **3.2. 2011: Primeros pasos**

El año 2011 partía con caras nuevas, a principio de año son incorporados nuevos alumnos que habían sido expulsados de otros liceos de la comuna por agitación política, estos nuevos elementos venían de participar del proceso de refundación de la ACES entre el año 2009 y 2010, organización de la cual se habían descolgado a finales de ese año en medio de una pelea entre facciones “el 2010, se rompe la ACES. Se quiebra. Porque en

ese momento yo representaba a la [...], y los anarquistas, unos compañeros de otra gente, los rojinegros, los comunistas y todos. Tuvimos una pelea” (CB 2/10/2023), estos alumnos pasaron a engrosar las líneas de la izquierda en el establecimiento, aportando una mayor experiencia en ejercicios de organización y mayor relación con el debate en otros establecimientos “todos teníamos una militancia entre comillas. Pero yo lo llamo un compromiso con la sociedad. Todos esos cabros [...] teníamos algo metido en la mente. Que era cambiar la wea” (*Ibid*). La integración de estos grupos sumado a la acumulación que estaban llevando las organizaciones ya existentes condujo a un replanteamiento de las tácticas de acción potenciando jornadas reflexivas con documentos elaborados de manera colegiada entre los representantes del Consejo de Cursos, de forma que esta adquiriera un manto de oficialidad (*Ibid*), incorporando en este tipo de trabajos a la totalidad de agrupaciones existentes en el espacio.

“[...]en ese minuto me acuerdo de que cuando levantamos la tesis de la idea de la vanguardia compartida. Es una trivialización esta idea de la vanguardia, porque finalmente no había condiciones de ninguna fuerza que se supudiese a la capacidad de conducir, había que existir acuerdo o desacuerdo, pero nadie se podía echar al hombro la carreta y hacerla avanzar solo.” (BM 28/9/2023).

Entre abril y mayo se suceden a nivel nacional una serie de manifestaciones socioambientales en oposición al proyecto Hidroaysén, que consideraba la instalación de represas hidroeléctricas en los ríos Bayer y Pascua en la Patagonia chilena (*El Mostrador* 27/4/2011), emergiendo como las primeras movilizaciones masivas de ese año, los estudiantes del liceo participan de estas formando grupos para asistir a las marchas, constituyéndose como una masa activa al interior del Borgoño. Estas movilizaciones se van a concadenar con las primeras manifestaciones estudiantiles, el 28 de abril se produce la primera movilización estudiantil de ese año, convocando a más de 5000 estudiantes en el centro de Santiago (*Cooperativa* 28/4/2011), seguida dos semanas después por la movilización nacional del 12 de mayo, que aglutinó a aproximadamente 15000 estudiantes en la capital (*El Mostrador* 12/5/2011). La mayor agitación que trajo la coyuntura promovió nuevos métodos de acción, proliferan entonces las tomas fantasmas, cierres de la escuela que simulaban una ocupación en los días de movilización, cuyo objetivo era evitar que los estudiantes entraran a clases y que en cambio adhirieran a las manifestaciones.

“nosotros seguimos con el trabajo de base organizándonos entre nosotros y partimos con varias tomas fantasmas, organizamos con dos o tres tomas fantasmas que hacíamos, que entrábamos al liceo y lo dejábamos tomado y salimos corriendo.” (PL 29/9/2023).

A finales de mayo estudiantes del Borgoño asisten a una asamblea coordinadora que funcionaba de manera paralela a la ACES y la CONES, espacio donde deciden radicalizar las movilizaciones a través de una toma coordinada, entre tres liceos capitalinos, a los que se sumó el Liceo Benjamín Franklin de Quinta Normal.



“El Aplica, el INBA, y el Borgoño. hicimos un pacto [...] y dijimos, ¿saben qué cabros esta asamblea, culiá? Bajamos un documento, todos lo leyeron en sus códigos, todos queremos hacer algo por la educación, nosotros hagamos lo que es de verdad por la educación. Y hagamos una toma, pero con resistencia” (CB 2/10/2023).

### **3.3. La Toma del 6 y la de los Peluches**

El día lunes 6 de junio del año 2011 los estudiantes, previa votación, ocupan el establecimiento a la 7:00 de la mañana (Gremio de Profesores Liceo Manuel Barros Borgoño 9/6/2011). Las demandas de la movilización eran las demandas históricas del movimiento, que buscaban la desmunicipalización, la derogación de la LGE, pase escolar gratuito y el fin de la PSU, a lo que se agregaban demandas internas, que apuntaban a la gestión del Centro de Padres del establecimiento (CEPA) y la dirección, así como también se buscaba acelerar el proceso de reconstrucción del establecimiento original que había sufrido graves daños producto del terremoto del 2010, situación que implicó el traslado del liceo a un establecimiento de emergencia no apto para la cantidad de alumnos matriculados (Araya y Erlandsen 2013, 120).

Casi de inmediato a la ocupación empieza un enfrentamiento con Carabineros que duró hasta las 11:00, los estudiantes aprovecharon la terraza del inmueble y el enrejado de las ventanas del primer piso, lo que les permitía enfrentarse desde la altura con los efectivos policiales, habiendo taponeado con sillas y mesas el portón de acceso lo que impidió la entrada del carros lanza gases, estas condiciones permitieron en gran medida la larga duración del conato y con ello la exposición de la prensa.

“[...]la toma brígida y de ahí nos juntamos temprano en la Gacitúa en la plaza y nada po. Nos tiramos con todas nomas po, nos metimos al liceo, se tomó todo, ya cuando llego estaba la caga, bueno encapuchados, la prensa, se acordonó el sector, los pacos después ya no podían avanzar más, los profes allá afuera aguantando y ahí fue cuando supimos que los otros colegios no se habían ido a toma. Así que nos quedamos adentro resistiendo nomas hasta que llegaron los pacos, bueno los pacos no tenían como entrar po, ese colegio era un fuerte, tenía la pura reja frontal y el resto era todo un fuerte para entrar, entonces cuando quisieron botar la puerta con el guanaco la puerta ni siquiera se movió po, hasta que tuvieron que romper la entrada de atrás por el jardín.” (PL 29/9/2023).



*Estudiantes resisten desalojo en terraza del establecimiento 6/6/2011. fotografía facilitada por TIMA.*

Ante la resistencia bien planificada que mostraron los estudiantes, carabineros solo pudo desalojar el colegio haciendo ocupación del jardín infantil colindante tirando abajo el muro divisorio entre ambos establecimientos pasando al interior de la escuela, donde se peleó sala por sala, dejando un saldo se 73 estudiantes detenidos, 2 profesoras y 2 estudiantes heridos luego de caer del techo de un edificio colindante (*EMOL* 6/6/2011).

“Al no poder ingresar al inmueble, los efectivos policiales se trasladaron a la puerta del Jardín infantil Apóstol Santiago, ubicado detrás del establecimiento, y comenzaron a entrar a las dependencias del liceo destrozando todo a su paso. Desde el interior, sólo se escucha mucho ruido provocado por el desplazamiento de mobiliario y gritos desesperados de los estudiantes quienes solicitan ayuda a sus profesores, ya que estaban siendo brutalmente golpeados. La acción de carabineros prohibió el acceso de directivos y docentes al lugar de los hechos, destacándose para estos efectos el cierre de un amplio perímetro alrededor del liceo.” (Gremio de Profesores Liceo Manuel Barros Borgoño 9/6/2011).



*Lienzo "Ciudadanía: La Ley Antiterrorista ataca hasta en jardines infantiles 9/6/2011"*

Después del desalojo se presentó en el establecimiento el alcalde de Santiago, Pablo Zalaquett, quien, mientras era increpado por miembros de la comunidad educativa, condenó los actos de violencia calificando a los estudiantes de vándalos y evaluó los daños provocados por la movilización en 50 millones de pesos (*Cooperativa* 6/6/2011), todo eso mientras un estudiante de tercero medio le pedía que se calmase e instaba al dialogo (*Las Ultimas Noticias* 2011). La cifra dada por el alcalde se desinfló rápidamente, puesto que gran parte de las sillas y mesa utilizadas como proyectiles contra las fuerzas de orden eran material en desuso (*El Ciudadano* 9/6/2011).

“La denuncia del ministro de Educación, Joaquín Lavín, que cuantificó en 50 millones de pesos los daños al liceo Barros Borgoño por la toma de sus estudiantes, se cayó en menos de un día. Si fuera cierto, los estudiantes destruyeron más de 3 veces todo el mobiliario de su colegio o lanzaron por las ventanas 75 salas de clases completas cuando el colegio sólo tiene 21. La comunidad escolar acusa que Lavín y el alcalde Zalaquett inflaron las cifras groseramente y que el 80 por ciento de los daños fueron hechos por carabineros.” (*Ibid*).

En respuesta a las acusaciones del ministro y el alcalde los profesores del liceo Manuel Barros Borgoño realizan una rueda de prensa, presidida por el dirigente del gremio Juan Carlos Madrid donde se denuncia el desmedido actuar policial, señalando que la autoridad se negó en repetidas veces al dialogo (Gremio de Profesores Liceo Manuel Barros Borgoño 9/6/2011).

De los demás liceos coordinados en la ocupación simultánea solo fue ocupado el Benjamín Franklin y el INBA, este último deponiendo la movilización de manera pacífica (*Cooperativa* 6/6/2011), esto sumado a la mediatización de la acción terminó promoviendo entre los estudiantes del Borgoño un orgullo filo chauvinista “El 6 de junio, el Aplica y el INBA entregaron los colegios, pero el Borgoño hizo cagar a los pacos, po. Los desalojaron, salieron en la tele, sellaron presos como 50 weones, ¿te acordáy?” (CB 2/10/2023). Si bien los medios tendieron a satanizar la ocupación, la sobre exposición de la acción también fue relevante para que otros establecimientos optaran por ocupar sus dependencias, este evento elevó la moral dentro de las organizaciones secundarias que pasaron de 3 establecimientos tomados en la primera semana de junio a 184 en la semana siguiente (Giordano 2013, 44).

El día viernes 10 de junio se volvió a clases donde el CEE llama a votación para revalidar la toma luego de los hechos violentos del lunes, esta votación gana de manera abrumadora el sí a la toma y el día lunes 13 el liceo reaparece tomado, ya no con sillas en el frontis, si no con peluches, esta acción se ideó de forma irónica para hacer un opuesto de los eventos de la semana anterior, PPT veía esta performance como una variación en

los repertorios de lucha. “También hay otro tipo de manifestaciones ya fuera del liceo, como las sillas, la calle, los peluches, las marchas” (PPT 7/10/2023).

“[...] empezamos con los peluches ¿cachai? al mes o a las dos semanas de toma empezamos con los peluches primero ¿ya que hacemos para limpiar la imagen? los peluches adornamos de peluche todo el colegio después de que le hayamos hecho cagar a los pacos teníamos el colegio adornado con puros peluches imagínate weon, una toma culiá, un castillo culiao, arriba un segundo piso y arriba puros peluches, en la puerta del colegio peluche, a lo pesao, la prensa, la prensa quedaba para la cagá” (CB 2/10/2023).

“[...]una de las cuestiones que más simbólica representada por la manifestación de los secundarios a las tomas de los liceos era esto de poner las sillas hacia afuera, que después nos demostraba como las espinas, como que es decidora del estado del secundario, como que responde a una herida social a la juventud vulnerada y violentada por el sistema y que en el fondo se diera este giro fue bastante interesante, al menos que quedara como en el anecdotario [...] se podría ligar un poco a lo que después fue, por ejemplo la típica marcha como de los paraguas, las besatones algo por el estilo, este movimiento lúdico estudiantil y liberador. que también tienen los procesos de convulsión social.” (VC 2/9/2023).



*Retoma de los peluches 13/9/2023. Fotografía facilitada por TIMA.*

### **3.4. La autogestión**

El primer empuje que significó la toma con resistencia de junio, tendió a debilitarse rápidamente, a un mes de iniciada la ocupación, esta iniciativa estaba seriamente desgastada, con baja afluencia, estancada en ámbitos reivindicativos (Cabaluz y Ojeda

2011, 16) y con serios problemas de disciplina interna en donde era común que los debates de toma se basaran en acusaciones cruzadas entre los fumadores de marihuana y bebedores de alcohol, en palabras de VC:

“[...]había discusiones más no directamente políticas, sino que era un problema moral, bien grande e interesante mencionar entre los volados y los curados, y los que en ese tiempo no estábamos a favor del carrete...” (VC 30/9/2023).

Estas situaciones implicaban también el alejamiento de ciertos sectores militantes del espacio, por ejemplo, los miembros del periódico *La Pizarra* se abstienen de participar activamente de la toma a finales de junio, optando por trabajar por fuera y apoyar en cosas puntuales.

“[...]pero en sí, nosotros siempre fuimos del trabajar políticamente el espacio de la toma. Hubo un momento que al final la toma ya era tomatera, ¿cachai? Y ahí nosotros fue cuando ya nos desvinculamos totalmente del proceso porque estaba restando mucho más de lo que podía haber sumado[...]" (CL 3/10/2023)

Fue en una de estas asambleas en que se propuso realizar clases y talleres al interior de la escuela “hicimos una asamblea en donde todos dijimos ya ¿quién sabe hacer algo? me acuerdo que esa fue la asamblea de los curados contra los volados jajaja si hicimos esa asamblea” (CB, 2/10/2023), proponiéndose desde los mismos alumnos realizar clases para rendir la prueba PSU.

“Nosotros comenzamos desde un principio con las clases de reforzamiento tratando de cubrir las exigencias de nuestros padres, quienes nos pedían que estudiáramos [...] Después de eso vimos que con los reforzamientos no saciábamos todas nuestras necesidades educacionales, por lo que [...] realizamos los contactos respectivos y estuvimos armando lo que pudiese ser una malla curricular realmente atractiva e implementar un sistema nuevo.” (Alexis Araya en Diatriba, OPECH/Centro de Alerta 2011, 119-120)

Los alumnos deciden incorporar también talleres de batería y defensa personal (CB, 2/10/2023). Los militantes de la base FEL, incorporados en esta dinámica deciden plantearla al interior de la organización. Paralelamente entre los meses de junio y julio del 2011 se estaban llevando a cabo en la Librería Proyección una serie de foros y conversatorios como parte del “Otoño Libertario”, actividad que tenía como objetivo abrir debates y servir de punto de encuentro entre las diferentes corrientes anarquistas y libertarias presentes en la ciudad de Santiago, a esta actividad asisten miembros de la base del FEL Borgoño, quienes en los debates de autogestión proponen la posibilidad de iniciar

un proyecto autogestionario en la escuela ocupada (Araya y Erlandsen 2013, 62), presentándose el proyecto ante la asamblea de toma el 14 de julio (*Ibid*, 63).

“Se dijo, creo que recuerdo alguna asamblea de noche, como que llegaron unos estudiantes universitarios a colaborar con el movimiento ¡AH! creo que también respondió a una presión que fue de las más grandes que recibió el movimiento estudiantil en ese entonces que fue de que Piñera había amenazado con la pérdida del año, entonces, amenazaron a los estudiantes sobre todo a los sectores populares en forma de priorización, que utilizara la preparación para la PSU.” (VC 30/9/2023).

“[...] los chiquillos que en ese momento eran de una línea... Más liberal. ¿Cachai? Que eran más libertarios. Los chiquillos, como te digo, ya... Ahí no he dicho nombres. Los chiquillos usaron bien el espacio. ¿Cachai? Crecieron de verdad. Crecieron mucho” (CL3/10/2023).

La propuesta autogestionaria se ve como una alternativa para reanimar la movilización e incorporar a un sector importante de estudiantes que por diferentes acusas no estaban participando de esta, logrando además la aprobación del CEE y el CEPA (Cabaluz y Ojeda 2011, 17), no así la del Gremio de Profesores, quienes pasaron de una leve simpatía a la oposición irrestricta al experimento educativo (BM 28/9/2023).

“[...] y me acuerdo que estaba el profe Gabriel Romo en esa asamblea y el loco nos dijo ya ustedes me hablan de control comunitario, el viejo era comunista [El Profesor Gabriel Romo era militante del Partido Radical], nos dice, ustedes me hablan de control comunitario y me culpó a mí po, me dice, usted dice control comunitario del antiautoritarismo, pero aquí a mí no me hacen caso igual” (CB 2/10/2023).

El día 18 de julio se empiezan las clases del proyecto autogestionado (Araya y Erlandsen 2013, 63), gran parte de la adherencia al proceso de autogestión se debía a la larga suspensión de clases provocada por la misma ocupación del establecimiento, esto explica que en un primer momento las clases autogestionadas se centraron en reforzamientos de materias PSU y preparaciones para el rendimiento de esta prueba a los estudiantes de cuarto medio (Cabaluz y Ojeda 2011, 16), pasando con el transcurso de las semanas a un proyecto de educación integral, que incorporaba una serie de talleres tanto deportivos como culturales, así como también ciclos de debates y formación política, todo esto administrado desde los estudiantes, desplazando de facto a los directivos del establecimiento, en palabras de Marcelo Ortiz “quedé como jefe de UTP” (*El Ciudadano* septiembre 2011).

“Lo recuerdo, lo recuerdo. Fue bastante interesante. De hecho, yo creo que fue en la época en la cual más fui a la toma. Debido a que había

clases. Nos estábamos formando de alguna u otra forma. Estábamos intentando llenar vacíos que, producto de las movilizaciones, no se habían podido pasar las materias” (AB 28/9/2023).

Asimismo, la propuesta política de la iniciativa funcionó de manera reactiva a los planes del gobierno para enfrentar la falta de clases en los establecimientos ocupados, de plantearse la idea de tomar exámenes libres para aprobar el año durante la tercera semana de julio (Araya y Erlandsen 2013, 64) a la decisión de repetir el año durante la segunda semana de agosto, oponiéndose al “Plan Salvemos el Año Escolar”, es en esta coyuntura en que la alternativa a autogestionaria se va a entender como una opción de ruptura al peticionismo [sic] (ACES, et. al. 2012, 99), avivando el interés de sectores radicalizados del movimiento estudiantil y grupos avocados a la educación popular.



*Mural pintado en agosto del 2011 por la brigada Muralista Luis Olea, bajo la consigna “Con Solidaridad y Autogestión tod@s contra el lucro y la represión”, se representa a una estudiante secundaria a un enmascarado sosteniendo una resortera, una machi, un obrero y una mujer sosteniendo un cartel que dice “Manuel Gutiérrez vive en lxs que luchan”. Fotografía facilitada por TIMA.*

### 3.5. La algidez de agosto

El movimiento estudiantil vive un momento de inflexión en la jornada del 4 de agosto del 2011, luego de infructuosas negociaciones entre, los representantes de la CONFECH y el ministro del interior Rodrigo Hinzpeter, este último comunica el día miércoles 3 de agosto en la tarde que no autorizará ninguna de las dos marchas convocadas para el jueves (*La Tercera* 3/8/2011), aún así la convocatoria siguió en pie. La represión de parte de la policía adquirió una dimensión nunca antes vista, los efectivos tenían como orden evitar a toda costa que los estudiantes llegaran al perímetro de la Alameda, cercando el área, revisando mochilas y deteniendo a primeras horas de la mañana, gaseando y apaleando durante todo el día (*EMOL* 4/8/2011). La represión más que disuadir a los manifestantes

los aleonó extendiéndose las barricadas por el centro de la ciudad hasta entrada la noche. La jornada dejó un saldo de 874 detenidos y el saqueo de un local de la Polar en Santiago (*EMOL* 7/8/2011). A esta jornada le siguió el Paro Nacional el 24 y 25 de agosto convocado por la CUT y la ANEF, manifestaciones donde es asesinado por carabineros Manuel Gutiérrez (*Cooperativa* 26/8/2011).

“4 de agosto perdón [...] ya me acuerdo que esa fecha fue, una fecha de movilización nacional probablemente nunca antes no antes vista hace mucho tiempo como de protesta y que superó lo que era la protesta meramente estudiantil” (VC 30/9/2023).

“la organización del paro del 25, esa wea estuvo buena. Como anécdota estratégica, la estrategia fue mantener a los pacos enojados y cansados, entonces nos organizamos para parar el día 23 en la noche, estuvimos haciendo corte de calle y nos separamos por grupos, ahora en la noche va uno, mañana en la mañana va otro.” (PL 29/9/2023).

El proyecto educativo, si bien se sostiene, empieza a sufrir los embates de la nueva coyuntura, la algidez del movimiento social en esas fechas implica para los monitores tener que responder a las obligaciones de militancia que tienen en otros espacios, lo que provoca inasistencias de profesores y reacomodos de horarios.

“[...]al final como era como el formato que tenía la gente que a veces tenía que hacer clase o cosas así también podía faltar porque esto no era un trabajo remunerado esto era mero voluntario que en primera instancia no nos da mal solamente que ponía las cosas cuesta arriba y yo creo que cualquier proyecto autogestionado uno de los principales problemas[...]” (AB 28/9/2023),

Esta diversificación de tareas afecta también a los estudiantes quienes en este periodo dividen su tiempo entre asambleas, reuniones de coordinación de protesta, manifestaciones callejeras y actividades de socialización, como tocatas, foros y ollas comunes que proliferaron en esa coyuntura (Araya y Erlandsen 2013, 67). Esta apertura de la toma se complementó con la incorporación de las alumnas del liceo 7 al proyecto autogestionario, PL lo recuerda así “cuando llegó el liceo 7, weas de cabro chicos culiaos calentones que no entraron más a clases cuando llegaron las cabras.” (PL 29/9/2023), situación que a pesar de algunas oposiciones de parte de estudiantes y apoderados aumentó significativamente la cantidad de participantes en la ocupación, “las niñas del Liceo 7 provocó un aumento en la asistencia, pero también provocó el problema pedagógico que vienen sin bases de lo abordado en estas semanas,” (Anotaciones de actas de Juan Williams en Araya y Erlanden 2013, 135).



### 3.6. El declive y la repitencia masiva

El aparente éxito de la autogestión como una alternativa real al problema educativo condujo a que los estudiantes proyectaran la perpetuidad y la expansión de la experiencia (*Solidaridad* julio/agosto 2011), provocando al gremio de profesores quienes ante la amenaza de ser desplazados (Anotaciones de actas de Juan Williams en Araya y Erlanden 2013, 137) se convirtieron en los principales opositores de una experiencia que en septiembre ya estaba debilitada.

Conscientes de las tensiones existentes dentro la comunidad los estudiantes participantes de la toma llaman a una jornada el viernes 2 de septiembre, donde se efectúa una asamblea abierta a la comunidad y una peña folclórica con objetivo de incorporar al resto de los estamentos al movimiento. Ese mismo día a las 17:48 un avión Casa 212 de la FACH con dirección a la isla Robinson Crusoe se estrella en el mar, llevándose la vida de los 18 tripulantes y 3 pasajeros entre los que estaban famosas figuras del espectáculo como el animador de televisión Felipe Camiroaga y el periodista Roberto Bruce (*Cooperativa* 2/9/2023), los estudiantes se enteran por televisión casi de inmediato a los acontecimientos (CB 2/10/2023). El impacto mediático y la permanente exposición de la tragedia distrajo a la población del contexto de movilizaciones que se vivía en el país, acertando un duro golpe a un movimiento estudiantil.

“[...]ya fue crítico cuando se murió Camiroaga, que fue como que toda la prensa se abocó a eso y dejo de tomar en cuenta al movimiento estudiantil y después de eso vino el 18 y ya todos webiando y todos felices no había conflictos, entonces ahí el apoyo de la ciudadanía de los compañeros bajo caleta, fueron como todas esas weas mezcladas que se empezó a ir a la mierda” (PL29/9/2023).

“[...] septiembre fue el momento que la wea cagó, porque murió Camiroaga y después de esa semana, para el 18 de septiembre hicimos los talleres y no llegaba gente, no llegaba gente a los talleres, porque había muerto Camiroaga, estaba la cagá en Chile entonces, como que la gente andaba en otra, todos andaban en otra, la pulenta, el declive.” (CB 2/9/2023).

La agitación de agosto había significado problemas organizativos entre quienes eran parte del Liceo Autogestionado Manuel Barros Borgoño, estos se hicieron visibles en las asambleas del 2 y 9 de septiembre, sumado a los desajustes generados por la coyuntura de agosto, se agregan las tensiones ya explícitas con los profesores del liceo, quienes por primera vez acercan a los estudiantes para conocer el proyecto, estos presentan una postura ambivalente sobre la experiencia, en que si bien hay quienes se desean sumar a la iniciativa también están los que desean que sea bajo el régimen normal de clases, por otro lado el retorno a clases en otros establecimientos dificulta la permanencia de la mayoría de los tutores que formaron parte de experiencia (*Ibid*). Quienes coordinaban la experiencia de autogestión entendieron que si no se sumaba a los profesores del liceo el proyecto estaba condenado al fracaso.

“[...]yo me tuve que salir en algún momento por asuntos laborales, lo que sí sé es que el último tiempo empezó a decaer, principalmente, porque había ausencia de profesores, porque como decía, el hecho de que fueran profesores externos, generalmente tenían otras pegas, eso de alguna manera melló mucho el proyecto y por otro lado [...] el hecho que no se sumaran apoderados y profesores de manera explícita de alguna manera le restaba [...] importancia al proyecto, porque si bien simplemente para los apoderados, y para los chiquillos también, hubiera sido más potente si este proyecto haya incluido a los profesores del colegio[...]” (Simón Abufom en Diatriba, OPECH/Centro de Alerta 2011, 116-117).

A pesar de las invitaciones los profesores del liceo negaron sumarse a la iniciativa, ellos exigían que se aplicara el plan “Salvemos el año escolar”, conduciendo a que el proyecto del “Liceo Autogestionado Manuel Barros Borgoño” se desplomara a finales de septiembre (Araya y Erlandsen 2013, 68) estableciéndose en noviembre un programa intensivo acorde con los planes MINEDUC para terminar el año, en que se les permite a los profesores hacer clases en la toma, bajo ciertas condiciones impuestas por los alumnos, como la no exigencia de uniforme escolar ni asistencia y el poder pernoctar en el espacio (*Ibid*, 69).

La primavera del 2011, transcurrió con tranquilidad en el establecimiento ocupado, atrás quedan los agitados días de invierno, gran parte de los estudiantes deja de asistir y los que aún quedan se dejan llevar por conductas viciosas, ya sin los rifirrafes y acusaciones cruzadas que caracterizaron el espacio en momentos precedentes.

Después ya... Iban los chiquillos a un lugar de esparcimiento, ¿cierto?  
Iban los chiquillos... Había cabros que estaban todo el día jugando ping-pong, por ejemplo. (CL 3/10/2023).

Si bien los estudiantes habían permitido que se realizaran clases en vías de hacer efectivo el plan del gobierno, estas no tuvieron gran convocatoria. En el mes de agosto en asamblea los estudiantes habían decidido bajo votación resistirse a realizar exámenes libres, dando por perdido el año (CB 2/10/2023). La postura de repetir el año fue uno de los puntos más ásperos en la relación con los apoderados entre los meses de agosto y septiembre, aun así, la decisión estaba dada y fue acatada de manera aplastantemente mayoritaria llegando a ser “el establecimiento concentra la más alta tasa de repitentes de la comuna, con un 73,3%. Del total de la matrícula de 2011” (*La Tercera* 7/2/2012), muy por encima del promedio nacional de 37,8% (*Ibid*).

“[...]a modo personal, bueno, yo creo que sufrimos lo mismo que sufrió casi todo el liceo, fue la repitencia ¿cierto? el llenar de explicaciones a mis viejos en ese momento, pero obviamente creo que fue una experiencia positiva en ningún momento nunca me cuestioné el hecho de haber repetido por una movilización, siempre lo vi como algo de crecimiento personal” (CL 3/10/2023).

“Yo creo que... El 6 de junio. El liceo fue la toma del 6 de junio, que fue la toma con resistencia en mi cuenta. Que fue, digamos, el puntapié

inicial para las movilizaciones de ese año. El liceo salió en la tele, y se llevaron a la profe de artes, a los profesores. Después, yo diría que sí, ese proceso de autogestión, diría que es la etapa media. O más o menos, el final, quizás. Y ya [...] Quizás lo que cierra eso es la decisión de repetir. O la repitencia de perder el año. Esas tres cosas fueron las que marcaron como el proceso” (VC 30/9/2023).

#### **4. La idea de autonomía desde los estudiantes**

Hasta ahora hemos desarrollado una reconstrucción de los hechos que acontecieron en el año 2011 en el liceo Manuel Barros Borgoño, donde los estudiantes fueron protagonistas y gestores de una apropiación comunitaria del espacio educativo, a través de un proyecto pedagógico que se planteaba como autogestionario, poniendo de manifiesto sus logros, sus fracasos, sus aliados y las tensiones interestamentales que caracterizaron esta experiencia. Queda en el tintero abordar cómo los estudiantes y sus organizaciones entendieron este proceso, de qué forma asumieron las tensiones existentes entre autonomía y militancia política, teniendo en cuenta que la mayoría de estos bregaba por un proyecto de intenciones autogestionarias.

##### **4.1. Autonomía y autogestión**

A grandes rasgos autonomía y autogestión, aunque conceptos concadenados, se diferencian en que autonomía adquiere una dimensión más política y autogestión una más ejecutiva. Donde, volviendo a Seoane, Taddei y Algranati, las prácticas autogestionarias disputan la soberanía de los agentes hegemónicos, en particular del Estado, sobre el territorio, relevando la autonomía de las comunidades que habitan este (Seoane, Taddei y Algranati 2009, 20), figurándose la autonomía como un horizonte al cual llegar y la autogestión el medio en que esta se hace efectiva, a través producción y reproducción del espacio en manos de los miembros de este, como una acción colectiva (Comité Obrero-Estudiantil de la Universidad de la Sorbona en Capelletti 2011, 2). Esta visión encaja bien en la idea que tenían los estudiantes favorables al proyecto autogestionario en ese momento, así lo podemos constatar en el artículo enviado anónimamente por un alumno del liceo al periódico *Solidaridad*:

“Nosotros debemos ser capaces de pasar del paro y la toma a la autogestión educativa. esto implica la construcción de una comunidad empoderada, conformada por estudiantes, apoderados /as, profesores /as y trabajadores /as de la educación, conscientes de nuestra capacidad de echar a andar la educación por nuestra cuenta, sin agentes privados o estatales que supervisen y estructuren la actividad pedagógica y social de las escuelas. La única forma de que tengamos la educación que queremos es que nosotros mismos la pongamos en práctica.”  
(*Solidaridad*, julio/agosto 2011).

La autogestión significaba entonces un ejercicio de educación autónoma de los agentes administrativos de la escuela, UTP y dirección particularmente, a la vez que estos

cargos eran cuestionados en su función de administradores de la educación formal, contraponiendo la integralidad de las clases autogestionadas contra el modelo tradicional de escuela.

“[...]aprovechamos de aprender nuevas cosas, como en los talleres de música, kickboxing, judo, yoga, historia del movimiento estudiantil [...] foros, debates, muchas cosas que en clases normales la dirección no imparte, que encuentro que son súper necesarios.” (ML en OPECH/Centro de Alerta 2011, 96).

De esta forma se fortalece la idea de una educación en la medida de los educandos, donde la relación alumno/profesor está mediada por los intereses formativos del estudiante, desarmando la relación de autoridad entre ambos, componiéndolos como parte de un ejercicio educativo horizontal.

“La autogestión educativa es mucho más que la autoeducación. Un establecimiento gestionado por todos verdaderamente implicados en los procesos educativos va mucho más allá del autodidactismo. En la medida en que la comunidad entera participa de la toma de decisiones administrativas y pedagógicas, no sólo las formas y contenidos de la educación coinciden con sus verdaderas necesidades, además es un proceso que por sí mismo pone en cuestión el sistema autoritario de las escuelas públicas”. (*Solidaridad*, julio/agosto 2011).

La recepción de autogestión adquiere características ambivalentes en los estudiantes que formaron parte de esta, por un lado, se entendía como un modelo educativo novedoso, particularmente desde los sectores más politizados, como un espacio de elaboración contrahegemónica del saber, en que, el educando forma parte activa de la construcción de conocimiento a través de la aplicación de pensamiento crítico.

“[...]es una cuestión relevante de que como ideológicamente, [...] se transmite lo que debe o no debe estar en el discurso y considerar a los mismos involucrados dentro de la educación y en este proceso son los estudiantes que son los objetos, que son los actores relevantes en la construcción de su propio proceso educativo y también de una perspectiva más revolucionaria también que es esta idea de la autonomía libertaria y de la experiencia de la autonomía de la organización social” (VC 3/9/2023).

Por otro lado, en el sentido común la autogestión adquirió fuerza en la medida en que se asoció al esfuerzo personal. En un contexto neoliberal estas ideas logran permear fácilmente entre los estudiantes de base, quienes ven en esta iniciativa un producto de su propio sacrificio, conjugando estos planteamientos transformadores con una discursividad que apela progreso individual.

“La autogestión surge de las metas que nos proponemos aquí en el Liceo y que son autónomas, es decir que vienen de uno mismo. Gracias a la autogestión nosotros hemos salido adelante porque nos permite sobrepasar las metas que nosotros mismos nos imponemos. Con la autogestión demostramos que aquí venimos a estudiar, a crear

conciencia, a enseñar.” (LG en Diatriba, OPECH/Centro de Alerta 2011, 96).

Estas visiones corresponden a diferentes valorizaciones del concepto de autonomía. Estando en un proyecto elaborado desde una óptica militante libertaria, que se ejecuta en un espacio social, pero se incorpora de maneras diferentes dentro de la comunidad, que lee los procesos en los que participa en sus propios códigos y estos códigos no siempre chocan con la ideología dominante. En gran medida esta iniciativa no llegó a transformar estos códigos, sino que los recondujo.

Esta situación se enfrenta a posiciones como las elaboradas por Araya y Erlandsen cuando evalúa la experiencia como un espacio en que a través de la “acción crítica colectiva [...] los actores del liceo logran un posicionamiento frente a la experiencia, pensándose a sí mismos desde la posibilidad de generar conocimiento distinto al hegemónico.” (Araya y Erlandsen 2013,86), o cómo las de Sopransi, Zaldúa y Longo cuando postulan que las prácticas autonómicas constituyen un horizonte opuesto al poder neoliberal (Sopransi, Zaldúa y Longo 2011, 16). ¿Es la mera ejecución de autonomía en la gestión del espacio la que constituye un horizonte transformador? ¿Solo por el hecho de renegar de intervención externa se desarmen las dinámicas de opresión? Nuestra postura es que no. Existe otro factor, determinante en la crítica y la acción antisistémica, hablamos de la elaboración política y la militancia.

“Pero sí. En el periodo en el que me hice parte de todas las movilizaciones. Fui muy activo en todo el proceso de toma. Las movilizaciones. Ahí de hecho fue en el 2011 cuando empecé a trabajar. O sea, a interesarme más activamente en organización política.” (VC 3/9/2023).

“[...]yo creo que esa fue una experiencia bien enriquecedora, desde ese mismo período digamos, salieron varios cuadros políticos no tan solo a diferentes puntos, surgieron tanto pal´ desarrollo del movimiento de ideas libertarias, los movimientos de ideas más partidistas ya sea de tendencia socialdemócrata” (BM 28/9/2023).

Si bien en el conjunto de la experiencia existió un proceso de elaboración de pensamiento contra hegemónico, este correspondió más a los estudiantes que al calor de la movilización se fueron incorporando a las diferentes organizaciones políticas existentes en el proceso, elaborando posiciones y formándose como parte del trabajo militante, que a la experiencia pedagógica autogestionaria en sí misma.

## **4.2. Autonomía y política**

Como ya hemos señalado la cuestión de la militancia política significó un punto de tensión permanente en la relación entre las dirigencias y las bases del movimiento secundario, esto se debe a que el ejercicio militante, muchas veces chocaba con un principio autonómico ampliamente difundido en el movimiento, funcionando como un sentido común en que el principio de autonomía se expresaba como intenciones horizontalitas, antiburocráticas y hasta cierto punto anti-partidarias. Este trabajo busca abordar esta tensión relevando la posición de los protagonistas y sus organizaciones.

#### 4.2.1. El sentido común

Cuando se ha estudiado el movimiento estudiantil secundario uno de los puntos más recurrentes en señalar, es su expresión política donde reinaba una lógica horizontalita con organismos de democracia directa (Muñoz y Durán 2019, 143). Esta dinámica levantada por los grupos más radicales del movimiento, particularmente de los sectores ácratas y difundida ampliamente entre las bases de los secundarios, emergía como aplicación de un principio que abogaba por un pensamiento autónomo, que derivaba a veces en un pensamiento que rozaba lo anti orgánico, donde se buscaba que el pensamiento respondiera a una elaboración propia, más que una colectiva.

“Y había poca influencia [...] o sea, por lo menos nosotros con los otros cabros de izquierda que trataban de influenciar a los demás, tratábamos de disuadir todo el rato ese weá, [...] Porque nosotros tratábamos caleta, weón, de que el pensamiento crítico y que no se adoctrinara a los cabros. Muchas veces, como te he comentado en otras ocasiones, el partido, la Jota, toda esa weá. Y obviamente la derecha o la centro izquierda, caleta, weón. Siempre trataron de apoderarse o adjudicarse de alguna wueá o de poder tener alguna injerencia en las decisiones que tomábamos”. (PPT 7/9/2023).

Esta asociación que se expresaba como una crítica antiautoritaria a las mismas estructuras del movimiento estudiantil, apelando a un sentido antiburocrático, antietarista y antipartidista, como ya hemos señalado anteriormente, estos códigos muchas veces jugaban en consonancia con la misma ideología neoliberal, lo que en gran medida explica su fácil difusión en el conjunto de los estudiantes.

“[...] entonces la Camila Vallejo con el Jaime Gajardo y todos los weones de los representantes de la educación en Santiago en ese momento eran del PC y los barzúos culiaos nosotros llevábamos cuatro semanas en toma y fueron a meterse con cámaras ¿cachay? con cámaras y grabando así como hoy Camila Vallejo viene a presentar su apoyo al Borgoño la paramos en la puerta y con los cabros como teníamos democracia directa y asambleísmo le dijimos todos al colegio no entras con cámara y aquí el pueblo unido avanza sin partido tú no nos vas a venir a enseñar a nosotros que es la educación pública si nosotros estamos viviendo el flagelo de la educación pública” (CB 2/10/2023).

De igual manera este planteamiento autonómico jugó un rol en la relación con las asambleas estudiantiles, en que existía un rechazo a las dirigencias del movimiento estudiantil y sus respectivas asambleas y federaciones, esto se combinaba con una priorización del liceo en desmedro del movimiento en general. Esto se expresa, por ejemplo, en la visión que dio Felipe, cuando le preguntaron por las otras experiencias autogestionarias que se estaban levantando en el 2011.

“Es que el Borgoño tiene algo que no se compara con otros liceos más antiguos como el Barros Arana o el Nacional. El Borgoño más que un

liceo, es una familia. [...] Esto mismo lleva a que, al compartir experiencias, nosotros mismos nos educamos dentro de la toma, es educación en familia y así mismo se crean las clases autogestionadas” (Felipe en Diatriba, OPECH/Centro de Alerta 2011, 121).

“Yo diría que había como una idea medio chauvinista, en que se miraba el liceo como lo principal, entonces igual como que las asambleas como la ACES o la CONES eran mal miradas por los cabros eso no quita que participáramos igual” (VC 30/9/2023).

La autonomía como expresión política tendía a jugar un rol conflictivo con planteamientos que apostaran por un movimiento más políticamente militante, aún así es innegable que estos planteamientos tuvieran algún grado de elaboración y reinterpretación, si estos principios autonómicos fueran estáticos sería impensable cualquier forma de organización al interior del movimiento y menos su emergencia en el plano político nacional.

#### **4.2.2. Las organizaciones**

Las organizaciones estudiantiles tuvieron que jugar con estas ideas permeadas en las bases del movimiento, el despliegue orgánico de estas en el espacio estudiantil dependió en gran medida de cómo pudieron interpretar el sentir de las bases y elaborar propuestas que pudieran hacer sentido entre los estudiantes movilizados. Abordar sus trayectorias a lo largo del proceso nos da luces de cómo funciona esta relación conflictiva entre autonomía y militancia en el seno del movimiento estudiantil secundario. De cómo la organización política utiliza, se enfrenta, dialoga o se ve afectada con estos principios.

##### **4.2.2.1. Las JJ.CC.**

Las JJ.CC. fueron sin lugar a duda el sector que más conflictos encontró con los principios autonómicos, sufriendo una paulatina pérdida de adherentes en la medida que la movilización avanzaba. Esto se debe a 3 factores, el primero, y el más visible, es el antipartidismo difundido en el movimiento, lo que significó una satanización de la organización entre los estudiantes, el segundo factor a considerar fueron sus abiertas reticencias a la experiencia autogestionaria ampliamente valorada por los alumnos del establecimiento y en tercer lugar fue su relación con las vocerías nacionales:

“[...] se enfrentaron varios fenómenos, por un lado, a nivel particular en el liceo la jota tenía harta presencia el 2010-2009 pero en el transcurso del 2011 esa presencia se fue diluyendo, yo creo que en parte por la poca capacidad de conducción que teníamos por las características del espacio, era un espacio donde se propiciaba las dinámicas de organizaciones más horizontales en las cuales el PC y la Jota no están acostumbrados” (BM 28/9/2023).

A esto se le suma la aparición del FEL como organización presente en el espacio, orgánica que termina disputándole posiciones y ganando su base social, en la medida que

fue tomando la vanguardia del movimiento por vía de acciones concretas, como, por ejemplo, el mismo experimento autogestionario:

“[...] no se si el nombre es que fueron desbordados, pero si en la movilización, fue mucho más que lo que en su ideario político tenía la jota, es decir, fue parte activa de, no fue un actor totalizante, si fue parte, intervino en la conducción, pero a su vez había muchas otras fuerzas políticas en la misma en la misma carrera, de diferentes formas.” (*Ibid.*)  
“la Jota en el espacio toma desapareció ya cuando... Tenían hartos cabros, pero después los perdieron los perdieron porque los mismos chiquillos más libertarios los tomaron porque son distintos métodos de trabajo y cuando unos cabros otras cosas o son más directos” (CL 3/10/2023).

#### 4.3.2.2. La Pizarra y el BRO

Los sectores adscritos al neomirismo, en el liceo se agrupaban en torno al periódico La Pizarra. Este grupo era en general, el más asociado con la ACES a la interna del espacio, asamblea de la cual participaban como oyentes:

“Y finalmente empezamos a participar también de lo que era la ACES. O sea, no como dirigente, sino como oyente. ¿Cierto? Ahí íbamos a la ACES, ¿cachay? [...], la ACES se juntaba en una sede, no me acuerdo de qué piño era. Parece que era un piño chico del MIR, no me acuerdo. Pero era un piño. Finalmente era una sede de un piño del MIR.” (*Ibid.*)

Como hemos señalado anteriormente los miembros del periódico tendieron a abstenerse de participar de la toma, prefiriendo trabajar por fuera de esta. Pasando en un principio, de asistir como individualidades y no como organización, a restarse definitivamente en septiembre cuando la movilización iba a la baja (*Ibid.*). Las causas del exilio del neo-mirismo se presentan en entredicho, por un lado, su representante señala que el distanciamiento se debió principalmente a falta de disciplina en el contexto de ocupación, por contraparte CB menciona que la expulsión de La Pizarra como orgánica se debió a sus cercanías con la ACES.

“[...]mismo conflicto se daba un poco entre nosotros y los cabros que iban a jaranear, ¿cachay? Para nosotros la toma siempre debía haber sido un espacio político. Nunca fuimos muy partícipes porque tampoco nos servía que los cabros fueran a tomar, ¿cachay? Que ya al final se vio mucho eso, y que pasó” (*Ibid.*)

“[...]ante la urgencia de como que habíamos echado el PC del colegio, al partido comunista lo echamos, echamos al MIR también, cachay, lo echamos, lo echamos oficialmente, así como, ustedes no se metan acá, si sus militantes vienen que participen de esto, pero ustedes aquí, no se metan acá si ustedes vienen que participen de esto” (Chico Bestia 2/10/2023).



En cierto modo los sectores neo-miristas en este espacio fueron víctimas del antipartidismo difundido en las bases del liceo y utilizado como arma arrojada por las organizaciones presentes en este. De todas formas, este distanciamiento fue aprovechado por la agrupación, utilizando este tiempo para desplegarse externamente al espacio ocupado, reconfigurando su línea táctica y organización, pasando ser un periódico a un colectivo, el Borgoño Rebeldía Organizada (BRO).

“Así que ahí optamos por modificar la forma en la que íbamos a llegar. ¿Ya? Y ahí fue cuando nace el colectivo El Borgoño Rebeldía Organizada. El BRO. Que de hecho yo salí del liceo y creo que duró como 6 o 7 años más [...] La Pizarra actuó muy dentro, entre comillas, de lo legal, ¿cierto? Pero ya con el BRO hacíamos otro tipo de cosas. Eh salíamos en su momento a marchar, ¿cierto? Con la consigna del BRO. Éramos más de los lienzos colgados en el liceo, ¿cierto? Cosa que antes era más complicado. O sea, en el espacio de La Pizarra no era tan directo. (CL 3/10/2023).

El BRO a diferencia de La Pizarra, apostó por una tarea más reivindicativa de las demandas estudiantiles, a su vez que implicaba un cambio en el accionar optando por mostrarse como una agrupación más política y radical, aprovechando el periodo de exclusión de la movilización para estrechar lazos con agrupaciones de otros liceos, como el Darío Rebelde (DR), en vías de generar una coordinadora de colectivos (*Ibid*), saliendo del conflicto del antipartidismo con más militancia.

#### **4.2.2.3. El Centro de Estudiantes**

Por su parte el CEE, a diferencia de las organizaciones estudiantiles antes mencionadas, se caracterizó en este periodo por mantener una postura esquivada al posicionamiento político, aún así este se podría encasillar en una afiliación cercana a la concertación, teniendo entre sus cercanos a militantes del PRO y del PPD, y como bloque participaron activamente de la FEMES y posteriormente en la CONES.

“No recuerdo quién estaba, ese el Araya parece que era el presidente. Pero no tenía una postura muy clara era más progresista, no había llegado, según yo, al centro por alguna, por ser de un partido o algo” (VC 28/9/2023).

Esta ambigüedad generaba conflictos recurrentes cuando se destapaba la militancia de alguno de sus elementos o cercanos, en particular cuando en consonancia con estas militancias sus miembros desobedecían el mandato de la asamblea.

“[...] también está en lo político, bueno quizás la mayor diferencia está, entre el militante del PPD que había y el resto [de la toma] en ese entonces, una de las grandes diferencias que podría haber más que las del MIR, el FEL y los demás sectores” (*Ibid*)

“[...]por ejemplo que las decisiones de la toma no eran respetadas por el centro de estudiantes, cuando Zarabia fue vocero de la CONES

[FEMES en ese momento] pasándose por la raja a todos los weones de la toma, casi se fue linchado por esa wea [...]” (PL 29/9/2023).

Las fuentes entrevistadas coinciden en señalar que el CEE se vio superado por el asambleísmo en la medida que la movilización avanzaba, perdiendo adherencia y poder de decisión en el proceso.

“El tema del centro de alumnos, la primera semana dependimos de él, pero después aprendimos a convivir sin la dirección de ellos, ahora tomamos las decisiones entre todos en asambleas. (JC en OPECH/Centro de Alerta 2011, 103).

“[...] en cambio con esta situación del liceo autogestionado lo que ocurre era diferente se da cierta asamblea, un espacio tradicional de representación del movimiento estudiantil, que va mucho más allá. Más allá de que tuviese cierta incidencia que se mantenía la postura como organización social frente al resto [de estamentos], pero en términos políticos, perdió poder político, entonces obvio que hay una cuestión arbitraria porque para dirección el único actor válido era el centro de estudiantes y fin, no había con quien más conversar” (BM 28/9/2023).

Incluso habiendo perdido relevancia a la interna de la toma, el CEE pudo sostenerse como un agente válido, puesto que siguió siendo reconocido como tal a la externa de los estudiantes del liceo, tanto en la relación con otros estamentos de la comunidad educativa, como hacia agentes externos a la comunidad, adquiriendo la labor de vocería de posiciones que no compartían o que siquiera quisieron disputar.

“[...]chao nos tomamos el liceo y era empezó el asambleísmo y la democracia directa, reconocíamos la autoridad del centro de estudiantes porque los locos pasaban plata, ¿cachay? en ese momento el Alexi ese weon del Zarabia todos esos weones pasaban plata, ¿cachay? pero los reconocimos como autoridad porque ellos eran los entes válidos para hablar con la municipalidad porque si hablábamos nosotros nos echaban” (CB 2/10/2023).

Esta irrelevancia del CEE en las dinámicas de la movilización se desdice con la información documentada en trabajos como los de Cabaluz y Ojeda, donde se postula que fue el mismo Centro de Estudiantes quienes levantaron la iniciativa y quienes la condujeron (Cabaluz y Ojeda 2011, 16). Esta situación se debe a que, en la misma línea del antipartismo presente entre los estudiantes los militantes de las organizaciones que levantaron el proceso tendieron a negar la representación de este.

“¿Sabes por qué el 2011 triunfó? Esta carta elemental, este documento que bajamos [...] funcionó porque en ese momento, con toda esta gente que yo te nombré dijimos, nadie firma. Nadie firma. ¿Sabes qué? Esto es un documento público. Que lo tome el que quiera, que lo estudie el que quiera, que se cuestione el que quiera.” (CB, 2/10/2023).

Los representantes de CEE aprovecharon de capitalizar su posición de vocería de un movimiento en el cual no tenían injerencia, de la misma forma que intentando

capitalizar la exposición mediática de la toma del 6 de junio, Christopher Zarabia intentó alzarse como vocero de la FEMES en junio del 2011, siendo bajado por la misma asamblea (PL 29/9/2023).

#### 4.2.2.4. El FEL

De las organizaciones políticas presentes en el espacio, la base FEL Borgoño, fue de las que mejor supo desenvolverse entre los estudiantes, aumentando su cantidad de adherentes, elaborando las líneas de acción que siguió el establecimiento y adquiriendo paulatinamente la conducción del movimiento en desmedro de las otras orgánicas presentes en el espacio. Entendiendo lo antes señalado respecto de los sentidos comunes extendidos ampliamente entre los estudiantes ¿Qué diferenció al FEL de las otras organizaciones políticas? ¿Por qué el FEL siendo una organización militante logra conducir la experiencia en un contexto en que de principio estaba satanizada?

“[...]yo creo que era la horizontalidad que tenía y la llegada que tuvo este concepto con el resto del liceo, a las bases de los cabros, como que en verdad los cabros estaban cansados de los centros de estudiantes, como que todo fuese tan estructurado entonces como que en ese sentido como FEL o como las bases que no eran pertenecientes al FEL pero sino que eran cabro que trabajaban con nosotros, que estaban en la volá más libertaria se motivaron po, empezaron a aprender y bueno se formaron caleta de instancias de aprendizaje igual, así como que nos juntábamos a conversar, a debatir sobre lo que estaba pasando y eso po”. (PL 29/9/2023).

El despliegue del FEL en el liceo apostó por potenciar dinámicas y códigos que ya estaban permeados al interior del movimiento, como la horizontalidad, autonomía, autogestión e incluso hasta cierto grado el anti partidismo, conceptos que no chocaban con su ideario libertario heredero del pensamiento anarquista y que en gran medida era sus bases estratégicas.

“[...]como escuela antiautoritaria los cabros del FEL tenían una lógica como de anarquismo como de anarco-comunismo más bien antiautoritaria y como de colectividad ¿cachay? y los cabros apostaban a la lógica de pequeñas células como de comunidades en donde se discutían ideas, así como que los machucados lograban a través de las comunidades que ellos intervenían que todos hablaran que es algo que no se logra en la política que todos hablen que todos” (CB 2/10/2023). “Concebimos que la construcción de Poder Popular se genera a partir del desarrollo, fortalecimiento y politización de las organizaciones de masas mediante el uso de la democracia directa, el federalismo y la autogestión, en tanto que a nivel táctico permiten la acumulación de fuerzas en la práctica cotidiana, y que a nivel estratégico se articulan en confrontación con el bloque dominante” (Frente de Estudiantes Libertarios 2010).

Otro de los factores que fue determinante en la buena recepción del FEL en el espacio es que este no se consideraba un partido, en un contexto de antipartidismo fuerte como el que se vivía, una “organización político-social de intención revolucionaria” (*Ibid*) tenía más aceptación que partidos tradicionales como el PC y mucho más que partidos pertenecientes al duopolio de la transición como el PS, PPD o el PRO. En esta misma línea ellos militantes de la base Borgoño, aunque, el FEL a nivel nacional apostaba por la participación en la ACES, mantuvieron distancias con las dos grandes asambleas levantando la postura de trabajar desde los cordones que funcionaban de manera independiente a estas.

“Cordón Independiente

- Las bases MBB e ICM deben comenzar a trabajar en la creación del cordón independiente que logre tener un cierto nivel de incidencia nacional y que abarcará aquellos colegios que funcionan autónomamente y de la periferia que no formen parte de las coordinadoras secundarias actuales con el objetivo a largo plazo de sumarlas al Frente Único Estudiantil.” (Síntesis FEL 10/10/2023).

Habiendo caracterizado esta organización, entendiendo las razones ideológico/políticas que explican su despliegue entre los estudiantes, de cómo pudieron hacer sentido en una base social en donde otras orgánicas tuvieron serios problemas para lograrlo, queda por abordar el factor que más determinó el empoderamiento del FEL en el liceo y el más relevante para entender cómo adquirió la conducción del movimiento, desplazando de facto a las otras orgánicas presentes en el espacio. Fue la implementación del experimento autogestionario en el Borgoño.

### **4.3. Autogestión y militancia**

Uno de los puntos más ásperos en la relación con los profesores del liceo fue la presencia de militantes del FEL como tutores de la experiencia, esto se debe a que el ejercicio autogestionario dependía en gran parte del despliegue de los miembros de la organización en la escuela, sucumbiendo cuando los militantes no se podían hacer cargo de las labores atingentes al proyecto, mirado en retrospectiva algunos militantes vieron esto como una “autogestión parcial”, era necesario para la supervivencia del proyecto la incorporación del conjunto de la comunidad, cosa que no sucedió.

“La primera dificultad, que era siempre la más evidente, que fue lo que dije antes, es que los profesores que estaban haciéndose cargo de este proyecto eran profesores de afuera y eso evidentemente generaba una distancia porque, o más bien, obligaba a que el proyecto de autogestión fuera una autogestión parcial,” (Simón Abufom en Diatriba, OPECH/Centro de Alerta 2011, 114).

Esto no significa que la labor militante, los logros y fracasos de la experiencia sean agencia exclusiva de los profesores y universitarios militantes de la orgánica, tenemos que entender que tanto los tutores como los miembros de la base FEL en el

Borgoño eran militantes de la misma organización. La militancia secundaria fue responsable del recorrido de los acontecimientos desde su origen hasta su desplome, cosechando, dentro de la comunidad, sus éxitos y sus fracasos. Esto se puede expresar en el crecimiento de la organización entre los estudiantes del liceo, así como también en la posterior persecución que sufrieron ya terminada la movilización:

“[...]por otro lado estaban los cabros del libertarios que fueron ellos finalmente los que se empoderaron en la toma. ¿Cachai? Ellos fueron los que más... Digamos, los que generaron la autogestión y se quedaron. ¿Cachai? Nosotros, como digo, optamos por otro camino.” (CL 3/9/2023).

“Yo creo que hubo oposición, y después de la toma hubieron listas con nombres, con nombres de estudiantes, da cuenta que había una oposición y que había necesidad de pasar la boleta devuelta” (BM 28/9/2023)

De esta forma, tenemos que entender el proceso de autogestión del liceo en su dimensión política, en particular de cómo una organización, con sus propias herramientas, levantó y proyectó esta experiencia, así como también disputó posiciones al interior del espacio donde se desplegó.

En gran medida los estudiantes de base sin afiliación política se plegaron a la iniciativa autogestionaria, por otro lado, desde las organizaciones políticas presentes en el espacio no existió una oposición manifiesta y concreta, como la que sí tomaron los profesores del establecimiento, esto no significa que los estudiantes hayan incorporado la iniciativa como un bloque uniforme. Por ejemplo, el CEE se mostraba lejano a una experiencia que a la larga “lo que venía a hacer era a desconfigurar el ordenamiento político, jerárquico que se da en el marco de una institución con Centro de Estudiantes” (BM 28/9/2023), volviendo a lo que decía ML “al fin y al cabo todo el movimiento que se levantó dentro del liceo fue por fuera de ellos. Nosotros levantábamos asambleas como alumnos movilizados.” (ML en Araya y Erlandsen 2013, 125). En este contexto el CEE terminó asumiendo la representación de un movimiento que corría a contrapelo de sus intereses, pero que no tuvo las capacidades para enfrentar o reconducir.

Es necesario entender que, sin desechar la propuesta del todo, hubo sectores que mostraron abiertamente sus discrepancias a la iniciativa. Particularmente la base de las JJ.CC. presente en el liceo, no miraron con buenos ojos la apuesta del FEL, principalmente porque alejaba la cuestión programática nacional, a un debate orgánico interno, así lo expresa BM dirigente de la Base Domingo Espejo en ese tiempo.

“Hablábamos de que, si es muy bonito la idea de los liceos autogestionado pero que en la práctica no iba a poder llevarse a cabo, en ese caso primero había que desmunicipalizar, entonces desde ahí esta idea de autogestión se hacía difícil de ver en forma concreta, más allá del ideario. [...] al menos en el mundo en el cual nosotros estamos desarrollando la discusión de la construcción de una realidad concreta donde se desarrolla la lucha por la educación pública nosotros no veíamos por dónde. No por eso dejaba de tener razón [...] pero primero

había que resolver cuestiones más estructurales, habría que centrar un decálogo por así decirlo, una batería de demandas para poder resolver un proyecto educativo que nos pudiese llevar a un nuevo estado de la lucha política, porque también los liceos autogestionados estaban muy pensados en un marco de convulsión social” (BM 28/9/2023).

La posición de las JJCC no se entendía como una oposición al proyecto como tal, sino, en la importancia que adquiriría este en las dinámicas internas del liceo, y de cómo el debate nacional pasaba a segundo plano, de igual manera veían que este experimento coartaba las posibilidades de que el movimiento pudiera incorporar a otros actores.

“Si en la forma, sentíamos que los espacios más que abrirse, se encapsulaban, entonces ahí teníamos una situación bien particular porque finalmente terminábamos discutiendo sobre una cuestión orgánica con un fundamento ideológico importante que es la autogestión, pero, no deja de ser una discusión internista.” (Ibid.).

La postura de las JJCC es relevante en el sentido que a través de su crítica a cómo se llevó la autogestión plantea una crítica a las intenciones autonómicas de este movimiento.

La tensión entre la pretensión de autonomía del movimiento y el lugar de la política militante, concadena gran parte de los debates que se dieron en el seno del movimiento secundario de esa época. Los protagonistas tuvieron que moverse bajo este plano ideológico organizándose, elaborando posturas y desarrollando proyectos políticos.

## **6. Conclusiones**

Este trabajo apostó por comprender la tensión existente entre militancia política y autonomía en un contexto en que se aplica un experimento de intenciones autogestionarias, poniendo en relevancia la agencia y la posición de los protagonistas de la experiencia. Gran parte de las diferencias que hemos expresado con los autores que han estudiado este proceso anteriormente, se deben a que el abordaje desde una matriz pedagógica no ha podido entender la clave política que determina el desarrollo de este movimiento, en especial cuando la base teórica de estos trabajos ha desechado la agencia de la militancia política en el desarrollo de estas experiencias, configurando una imagen de los movimientos sociales como espacios despolitizados, ajenos al debate interno y en que su despliegue es un fin en sí mismo. De esta forma, analizamos el proceso de autogestión del liceo en su dimensión política y desde una óptica crítica, poniendo énfasis en cómo se expresaron las ideas de autonomía y autogestión, cómo se desarrolló la militancia en torno a estas y de qué forma se desplegó el movimiento.

En este proceso la idea de autonomía funcionó como un sentido común, en las bases estudiantiles, que se expresaba como un pensamiento horizontalista, antiburocrático y hasta cierto punto antipartidario, esta posición ideológica tenía consonancia con la misma ideología neoliberal, de igual modo que el principio autogestionario, tuvo una doble lectura, para los sectores más incorporados en la lógica militante fue entendido bajo una lógica de contrapoder, mientras que en la base este concepto pudo leerse como

progreso personal. Dejando en claro que el ejercicio autonómico en sí mismo no significa un planteamiento antihegemónico, la acción antisistémica debe entenderse también como una elaboración que se proponga la oposición al régimen imperante y en este punto la militancia es trascendental.

Los principios autonómicos jugaron un papel conflictivo para el despliegue de las diferentes organizaciones presentes en el espacio, esto no significa que las distintas militancias no hayan tenido relevancia en los hechos, este movimiento se debe a la acción militante en su conjunto dentro del espacio y en donde particularmente el FEL, logró conducir un proceso apelando a sentidos comunes que ya estaban permeados en las bases del movimiento, dando otra dirección a ideas como el antipartidismo y el esfuerzo propio, traduciendo estos principios neoliberales en ideas transformadoras como autogestión y horizontalidad, esta elaboración, construida desde la militancia política, es trascendental para entender el recorrido del movimiento secundario.

Volviendo sobre la autogestión, no podemos hablar de que, en la experiencia del Liceo Autogestionado Manuel Barros Borgoño, hayamos visto un fenómeno de mero asistencialismo de parte del movimiento universitario con el movimiento secundario. estamos hablando de una organización política inmersa en el espacio, que en un contexto de algidez dispuso de sus herramientas orgánicas para ganar posiciones y aplicar su ideario. Esta iniciativa tuvo que enfrentar las discrepancias y debates propios de un espacio políticamente diverso, destacando las posiciones de quienes veían en este proyecto un camino a la atomización del movimiento.

Respecto al desempeño de esta experiencia autogestionaria, pudimos dejar claramente establecido que significó un empoderamiento tanto del FEL como organización entre los estudiantes, como también de los estudiantes en tanto estamento al interior de la comunidad. Igualmente, este empoderamiento terminó horadando la relación entre los estamentos que componen la comunidad educativa, lo que, sumado a la dependencia de la experiencia autogestionaria de la organización política condujo al desplome de la iniciativa. La iniciativa autogestionaria no fue autónoma de una conducción política, puesto que la organización política fue responsable de su desempeño tanto en su elaboración, ejecución y caída.

## **Bibliografía**

- ACES, et. al. (2012) 2011 Aportes para interpretar una década de lucha por la educación. Santiago: Quimantú.
- Aguilera, Oscar. (2017) «El Movimiento Estudiantil en Chile, 2006-2014. Una aproximación desde la cultura y las identidades.» Nueva Antropología, vol. XXX, núm. 87, pp: 131-152.
- Araya, Raimundo, y Dominique. Erlandsen. (2013) Sistematización de la Experiencia de Autogestión del Liceo Manuel Barros Borgoño, en el periodo de movilizaciones estudiantiles del 2011. Un análisis desde la sociología. Informe Final de Práctica Profesional. Universidad Alberto Hurtado. Santiago.

- Berrios, Camila, y Tapia, Takuri. (2018) «Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales.» En Berrios, Camila y García, Carolina. *Ciudadanía en conflicto*, pp: 261-291. Santiago: Ariadna Ediciones.
- Borri, Claudia. (2016) «El movimiento estudiantil en Chile. (2001-2014) La renovación de la educación como alicente para el cambio político- social.» *Otras Modernidades* 4, pp: 141-160.
- Cabaluz, Fabian, y Ojeda, Paula. (2011) Liceo Autogestionado Manuel Barros Borgoño. La experiencia desde los autores. Tesina del Diplomado de Movimientos Sociales Latinoamericanos y Autogestión Comunitaria, Santiago.
- Cappelletti, Ángel. (2011) *Universidad y Autogestión*. Santiago: Grupo de Estudios Gómez Rojas.
- Castro, Marcela, y Cortés, Consuelo. (2014) *La primavera de los mal educados. Identidades, ciudadanía, representatividad política, prácticas y esperanzas de la "Generación sin miedo" (Santiago 2006-2011)*. Tesis Licenciatura en Historia, Universidad de Chile, Santiago.
- Cuevas, Viviana, y Lozoya, Ivette. (2022) «Del Mochilazo a la Marcha de los Paraguas: La protesta estudiantil en el Chile neoliberal (2001-2011).» En *Huelgas, marchas y revueltas. Historias de la protesta popular en Chile, 1870-2019*, de Viviana Bravo y Claudio. Pérez, 298-327. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Diatriba, OPECH/Centro de Alerta. (2011) *Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago: Quimantú.
- Donoso, Sofía. (2014) *La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil*. Buenos Aires: CLACSO.
- Giordano, Franco. (2013) *Autogestión y Violencia en el movimiento estudiantil sacundario ¿respuesta o propuesta de autonomía? (Santiago 2011)*. Tesis para optar al Grado de Magister Universidad de Chile, Santiago.
- González, Juan; Cornejo, Rodrigo; Sánchez, Rodrigo y Caldichoury, Juan Pablo (2008) «Perspectivas y significados del Movimiento Nacional de Estudiantes Secundarios chilenos.» *Revista Némesis*, 6, pp: 41-46.
- Muñoz, Víctor y Durán, Carlos. (2019) «Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017.» *Izquierdas*, 45, pp:129-159.
- Peña y Lillo, Macarena. El remesón de los pingüinos. Movilización de estudiantes secundarios de 2006 en Chile. Santiago: Memoria para optar al título de periodista Universidad de Chile, 2007.
- Rosenmann, Damian. (2015) *¿Bailes, Petitorios o Piedras y Capuchas? Contradicciones político-ideológicas entre sectores insurreccionales e institucionales en las protestas callejeras en Santiago de Chile. 2006 –2014*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Mencion Estudios Culturales, de la Univesridad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Seoane, José; Taddei, Emilio y Algranati, Clara. (2009) «El concepto de "movimiento social" ala luz de los debates y la experiencia latinoamericana reciente.» *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires.
- Silva, Beatriz. (2009) «La Revolución Pinguina y el Cambio Cultural en Chile.» Biblioteca Digital Mineduc. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18741/cambio%20cultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y.



- Sopransi, María; Zaldúa, Graciela y Longo, Roxana (2011) «Autogestión, políticas públicas y movimientos sociales.» *Anuario de investigaciones*, pp: 301-309.
- Thielemann, Luis. (2012) «Para una periodificación del Movimiento Estudiantil de la transición (1987 – 2011).» *CEFECHE Talleres Para la Acción Estudiantil*, pp: 36-54.
- Zibechi, Raul. (2007) *Autonomías y emancipaciones* . Lima: Programa Democracia y Transformación Global.

## Referencias en medios digitales

- Cooperativa*. (2 de septiembre de 2011) Alcalde de Juan Fernández: El avión está desaparecido y estaba Camiroaga. Santiago.
- Cooperativa*. (6 de junio de 2011) Desalojo del Liceo "Manuel Barros Borgoño" dejó más de 75 detenidos. Santiago.
- Cooperativa*. (26 de agosto de 2011) Menor de 14 años falleció en medio de las barricadas en Macul. Santiago.
- Cooperativa*. (28 de abril de 2011) Sin mayores incidentes culminó marcha de estudiantes hacia el Mineduc. Santiago.
- Cooperativa*. (6 de junio de 2011) Zalaquett calificó la toma del Liceo Barros Borgoño como un "acto vandálico. Santiago.
- El Ciudadano*. (9 de junio de 2011) La denuncia del ministro de Educación, Joaquín Lavín, que cuantificó en 50 millones de pesos los daños al liceo Barros Borgoño por la toma de sus estudiantes, se cayó en menos de un día. Santiago.
- El Mostrador*. (12 de mayo de 2011) Contundente manifestación estudiantil en la antesala del 21 de mayo. Santiago.
- El Mostrador*. (27 de abril de 2011) Miles de personas se manifestaron en todo el país en rechazo al proyecto *Hidroaysén*. Santiago.
- El Mostrador*. (6 de marzo de 2010) Un tercio de los colegios de Santiago iniciarán las clases el lunes. Santiago.
- EMOL*. (6 de junio de 2011) Con más de 75 detenidos finaliza toma de Liceo Barros Borgoño en la capital. Santiago,.
- EMOL*. (7 de agosto de 2011) Gobierno: 874 detenidos y 90 carabineros heridos en jornada de protestas. Santiago.
- EMOL*. (4 de agosto de 2011) Minuto a minuto: 133 detenidos por disturbio. Santiago.

## **Referencias en medios impresos**

*El Ciudadano*. (segunda quincena de diciembre de 2011) Tomas de colegios: La lección mejor aprendida. Santiago.

*La Tercera*. (7 de febrero de 2012) Barros Borgoño llega a un 73,3% de repitencia, la más alta de Santiago. Santiago.

*Las Ultimas Noticias*. (7 de junio de 2011) El pingüino impasible que le puso paños fríos al alcalde Zalaquett. Santiago.

*Solidaridad*. (julio/agosto de 2011) De la ocupación de las escuelas a la autogestión de la educación. Santiago.

## **Documentos**

FEL Secundarixs. (10 de octubre de 2011) *Sintesis*. Santiago.

Frente de Estudiantes Libertarios.(2010) *Plataforma V Congreso "Ellini Elliot Sepúlveda"*. Concepción.

Gremio de Profesores Liceo Manuel Barros Borgoño. (9 de junio de 2011) *Declaración Profesores Liceo Manuel Barros Borgoño*. Santiago.

## **Entrevistas**

Entrevista PPT 7/9/2023

Entrevista PL 26/9/2023

Entrevista AB 28/9/2023

Entrevista BM 28/9/2023

Entrevista VC 30/9/2023

Entrevista CB 2/10/2023

Entrevista CL 3/10/2023