

**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA**



**Observándonos, objetivándonos,
organizándonos**
Sobre la articulación en la "Revolución pingüina"

Memoria para optar al título de Antropóloga Social
Alumna: Valentina Álvarez
Profesor guía: Juan Le-bert

A Josefina y Nano por bancarme y apoyarme durante este proceso.

Consultas, comentarios, reclamos, felicitaciones, objeciones o cervezas:
valentinaalvarezlopez@gmail.com

ÍNDICE

Introducción	5
I. Las críticas a la educación en el Chile de la revolución Pingüina	9
I.1 formación y obra del Estado Docente	10
I. 2. De bien público a mercancía: hacia la educación neoliberal.	15
I.3 Cambios en periodos de democracia	21
II. Aproximación al terreno: teoría, metodología y perspectiva etnográfica	26
II. 1. Aproximación teórico-conceptual	27
II. 2 De la teoría a la metodología	36
II.2.1 La propuesta de terreno	36
II.2.2. La propuesta analítica	38
II.3 Perspectiva etnográfica en la investigación	38
II.3.1 La experiencia de la autora	38
II.3.2.El abordaje de los grupos de discusión	40
III. Asamblea, actores y experiencia particular de la movilización	40
III.1 Espacio de organización: orgánica e historia de la Asamblea de Estudiantes Secundarios	41
III.1.1 Origen de la organización	42
III.1.2 Expresando sus potencialidades: "El Mochilazo"	44
III.1.3 Desarticulación y Rearticulación: unidad política para la revolución	45
III.1.4 La revolución pingüina	46
III .2 las diferencias: ¿quienes somos los que aquí estamos?	47
III.2.1 El énfasis en la unidad	47
III.2.2 Dimensión política	48
IV. 2.3 Dimensión social	51
a. La ciudad segmentada	51
b. Dime a qué colegio vas y te diré quien eres	54
III.2.4 La muestra	57
III.3 Hacia las bases: Sumergiéndose en los actores particulares	58
III.3.1 Operacionalización: categorías de análisis comparativo	58
III.3.2 colegios emblemáticos.	59
III.3.3 Colegio Precarizado	68
III. 3.4. Colegios "sin problemas"	72
III. 3.5 colegios particulares:	77
a. Colegio Artístico Alternatyivo	77
b. Colegio "Cuico"	82
III.4. En síntesis: elementos para la articulación	86

IV. De la diversidad a la unidad: el proceso de articulación de los estudiantes secundarios	89
IV.1 La articulación mediática: festividad y euforia de estar presentes	90
IV.1.1. Los estudiantes en los medios	91
IV. 1.2. Las mediaciones: el Chile de la revolución pingüina.	97
IV. 2. Articulación simbólica: significaciones transversales en el conflicto	105
IV. 2.1 de lo material a lo simbólico: visibilizando la desigualdad	105
IV. 2.2 "Todos juntos" haciendo Historia	106
IV. 2.3. Nosotros: Nuevas y viejas formas de movilización.	108
IV. 2.4 Articulándose en los medios	109
IV.2.5 Nuevas formas de subjetividad y sociabilidad: significaciones emergentes	110
V. Conclusiones	115
VI. Bibliografía	118
VII Anexos	122
a. Cuadro comparativo de zonales	123
b. Cuadro comparativo de colegios	124

INTRODUCCIÓN

A principios de Mayo de 2006, miles de estudiantes secundarios llenaron las calles de Santiago y regiones del país, demandando la gratuidad de la PSU, el pase y el pasaje escolar y exigiendo mayor cantidad de becas alimenticias. Desde las masivas movilizaciones secundarias del 2001, sostenidamente se habían dado procesos movilizatorios de los estudiantes secundarios -de forma desorganizada y desarticulada entre distintas organizaciones políticas- en torno a estas demandas gremiales, obteniendo mayores o menores logros y siempre marcadas por la violencia.

Las marchas en Santiago y regiones, esta vez, tuvieron excelente convocatoria, con más de 10.000 estudiantes en las calles de Santiago. Los desórdenes y destrozos, junto a la gran cantidad de detenidos -llegaron a ser casi mil doscientos en todo Chile- con que estas finalizaban, provocaron el cese de las conversaciones que sostenían con el ministerio. En ese entonces, nadie, ni los que seguíamos el conflicto por la televisión, ni los mismos estudiantes, auguraba la magnitud que adquiriría este conflicto, formado en ese entonces por un sector minoritario. En Santiago, estos se reducían a los llamados colegios emblemáticos y los liceos municipales, la mayoría del centro, y uno que otro de comunas como Recoleta, La Cisterna y Puente Alto.

Pero los estudiantes decidieron cambiar de estrategia. Ante el descontrol en las calles, pasaron a tomarse los colegios, terminando con la violencia a la par que aumentaban las medidas de presión. Y por más que el ministro de educación de ese entonces seguía negándose a conversar con ellos, tuvo que ceder ante la inesperada proliferación de colegios en toma o paro. En Santiago y en todo el país, en el lapso de una semana y media, la movilización comenzó a extenderse por vastos y distintos territorios: desde el centro a las periferias de sectores populares, desde estos a los sectores acomodados en colegios de renombre, de la ciudad a los sectores rurales de nuestro país.

Los chilenos quedamos sorprendidos. No estábamos acostumbrados a movilizaciones masivas, luego de una transición marcada por la apatía política y la particularidad de de los movimientos sociales. Y aunque en los últimos años comenzaron a observarse nuevas formas de acción colectiva, este fenómeno presentaba muchos elementos nuevos. Una orgánica novedosa y transversal basada en mecanismos de decisiones desde las bases, expresado en la ausencia de una o un presidente, reemplazado por la desconocida figura del "vocero". Las asambleas convocaban a una diversidad social, cultural y política: Comunistas, concertacionistas, independientes, junto con jóvenes militantes aliancistas, cuicos, pobres, pokemones, punkies y pelolais juntos en una misma causa.

Y cuando las demandas gremiales dieron paso a la expresión de las históricas demandas de fondo encarnadas en la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que cuestionaba el modelo económico, los jóvenes demostraron seriedad, reflexión, madurez y valentía, lo que impresionó más aún a la sociedad. Porque los protagonistas eran esos mismos jóvenes que hace un par de años parecían no estar "ni ahí", aquellos que se suponían perdidos en el carrete y el consumo, los mismos, quienes fueron capaces de poner en el tapete la vergonzosa realidad del sistema educacional por todos conocida pero que nadie se atrevía a decir: que la educación reproduce las desigualdades sociales que vienen de cuna.

La movilización fue un verdadero remezón en el país y no por nada se le dio el nombre de "Revolución Pingüina", conocida a nivel internacional. "Revolución" por la profundidad de sus demandas y su impacto social y "pingüina", porque así se denomina a los estudiantes secundarios por el gris uniforme escolar. Este fenómeno, sentó nuevas bases para pensar y

hablar de problemáticas contingentes, expresado en las miles de páginas dedicadas al movimiento, tanto en el ámbito periodístico, académico como político. Pero de lo mucho que se ha hablado y escrito sobre la Revolución Pingüina algunas refieren a la discusión política; la importancia, ganancia o fracaso del movimiento; a las problemáticas de la educación; de los malestares y sentidos que la gatillan a la luz del estado actual de los procesos sociales; de los índices de bienestar en Chile, entre otras perspectivas. Sin embargo, no existen investigaciones que tomen en cuenta la experiencia y los significados que los propios actores relatan como fundamentales de la movilización, en el contexto de su vida cotidiana.

Por ello, la investigación que aquí se presenta, tuvo como objetivo desentrañar el proceso de articulación de la diversidad social y cultural presentes en un movimiento unitario, considerando sus elementos materiales y simbólicos. Los objetivos específicos establecidos fueron:

- Caracterizar las instancias de organización y reconocimiento entre los participantes.
- Desentrañar las categorías que sus propios participantes reconocen como significativas para la constitución de los diversos actores al interior del movimiento
- Describir a los diversos actores en relación a sus objetivos, su experiencia particular y la significación que dan a esta.
- Y por último explicitar las significaciones, tradicionales o emergentes, a partir de las cuales los individuos y los diversos actores construyen una identidad colectiva.

Dado que el núcleo del conflicto se centra en la desigualdad de la educación, en la primera parte se ha intentado caracterizar brevemente al estructura el sistema de educación chileno sobre el cual se instalan los distintos actores, poniendo especial énfasis en aquellos puntos que son impugnados y demandados desde el estudiantado hacia la autoridad. La parte II, explicita la perspectiva teórica - fundamentalmente dada por la teoría accionalista-, pero también otros conceptos que parecieron esclarecedores para el objetivo de la investigación. Este marco es fundamental para guiar tanto la fase de terreno – basado en una metodología cualitativa, de carácter exploratorio-descriptivo- como en su fase de análisis. La forma como fueron llevados a cabo ambas fases, es expuesta también en la misma sección.

Las respuestas a los tres primeros objetivos específicos propuestos, como resultados concretos de la investigación, son el contenido de la parte III.

En la parte IV, se propone una reconstrucción e interpretación del proceso de articulación de los actores en el momento de mayor amplitud sociocultural, considerando tanto sus procesos materiales como simbólicos. Es aquí donde el objetivo 4 (explicitar las significaciones tradicionales o emergentes a partir de las cuales los individuos y los diversos actores construyen una identidad colectiva) se resuelve. Aquí se conjuga la revisión de la prensa, con referencias a la discusión que en relación a la política, los procesos sociales e imaginarios de la acción colectiva presentes en el Chile de la post-dictadura. Es donde se intenta una respuesta a las dos hipótesis que guiaron la investigación.

La primera de ellas plantea, concordando con Ruiz (2007), que lo que permite la construcción de un movimiento unitario con diversidad social, es la canalización en el conflicto de los diversos malestares que se evidencian en el contexto de la sociedad chilena y que son vividos de forma distinta, de acuerdo a las posiciones sociales de los sujetos. La segunda hipótesis supone que las motivaciones e intereses de los actores que en ella participaron, trascienden la esfera de lo que materialmente era posible ganar con la movilización y que se expresa en la construcción de una rica esfera simbólica donde se transa y se negocia constantemente

una identidad colectiva.

Es necesario dejar en claro que esta investigación ha sido llevada a cabo en la Región Metropolitana, por lo que los procesos articulatorios que aquí se describen, tiene aplicabilidad sólo en la capital, sin necesariamente extrapolarse a las demás regiones. Comprendiendo que las regiones tienen un desarrollo particular, aunque vinculado con los procesos metropolitanos, sería interesante investigar cómo estos se han desarrollado en ellas.

Esta investigación pretende aportar con un granito de arena a la discusión y al conocimiento sobre las formas de acción colectiva que se manifiestan en la actualidad y que contienen en ella formas de acción y significaciones "antiguas" y "nuevas" que se interrelacionan y conviven generando nuevos escenarios. Otro granito, a la discusión en torno a los "malestares" que se supone, han traído consigo los procesos de modernización, específicamente, aquellos que se manifiestan en torno a la educación, por parte de la juventud Chilena. Y esperamos también, aportar un último granito en la indagación del carácter social de esta movilización. Porque indagar en la pluralidad de actores involucrados, es también hablar de la sociedad misma, sobre todo cuando esta amplitud comprende casi la totalidad. Por último, y quizás sólo como anhelo, una contribución práctica para las luchas sociales emergentes.

Sin embargo, esas son pretensiones mayores. Lo que si entrega de forma clara y consistente, es la descripción de la experiencia de los distintos actores, diferenciados socioculturalmente, en el contexto de la movilización y su relación con los demás actores al interior del conflicto. La particularidad de la experiencia y la integración de la diferencia en un ámbito mayor. Esperamos cumpla con las expectativas de él o la lectora.

I. LAS CRÍTICAS A LA EDUCACIÓN EN EL CHILE DE LA REVOLUCIÓN PINGÜINA

Este apartado tiene por objetivo contextualizar, brevemente, al sistema de educación chilena que enfrenta la revolución pingüina: su estructura, sus condiciones, sus resultados y sus diferencias. En este sentido, el recorrido que se hace intenta asentar las críticas al sistema educacional desde las demandas que los propios estudiantes expresan, en datos que permitan visualizarlos en su justa medida. Estos, sin embargo, no provienen sólo de los estudiantes o sectores afines, sino también – y por sobretodo- de especialistas de la educación, concitando un amplio consenso en la necesidad de transformar ciertos aspectos para mejorar la equidad y calidad.

Por eso, la selección de los datos que acá se recogen, puede parecer sesgada, en la medida en que no ahonda en las múltiples variables que el proceso educativo tiene y se centra exclusivamente en los aspectos denunciados por el conflicto públicamente. Al respecto, cabe mencionar que el objetivo de esta tesis tiene que ver con el proceso de articulación de un movimiento social en el contexto de la educación y no hacer una crítica o una propuesta sobre el mismo.

En este sentido, ha parecido relevante poner un acento histórico: La educación en Chile, previo a las transformaciones de la década de los ochenta de este siglo, que invierten el proceso de un siglo y medio en términos de democratización y ampliación del sistema educativo. Las razones, el hecho de que el imaginario que los estudiantes tienen en relación al sistema de educación de *lo que fue*, de *lo que es* y de *lo que debiera ser*, alimentan las motivaciones estudiantiles en su incorporación al conflicto.

I.1. Formación y obra del Estado Docente

Constitución de la Nación

En los inicios de la República, la educación fue observada como un tema fundamental. En el plan de constitución de 1811 se afirma:

“Que los gobiernos deben cuidar de la educación e instrucción pública como una de las primeras condiciones del pacto social” y especifica en su artículo 215 “se establecerá en la República un gran Intituto para la ciencias, artes, oficios, instrucción militar, religión y ejercicios que den actividades, salud y cuanto pueda formar el carácter físico y moral de los ciudadanos.” (Cit en Labarca, 1939: 76)

La actualización de este ideal fue la creación del Instituto Nacional en 1813, aunque no logró estabilizarse hasta la segunda mitad de la década del 20, con el arribo de la intelectualidad extranjera y la consolidación de la República, pero cuyos esfuerzos sólo alcanzaban a los hijos de la aristocracia.

Luego, la Constitución de 1833 instalará una idea fundamental: “*La educación pública es una atención preferente del Estado (art. 153)*” (Labarca, 1939: 93), pero poco fue lo que efectivamente realizaron en este contexto. Fue durante el decenio de Bulnes, con la Ley de 1842 en que se crea la Universidad de Chile y se le entrega a la facultad de Filosofía y Humanidades la dirección superior del Instituto Nacional, de los liceos fiscales de hombres y de las escuelas primarias fiscales, entre otras medidas (Soto, 1997). Es en este momento histórico en que Amanda Labarca sienta las bases de lo que será el Estado Docente, es decir, donde es el Estado quien controla la educación, aunque su influencia sigue siendo limitada. Su énfasis, con una marcada tendencia a la instrucción francesa, está en ser una acción

civilizadora de la población. Escribirá en su artículo *"los maestros de escuela"* J. F. Sarmiento, intelectual argentino influyente en la política de esos tiempos, en 1853 *"El maestro de escuela, al poner en las manos del niño el silabario, lo constituye en miembro integrante de los pueblos civilizados del mundo (...)"* (Monsalve, 1998: 173)

Chile será el primer país latinoamericano (1960) en generar un orden didáctico: un sistema de educación estatal (lo mantiene exclusivamente el Estado), centralista (lo supervisan y administran autoridades de la capital) y uniforme (sus planes y programas son idénticos para todos) (Labarca, 1939), que bajo el poderío de la sociedad oligárquica *"condujo a la concentración de los esfuerzos en favor de la educación secundaria"* (Rowe, cit en Zemelman y Jara, 2006:18):

A mediados del siglo XIX, la organización de la educación chilena se constituía como el correlato cultural del orden sociopolítico oligárquico, de una ciudadanía elitista con voto censitario, desigualdad política y poder casi absoluto del ejecutivo, donde el proyecto educativo se organizaba para la mantención del orden social, compartido tanto por liberales como por conservadores (Zemelman y Jara, 2006: 20). Orden que se fundamentaba en la idea de que la educación debía ajustarse a las clases sociales existentes: formación científico humanista, que formaba para el gobierno y los roles ciudadanos, debía ser privilegio de unos pocos, expresado en un sistema socialmente segmentado según establecimientos educativos. *"En realidad, existen dos ejes paralelos: uno con la escuela primaria y ciertos colegios especiales (escuelas de artes y oficios y Escuelas de Agricultura); el otro, con el Liceo y La universidad; el primero para la clase pobre; el segundo, para la burguesía y las esferas acomodadas"* (Labarca, 1939: 212), a lo que se sumaba la existencia de colegios particulares, donde la aristocracia se alejaba de la burguesía de los liceos públicos.

El camino de la democratización de la enseñanza

Si bien en el aspecto legal la educación pública avanzó, en términos reales la situación era distinta: al finalizar el siglo XIX entre el 50% y el 60% de los niños aún estaba fuera de las aulas (Labarca: 229) y en 1910 hay un 62,7% de analfabetos entre los 6 y 14 años, un escaso 22,3% de las escuelas instaladas en edificios fiscales; un profesor por cada 770 habitantes; y un presupuesto educacional apenas equivalente a una treintava parte del gasto nacional (Salas, en Zemelman y Jara, 2006 :15)

Ante este panorama, el último tercio del siglo XIX está marcado por la preocupación de la intelectualidad y el preceptorado por el bajo nivel de escolaridad en la población. Los profesores – en un contexto de organización del movimiento obrero- comenzarán a organizarse, a discutir en congresos y revistas sobre la necesidad de cambios: una educación que sea acorde a las necesidades del país y el mejoramiento de sus condiciones laborales. En el artículo 1 de la Asociación de Educación Nacional:

Nuestro sistema de legislación y nuestras leyes esencialmente republicanas y democráticas, deben reposar sobre un sistema de educación nacional que les sirvan de base y sean, a la vez inmovible baluarte de orden y fraternidad sociales. La organización de este sistema de educación debe responder a estos principios republicanos, a las necesidades generales del país y a las condiciones especiales de diversas zonas" (cit en Labarca, 1939:222)

La educación se observaba como uno de los fundamentos del desarrollo y del progreso *"la instrucción pública tiene por objeto el progreso social a través del desarrollo"*

individual" (Monsalve, 1998:117), desarrollo individual que se plasma como movilidad social y preparación del ejercicio democrático. La educación debía ampliar su cobertura en todos los tipos de enseñanza a los sectores populares, urbanos y rurales y adecuarse las metodologías de enseñanza a los ideales democráticos y al desarrollo de la nación, en oposición a una enseñanza germanizada.

En el fondo, se está hablando de la democratización del sistema educacional, que entenderemos como *"la extensión y diversificación de las oportunidades de acceder y permanecer en el sistema educativo hasta el término del ciclo propuesto"* (Salas, 1997:11). En las luchas por la democratización no sólo participan los profesores, sino se van sumando los estudiantes universitarios, los sectores populares agrupados en los partidos políticos de izquierda, los sectores medios a través del Partido Radical, que veían en una educación pública y gratuita sus anhelos de movilidad social.

En contra del sistema elitista propiciado por el modelo oligárquico, ahora en abierta crisis, la obligatoriedad de la educación primaria se convertiría *"en una porfiada bandera de lucha"* (Zemelman y Jara, 2006: 47), que se hizo carne en la ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, que además de establecer la obligatoriedad de la instrucción primaria, determinó la continuidad del sistema, liberando el paso entre la primaria y el liceo. La reforma finaliza con el decreto 7500 de 1928 que, entre otras cosas, establece una superintendencia de educación, una comprensión más democrática de la enseñanza aunque fusionada con el espíritu autoritario de Ibañez y la incorporación del bienestar.

Con el triunfo del Frente Popular y la instalación del modelo de desarrollo "hacia adentro" o nacional-popular, la educación se constituye en un tema fundamental.

el nuevo gobierno estableció como lineamiento fundamental el Estado docente, es decir, la obligación preferente del Estado por la Educación pública, la formación de los obreros especializados y la supervisión de la enseñanza particular. La frase lema de Aguirre Cerda sintetizó esta posición: *gobernar es educar y dar salud al pueblo*. En rigor sus propuestas fueron al reforma de la educación en armonía con los intereses sociales, la continuidad de la enseñanza en todos sus grados, el control estatal de los niveles primarios, secundario y técnico y la creación de institutos y universidades del trabajo.

(...)

La necesidad de elaborar una ley orgánica de educación pública, que coordinara las diferentes ramas de la enseñanza y permitiera establecer un control estatal sobre los establecimientos privados, acusados de comerciar con la educación y utilizar métodos pedagógicos alejados de las necesidades del país. El debate continuó encendido en el parlamento, concentrado en materias tales como la subvención estatal a las escuelas particulares, la necesidades de crear escuelas primarias fiscales en zonas rurales y latifundios, la edificación escolar, etcétera, en el cual los políticos del Frente Popular defendieron la intervención estatal en materia de educación y sus adversarios la rechazaron. En definitiva, la discusión osciló entre los principios populos del 'Estado docente' y la 'libertad de enseñanza'. (86)

Los resultados: intentos de reforma en 1945 con el Plan de Renovación Gradual de la Enseñanza y el Plan de Educación Rural de San Carlos y la educación de adultos para alfabetizar a la masa migrante. Los esfuerzos, según Zemelman, no fueron recompensados: *"El sistema educacional chileno durante el período de 1939-1952, careció de la capacidad efectiva y eficiencia suficiente para dar respuesta efectiva a miles de niños y jóvenes en edad escolar que buscaban acceder a la escuela por lo tanto el grande desarrollo*

de la educación pública durante el "Estado Docente" de los gobiernos radicales, fue más un mito que una realidad." (Zemelman y Jara, 2006: 105), mientras que la educación particular superó en cobertura al sistema público en todos los ámbitos de la enseñanza y obtuvo ciertas subvenciones estatales a fines del período radical, en que la 'Libertad de Enseñanza' logró ciertos avances.

En este sentido, quizás lo más importante de este período, fue su capacidad de fijar la idea de la educación como un derecho, que bajo la acción estatal debe garantizar el acceso a todos los ciudadanos. En este sentido, cabe la observación del PNUD de la importancia que tiene el modelo

"Ningún país latinoamericano parece tan marcado como Chile por lo que Manuel Antonio Garretón, denomina la "matriz estado- céntrica.

En pocos años, desde la elección de Alessandri y las reformas de 1924-1925, pasando por el primer gobierno de Ibáñez, hasta el Frente Popular, queda consagrado el imaginario estatal que predomina a lo largo del S XX. En todo este período, la convivencia estatal tiene por referente principal el estado en sus diversas facetas.

Él es el motor de las estrategias de industrialización y desarrollo económico, así como el propulsor de las reformas sociales. Es el Estado Docente que unifica y homogeniza el país, a través de la escuela (y el servicio militar), y el Fisco, que representa el país mesocrático. Por sobre todo, la convivencia encuentra en el Estado la simbolización del compromiso de clases sociales y fuerzas políticas. (PNUD, 2002:60)

Los años posteriores están marcados por la preocupación internacional en la necesidad de planificar la educación como una inversión a largo plazo para el desarrollo de los países. Durante el gobierno de Alessandri, se analizó como uno de los problemas fundamentales la deserción escolar y la incorporación desigual en el mundo del trabajo según los años de escolaridad. Se creó un sistema nuevo que vinculara la educación con el sistema económico, incentivando la retención, mejorando los niveles de calidad y generando desarrollo social. Sin embargo, este programa no fue aprobado por los sectores derechistas y conservadores que temían que los peones abandonaran el campo. Así se llega a un año 1964, donde la población en edad escolar que asistía a establecimientos educacionales constituía casi el 70%, pero con altos índices de deserción escolar: *En la educación primaria "de 100 niños de primer grado, sólo 29 llegaban al sexto, 22 cursaban el primer año de secundaria y menos de 5 terminan el ciclo completo"*. La deserción en secundaria rozaba el 75% , quedando más de 170.000 jóvenes de entre 15 y 18 años sin estudiar o trabajar formalmente, el promedio de escolaridad no pasada de los 4 años y de 2,4 en el caso de los campesinos (Villagra en Zemelman y Jara:136). Así, el acceso a los distintos niveles de enseñanza era diferenciado por clases sociales, accediendo las clases populares sólo al nivel primario, mientras que era la burguesía y las clases medias (burócratas estatales, profesionales, artesanos y pequeños productores o comerciantes) accedían a los niveles superiores. Tanto así, que para la clase media el acceso a la educación secundaria y superior se convertirá en uno de sus más importantes códigos identitarios.

(...), la clase media se diferencia por su fuerte aspiración a la movilidad social mediante la educación pública. La educación, es de hecho uno de los elementos centrales de la alteración cualitativa que sufre este grupo, en especial en el caso chileno. (...) En los años '50 y '60, la enseñanza secundaria y universitaria aumenta para el sector medio, pero sin que la tasa de analfabetismo se reduzca para los sectores populares, pues este crecimiento no está acompañado de un nuevo aumento de la cobertura de la enseñanza básica, en especial en el campo. Es por esta razón que el bajo acceso a la educación puede ser considerado como un rasgo distintivo de los sectores populares y que la referencia a la educación pública es esencial para entender la identidad de la clase media chilena. A través de ella, se adquiere no

solamente conocimientos y un diploma, sino que valores fundamentales para la identidad del grupo, al igual que un capital social determinante para la vida adulta y profesional: si bien el contenido de la formación tiene en sí una importancia fundamental, lo que las familias mesocráticas valoran es el conjunto de los contactos que los niños y jóvenes tejen durante su vida escolar y que conservarán a lo largo de su vida. Por otro lado, el acceso a la educación crea nuevos mecanismos de reproducción social, que favorecen a la clase media: en los años 60 se consolida la brecha entre sectores medios y sectores populares, pues éstos pueden demostrar en promedio 3 años de escolarización. A cambio, en la clase media, los sectores menos afortunados tienen un promedio de 8 años de escolarización versus 11 para los sectores medios acomodados y cuando a partir de los años 60 los sectores populares acceden a la educación primaria completa, los sectores medios ya terminan la enseñanza secundaria o entran a la universidad pública, manteniendo el diferencial educativo con los sectores menos acomodados. Pero quizá lo más sorprendente es que los sectores medios logran incluso sobrepasar a los sectores acomodados en número de años de escolaridad. (Barozet, 2006:7)

Desde el punto de vista de Zemelman y su grupo de investigadores, la única reforma estructural fue la de 1964, encabeza por el presidente Frei Montalva, que buscaba democratizar el acceso y la mantención en del sistema, puesto que por la celeridad, los recursos movilizados, los objetivos propuestos y la generalidad del cambio de estructura, se convirtió en una "revolución" (Zemelman y Jara, 2006: 156). Basada en los ideales humanistas-cristianos, se considera la educación como un proceso social e individual: autoliberación humana y de adquisición de valores democráticos desde el cual se hacía posible la sociedad democrática. Concilió entonces la legitimación del aprendizaje por medio de la experiencia físico sensible, con la teoría económica desarrollista que permitió conectar la educación con el sistema productivo generando "capital humano" que llevaría al desarrollo. Cuatro son los conceptos sobre los cuales se asienta esta reforma. Entre las innovaciones fue el establecimiento de objetivos para cada uno de los niveles, la reorganización de los cursos de cada nivel (8 básica y 4 de media técnica o humanista), la básica sería obligatoria y gratuita y se organizaron todos los sistemas de educación de adultos.

Primero, responsabilidad sociocultural de la educación, es decir, reconocimiento de la calidad de la educación como instrumento de promoción y movilidad social, tanto como proceso formativo integral de la personalidad, transmisor y creador de diversos modos culturales que constituyen el patrimonio valórico común y la base de las conductas superiores. Segundo, formación para la vida activa, identificando la educación básica con la adquisición de habilidades aptas para el futuro en el mundo laboral y la educación técnico profesional con las formas operacionales concretas del trabajo. Tercero educación como proceso de toda la vida, en el entendimiento de que la formación de la personalidad humana y su inserción en el ambiente social y laboral era un proceso que sólo acababa con la muerte. **Cuarto, la educación como patrimonio de todos, en la expectativa de que realmente asegurara la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura sin otra limitación que el talento y la capacidad intelectual¹.** (Villagra en Zemelman 2006:147)

A pesar de ello, la magnitud de las carencias enfrentadas, conspiró en contra de una renovación del sistema enseñanza-aprendizaje, sin poder lograr un vuelco en la calidad educacional. Por ello, el gobierno socialista instalado en 1970, la Unidad Popular, intento llevar a cabo su proyecto educativo, la Escuela Nacional Unificada (ENU), "que pretendía una educación mínima de doce años y generar un nuevo marco valórico y de personalidad no clasista, por medio de la vinculación de la escuela con el trabajo y de la flexibilización de lo

¹ Las negritas son nuestras

manual-intelectual, proceso que se vio frustrado por el golpe de Estado de 1973.

A modo de conclusión, más allá de los procesos específicos de la historia de la educación, lo que nos interesa es representar el paulatino proceso de democratización, donde la educación fue concebida como uno de los mecanismos fundamentales de integración, buscando la igualdad de oportunidades para todos, en contra de las ideas conservadoras que resguardan los privilegios de cuna. Si bien este modelo terminó de forma brusca con las reformas liberalizantes implementadas en la década de los ochenta que consagraron la 'libertad de enseñanza', aún queda en el imaginario estudiantil como un valor que se actualiza en la movilización. De ahí la necesidad de revisarlo brevemente.

I. 2. De bien público a mercancía: la educación neoliberal

En la década de los ochenta gana la batalla la libertad de enseñanza. Una serie de transformaciones en todo ámbito. La matriz estado-céntrica, caracterizada por un Estado fuertemente comprometido con la integración social asumiendo gastos y responsabilidades sociales públicas, fue cambiada por la matriz mercado-céntrica. Como toda transformación total, este modelo se impuso también en la educación. Para ello fue necesaria la realización de ciertas transformaciones en su estructura para convertirla en un lucrativo negocio, según el paradigma vigente.

Para los estudiantes, las demandas por la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y la desmunicipalización de la educación, son demandas que apuntan a la observación de que es la estructura educacional implantada por la dictadura militar, aquella que genera desiguales oportunidades desfavoreciendo a los más pobres, en la medida en que faltan mecanismos de control a la vez que se introduce el criterio de mercado (Estudiantes secundarios, 2005). Más claro en estos puntos, es el análisis que hace el bloque social en su "propuesta al debate ciudadano", articulación formada durante las movilizaciones de 2006 entre estudiantes secundarios, universitarios y profesores, en diciembre de 2006. Este documento se publica a la par que se retiran del Consejo Asesor Presidencial creado en junio por la presidenta Bachellet, como una forma de dar contenido a las demandas de largo plazo en una instancia participativa, representativa y a la vez "técnica" para re-discutir las bases del sistema de educación, por no sentirse representados con el informe que de este organismo emanó. Paralelamente publican el informe ya citado que indica que la educación pasa por tres crisis: de calidad, de inequidad y de segmentación. Veremos con detenimiento cada uno de ellos.

Crisis de calidad, aún desde la propia visión de calidad del sistema imperante: Los resultados de aprendizaje en Matemáticas y Lenguaje, medidos a través de puntajes del SIMCE, se han mantenido **estancados** a lo largo de todos estos años. Los problemas de calidad, asumiendo que aceptáramos el SIMCE como instrumento válido, afectan a los tres sistemas de administración educacional (municipalizada, particular subvencionada y particular pagada). (Bloque social, 2006:5)

Otro indicador sumamente relevante en este contexto son los indicadores de los TEST Internacionales PISA (Program for international Student assesment) de 2001. Este test, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), evalúa a la mayoría de las naciones desarrolladas del mundo. Ese año nuestro país, que centró sus resultados en la prueba de Lenguaje, se posicionó en el lugar 36 de 41 naciones. Esa vez quedó bajo Tailandia, Bulgaria, Argentina y México. Por su parte

la evidencia examinada sobre cobertura y flujos, mejora de la calidad de los contextos de aprendizaje, los cambios en las prácticas docentes y las evaluaciones censales del aprendizaje a lo largo de los años 90, muestra que el proceso de cambio en marcha ha mejorado las condiciones de *acceso* a la educación, y los *contextos y relaciones de aprendizaje* en forma significativa; al mismo tiempo, su impacto sobre los *logros de aprendizaje*, aunque es positivo, sigue siendo tenue. **Los promedios nacionales de logro permanecen por debajo de los objetivos de aprendizaje definidos por el currículo y lejos de los estándares internacionales a los que se aspira**². (OECD, 2004:46)

Puede ser que este panorama haya comenzado a cambiar, ya que en los resultados de 2006, recientemente conocidos en Diciembre de 2007, nuestro país obtuvo el primer lugar de Latinoamérica y a nivel general se posicionó en el lugar número 40 de 57 países. No obstante, hay que esperar otros resultados y más investigación al respecto Sigamos con los otros dos puntos que propone el Bloque Social.

Crisis de Inequidad, aún cuando la equidad fue el segundo gran objetivo que se fijó la reforma educativa de los años '90. Los avances se han limitado a la mayor cobertura de la enseñanza básica y media (aunque no ha ocurrido lo mismo en los niveles pre-escolar y de educación superior). Sin embargo, las diferencias significativas de rendimiento entre los establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales se han mantenido a lo largo de los últimos años e incluso presentan una leve tendencia a acrecentarse. Podemos decir que la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes tiene acceso a la educación básica y media, pero no todos tienen el mismo derecho a contar con una educación de calidad. La calidad parece estar reservada sólo para quien pueda pagarla. (Bloque social, 2006:5)

Crisis de segmentación social de los establecimientos, fenómeno absolutamente nuevo en la educación de nuestro país, lo que algunos académicos han empezado a denominar como "*apartheid* educativo".(OPECH, citada en Bloque Social, 2006)

Es en las últimas dos afirmaciones, las que serán el grueso de nuestra caracterización del sistema, por ser una de las fundamentales impugnaciones hechas por los estudiantes al sistema de educación, en el nombre de "derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza" y "desmunicipalización". Estos, serán tratados poniendo atención a los contenidos y no a los Decretos con Fuerza de Ley y normas específicas que dieron lugar a los cambios en el sistema. Esto, porque no es la LOCE -promulgada el 10 de marzo de 1990- la gestora de las transformaciones, si no que vino a "fijar" y consolidar todos los cambios realizados. Dado su carácter orgánico, otorga un marco general de la educación en Chile, cuya modificación requiere 1/3 de los votos del senado - difícilmente obtenibles en una democracia consensual con un sistema de elecciones binominal-. El cambio de la LOCE fue una de las banderas de lucha del movimiento estudiantil de 2006.

Aspectos jurídicos

El derecho a la educación (art. 19 n. 11) quedó consagrado en la constitución del 80'. Sin embargo, su importancia era reducida ya que éste no podía ser defendido a través de un recurso de protección. Dicho recurso, sin embargo, puede ser utilizado por los ciudadanos para los derechos de libertad de enseñanza (art. 19 n. 11), el derecho a desarrollar cualquier actividad económica (art. 19 n 21), el derecho a no ser discriminado por el estado y sus

² Las negritas son nuestras

organismos en materia económica (art. 19 n 22), el derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes (art. 19 n. 23) y el derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales. Por lo tanto, en nuestra Constitución prima el derecho de los sostenedores por sobre el derecho de los ciudadanos a la educación, haciendo prevalecer la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación. (Bloque Social: 2006)

Cambios de la administración y las formas de financiamiento

La descentralización del sistema, la desafiliación del profesorado de su condición de funcionarios públicos, así como un cambio en el financiamiento estatal de las escuelas basado en el subsidio a la demanda, fueron otros procesos fundamentales para la transformación. A partir de 1980, se inició el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades, proceso que se extendió casi hasta los últimos años del gobierno militar, en 1986. Cabe mencionar que los estudiantes secundarios de ese entonces, lucharon contra la implementación de este nuevo sistema de administración de la educación, sin obtener logros en este ámbito.

Este cambio de la gestión de las escuelas públicas fue acompañado de una modificación del sistema de financiamiento (instauración del pago de una subvención por alumno atendido) y el estímulo a la prestación privada de servicios educacionales públicos, a través de la homologación del sistema de financiamiento de escuelas particulares subvencionadas y municipales.

El diseño institucional se basaba en tres principios básicos. En primer lugar, que los municipios sólo eran antes encargados de la administración, en tanto los aspectos pedagógicos permanecieron como atribución del Ministerio de Educación, a través de sus recién creados Departamentos Provinciales. En segundo lugar, se esperaba que la administración descentralizada operara de un modo más eficiente, al estar sujeta a la racionalización financiera impuesta por el mecanismo de subvenciones. En tercer lugar, al dar a las familias libertad para escoger entre escuelas públicas y privadas, y aún al interior de estas categorías, se esperaba un mejoramiento general de la calidad del servicio y una extinción por pérdida de matrícula de las escuelas deficientes. (OECD, 2004:71-72)

EL MINEDUC, sin embargo, mantuvo ciertas funciones como el de definir las políticas financieras, educacionales y la supervisión técnica que, desde el punto de vista el bloque social son inefectivas en la medida en que no se interviene mayormente en los procesos educativos que son esenciales, por actuar bajo criterios econométricos, es decir, la inyección de recursos y evaluación resultados (Bloque Social, 2006).

Paralelamente a estos procesos, se utilizaron instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal (OECD, 2004:21). Consecuentemente se creó una nueva institucionalidad educativa

- *Escuelas municipales*, administradas por las 341 municipalidades del país, con dos sistemas de administración distintos. Ya sea por Departamentos de Administración de la Educación Municipal, que dependen directamente del alcalde y reglas más estrictas de contratación de personal que corresponde al 80% de estas escuelas y las corporaciones municipales, con reglas menos estrictas en la contratación de personal y el uso de recursos (53 en total). Asisten fundamentalmente estudiantes de niveles bajo y medio bajo.

- *Escuelas privadas subvencionadas*, financiadas por medio de un subsidio o subvención pública basada en la asistencia por alumno. Muchas de ellas comparten el

financiamiento con los apoderados respectivos. Asisten alumnos de nivel socioeconómico medio bajo, medio, y medio alto.

- *Escuelas privadas pagadas*, no reciben subvenciones del gobierno y operan totalmente con las contribuciones de los padres. Asisten fundamentalmente estudiantes de niveles socioeconómicos medio alto y alto.

- *Corporaciones*, corresponden a establecimientos de enseñanza media técnico-profesional administrados por corporaciones empresariales con financiamiento fiscal especialmente establecido para este propósito, que no es subsidio por asistencia del alumno, sino a la matrícula. Si bien no tenemos datos del nivel socioeconómico de sus estudiantes para este tipo de institución, inferimos que por ser de tipo técnico concentra a los niveles bajo y medio bajo.

Este proceso fue el inicio de la "segmentación por clase" de la educación chilena. Por un lado, la cantidad de recursos que disponen los municipios y su tamaño (con menor cantidad de alumnos) son muy dispares entre sí y plantean grandes diferencias entre los 32 que cuentan con equipos especializados en educación y los demás, cuyas condiciones de enseñanza y aprendizaje son deficientes. Por el otro, la educación privada con subvención estatal por alumno, a diferencia de las escuelas municipales, pueden seleccionar a sus alumnos basados en capacidades y conocimientos, expulsando a quienes no tengan un nivel de rendimiento que consideren adecuado. Así, las escuelas municipales se quedan con los estudiantes más carenciados, que no son aceptados en los otros colegios.

La aplicación sistemática de esta lógica por más de dos décadas ha redundado en un "descreme" del sector municipal por parte del sistema privado que se ha provisto así de los mejores estudiantes, y de la generación de un número importante de escuelas en las cuales se concentran los problemas de aprendizaje, conductuales y sociales. En otras palabras, los municipios poseen más responsabilidades y deben asumir una tarea más difícil que los colegios particulares subvencionados, para lo cual sin embargo reciben los mismos recursos. (OECD, 2004: 75)

Así, el sistema ha propiciado el incremento de las escuelas de carácter privado en desmedro de las de tipo municipal, lo que implica una disminución paulatina de la cantidad de recursos para la educación de aquellos sectores más vulnerables, dado el sistema de financiamiento por alumno.

Las estadísticas en series de tiempo, nos entregan importantes señales en relación con la ruta privatizadora que ha seguido la educación Chilena. Mientras en 1981 el 78% de los alumnos matriculados se encontraban en establecimientos municipales, un 15,1% en particulares subvencionados y un 6,9% en particulares pagados. En 2004, sólo el 49,4% de ellos pertenece a escuelas municipalizadas, bajando la barrera histórica del 50%. (Bloque social, 2006:9).

Según los datos, la mayoría de los estudiantes del sistema escolar chileno está en colegios municipales, o con mínimos costos para sus padres. Un mínimo porcentaje de la población paga altos costos por educarse, quienes son precisamente los más favorecidos por el sistema. (OECD: 2004). La institucionalidad está altamente segmentada en términos de clase, a la vez que presenta condiciones muy dispares de calidad y aprendizajes. Esta segmentación, lejos de reducirse, desde la década del noventa se ha incrementado mucho más, según indica la misma fuente. Los resultados a los diferentes test que miden calidad de selección, están más fuertemente influidos por el nivel socioeconómico de origen que por el tipo de colegio, observándose leves diferencias de puntajes entre grupos socioeconómicos distintos al interior de un mismo tipo de institución. Así, lo revelan, por ejemplo, los resultados de SIMCE. Presentamos a continuación un cuadro con las diferencias entre los tipos de instituciones, exceptuando las corporaciones, según el tipo de financiamiento.

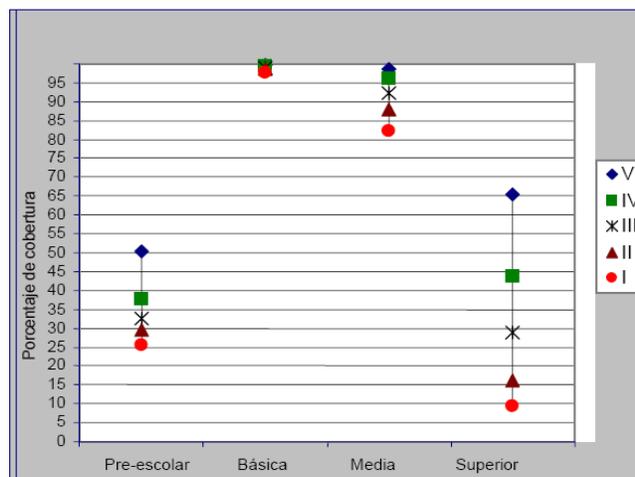
		TIPO DE EDUCACIÓN			
indicadores		MUNICIPAL		PARTICULAR SUBVENCIONADA	PARTICULAR PAGADA
Generales		281 municipios sin infra-estructura y equipos técnicos especializados en educación	32 municipios (los más ricos) con equipos técnicos especializados	Muy dispares entre si. Destacan de los demás los colegios de tipo colegio católico, pues obtienen resultados similares a los particulares pagado	Gozan de los mejores niveles de infraestructura, materiales pedagógicos y docentes.
NSE Nivel Socio económico alumnado		Fundamentalmente niveles bajos y medio bajos.		Grupos medio bajo, bajo y medio alto. Dentro de un mismo nivel socioeconómico asisten a este tipo de colegios, padres que presenten un mayor "interés" en la educación de sus hijos> están dispuestos a pagar al menos algún arancel o colegiatura para que sus hijos asistan a colegios privados. -Si no ofrecen calidad, ofrecen la posibilidad a sus alumnos de "mezclarse" con estudiantes de más alto nivel socio-económico (principio detrás de la libre elección) en los colegios con financiamiento compartido. Grupos medios: Poco más de \$190.000 de ingreso mensual familiar la educación municipalizada casi \$19.000 de gasto familiar mensual en educación. 11 años de estudio promedio madre.	Fundamentalmente grupos medio-alto y alto Su "eficiencia" desde el punto de vista de los padres está en su habilidad para garantizar el acceso a la educación universitaria.
		-Migración de sus mejores estudiantes a la educación privada, imposibilidad de seleccionar a su alumnado > concentración en estos colegios problemas de aprendizaje, conductuales y sociales			
				Grupos bajos y medios bajos (ingreso familiar entre \$100.000 y \$130.000 y un promedio de 7 y 9 años de estudio promedio madre, y un gasto mensual en educación entre \$10.000 y \$11.000 respectivamente.	
C A L I D A D	S I M C D E A D 2002	Alumnos de mismo NSE, tienden a presentar resultados levemente superiores que lo de los colegios particulares subvencionadas (OCDE)		Si los alumnos son de sectores bajo o medio bajo, presentan resultados levemente más bajos que los que están en la educación municipal. Si los alumnos son de los sectores medio-alto o alto, presentan diferencias educativas y de ingreso sustanciales respecto del resto (OCDE)	Exhiben diferencias educativas y de ingreso sustanciales respecto al resto (OCDE)
	PSU 2008	- Puntaje promedio matemáticas(prueba en que la brecha es mayor) total : Admisión 2008: 573, 13 (94,27 p. menos que part/pagado) - 39 puntajes nacionales, PSU 2007. - PSU 2005 y 2007, el mejor colegio Municipal, el Instituto Nacional, paso del lugar 9 al 20 ranking nacional		39 puntajes nacionales PSU 2007 Los colegios católicos obtienen resultados similares a los particulares pagados.	- el 40% de los estudiantes universitarios provienen de estos colegios de alto costo : - Puntaje promedio matemáticas admisión 2008: 667,4 (94,27 p. sobre municipales) 189 puntajes nacionales PSU 2008.
Situación docente		- 23 alumnos por profesor - 2004: sueldo profesores se incrementó en un 174%.		- 31 alumnos por profesor - 2004: sueldo profesores se ha incrementó casi 400%.	15 alumnos por profesor

Segmentación por ingreso al Sistema Educativo

En el caso de la enseñanza secundaria el tipo de enseñanza impartida ya sea científico-humanista o técnico profesional, es otro indicador. La educación científico-humanista es una enseñanza donde sus egresados, si desean especialización laboral, deben recurrir a estudios en educación superior, mientras que en la Educación técnico profesional, sus egresados tienen un título de especialización técnica de nivel secundario con el cual aspiran insertarse en el mundo laboral, sin necesariamente recurrir a estudios de tipo superior. Este tipo de educación se expandió a fines de los 80' como forma de evitar la deserción escolar de los sectores más pobres de la población, la cual se concentra en este tipo de educación, donde la mayoría de sus estudiantes corresponde a la primera generación en llegar a este nivel de estudio

Los niveles educativos a los cuales se accede, también están segmentados por clase social, siendo ésta la primera forma de segmentación. Según NSE, en los niveles más altos se observa una disminución ostensiva de los sectores más pobres

Gráfico 9. Cobertura Educativa según Nivel de Ingreso Familiar



Fuente: Encuesta CASEN, Mideplan 2000.

En los niveles de acceso, en el nivel pre-escolar existe un bajo nivel de cobertura para todos los sectores- aunque la cobertura es más importante en el V quintil- mientras que en el nivel básico las diferencias no son importantes, puesto que el acceso es casi universal con un 97%. Respecto de la educación media ya se ven mayores diferencias. La cobertura de este grupo en 1990 fue de 77%, mientras que en 2002 fue de 87%. Este drástico incremento en cobertura benefició principalmente a los dos quintiles más pobres de la población escolar. Si bien aumentó en 10 puntos porcentuales beneficiando a los 2 quintiles de menores ingresos, entre el 15% y 20% de jóvenes del primer y segundo quintil no completaron su enseñanza media.

Las desigualdades de cobertura expresan las diferencias de calidad de la educación a la que acceden los distintos grupos sociales, como también selectividad económica. Debe tenerse presente asimismo que la muy desigual presencia de los distintos estratos en la educación superior, se da en el contexto de una radical expansión experimentada por este ciclo en la década pasada: de 245.000 a 461.000 alumnos, entre 1990 y 2001; en términos de cobertura, de 14.4% del grupo 18-24 años a una de 28.4%. Esto se traduce

en cambios también sustantivos en los números absolutos de alumnos provenientes de los distintos quintiles de ingreso. En el año 2000, la expansión referida tuvo un impacto diferenciado: masivo para el quintil más rico (2 de cada 3 jóvenes asiste a la educación superior), amplio para el siguiente quintil (casi 1 de cada 2 asiste), y más restringido para los otros tres quintiles. Aunque los dos quintiles más pobres tienen, como muestra el Gráfico 9, sólo el 10% y 15% de participación en la educación superior en el año 2000, estas cifras indican que la participación se ha duplicado desde 1990 (Mideplan, 1990, 2000, citado en OCDE, 2004).

I.3 Cambios en períodos de democracia

Estas diferencias entre los distintos sectores de la educación, persisten a pesar de los múltiples esfuerzos que desde los noventa se han estado incorporando a la gestión educativa, por mejorar la calidad y equidad, disminuyendo las brechas propiciadas por el sistema, pero que no han sido suficientes en términos de los datos mencionados.

Uno de los cambios que se han producido en esta etapa, es el aumento considerable del gasto público en educación en términos del PIB, que *"pasó de un 2,4% del producto interno bruto en 1990 a un 4,4% en 2001, creciendo a un promedio anual por sobre el 6%.(...) El gasto público en educación casi se ha triplicado, pasando de 907.8 a 3.017 millones de dólares (de igual valor) entre 1990 y 2002; el gasto por alumno crece en forma acorde."* No obstante, este gasto público aumenta de forma similar al gasto privado en educación *"En los años 90 el gasto privado en educación aumentó en forma sustancial, principalmente por parte de las familias y en especial en la educación superior. El gasto total que el país destina al sector ha crecido significativamente del 3.8% del PIB en 1990 a un 7,4% del PIB en 2000"*. (OECD, 2004:15).

Pero más allá de la cantidad de recursos invertidos, una de las transformaciones más importantes de la política educacional de los gobiernos de la Concertación, ha sido la Reforma educacional llevada adelante por el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Sus contenidos, interesan ser consignados acá, en la medida que, a casi 10 años de su implementación, los estudiantes exigen el cumplimiento de sus ideales.

Reforma curricular 1996-2002:

Los estudiantes, en el documento titulado *"Propuestas de trabajo de los estudiantes de la R.M"* de 2005, destacan la undimensionalidad del conocimiento entregado en los liceos: subvaloración de las materias como el arte y el deporte, que en la práctica terminan siendo privilegio de unos pocos; la falta de una educación sexual adecuada que abarque la sexualidad de forma integral, involucrando los procesos afectivos así como información respecto a la prevención del embarazo y enfermedades de Transmisión sexual. Así también se destaca la necesidad de generar herramientas que permitan trabajar en un mejoramiento de las relaciones al interior de la comunidad, debatiendo los temas conflictivos, educando al respecto y no castigando.

Cuando ocurren situaciones conflictivas, son los directivos los que resuelven, y generalmente lo hacen desde la lógica de la sanción. Si el problema persiste, se procede a reubicar al alumno. Esto termina provocando un fenómeno muy nocivo para las relaciones humanas, pues significa que existan establecimientos donde llegan todos los estudiantes con problemas conductuales, lo que lógicamente impide una buena convivencia y un aprendizaje de calidad. Por otra parte, los castigos no logran resolver

el problema de fondo, pues se necesita un trabajo mucho más profundo. (Estudiantes secundarios, 2005: 17)

Y por supuesto, educar en los valores de la sociedad actual, que los considere como sujetos pensantes, críticos con su entorno y no sólo reproductores de lo enseñado. Proponen entonces:

Generar nuevas estrategias para la transmisión de valores, que sean más pertinentes a la realidad del estudiante. Es necesario poner énfasis en que, sin negar el concepto del hombre como un ser inminentemente cultural, la construcción valórica es un proceso interno. Por lo tanto, la reflexión en torno a este tema debe primar por sobre la transmisión vertical de recetas preestablecidas (generar espacios culturales, crear talleres de sociología y filosofía, abrir conversaciones, etc.) (Estudiantes secundarios, 2005:18)

Este "espíritu", la integralidad del conocimiento entregado en la escuela, había sido uno de los sustentos fundamentales de la reforma curricular del presidente Eduardo Frei, cuyos principales fundamentos eran:

- *Descentralización*: las unidades educacionales pueden formular sus propios programas de estudio o implementar aquellos desarrollados por el Ministerio de Educación
- *Estructura curricular general*: se mantuvo la división entre cursos para la educación básica y para la media, tal como fuera en el régimen militar, (situación que cambia con la actual LGE volviendo al sistema antiguo de 6 y 6 cursos respectivamente) y se hace la reforma de dos años de educación generalizada durante la media y solo dos de la especialización.
- Reorganización de materias e introducción de temas multidisciplinarios transversales, los que incluyen temas relacionados con valores y habilidades; la inclusión de la informática educativa a lo largo del currículo; la entrega de experiencia formativa en tecnología; y un inicio temprano del aprendizaje de un idioma extranjero (que se inicia en 5° y no 7° básico como en el pasado). (OCDE, 2004:31)

Con esta reforma se trataba de concitar una educación desde un punto de vista más integral que tomara en cuenta la discusión valórica en diferentes contextos históricos. Por otra parte se realizaron cambios en la orientación y contenido de las materias en base a tres criterios:

- i) cambio de un énfasis en contenidos a un énfasis en habilidades o competencias; ii) actualización y enriquecimiento de las materias, o exigencia de estándares de logro más altos en ellas; y iii) asegurar la significación o relevancia del currículum en conexión con la vida de los estudiantes. Dadas las necesidades de una sociedad con una orientación más intensiva hacia la información y el conocimiento, las habilidades que se enfatizan en este nuevo currículum incluyen: capacidad para la abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. Finalmente, el nuevo currículum promueve el desarrollo de actitudes y hábitos cívicos sobre la base de los valores incuestionables de la democracia y los derechos humanos (Ministerio de Educación, 1998: 31-32, citado en OCDE)

Si bien según el informe de OCDE, los resultados de esta reforma se encuentra un cambio en la cultura docente que propone a una relación más cercana con el alumnado y que prioriza el mensaje, al parecer este "cambio" no se ha notado, o no es suficiente desde el punto de vista de los estudiantes. Siguen considerando que la educación es unidimensional y vertical. En las demandas por una educación integral están exigiendo el cumplimiento de esta

promesa. Sus falencias se hacen más evidentes en uno de los pilares fundamentales de la reforma educacional: la Jornada Escolar Completa, sistema que los estudiantes obligaban a revisar en cada uno de los colegios.

Jornada escolar completa (JEC): La introducción de los nuevos términos de la educación que propuso la reforma educacional, requería de una cantidad de tiempo, puesto que apuntaban a la creación de "habilidades cognitivas superiores" cuyo aprendizaje – que incluye la exploración y el análisis- requiere de un tiempo mayor que las clases lectivas. La Jornada Escolar Completa pareció ser una buena solución en este contexto: en 1996 se extendió el número de horas escolares, cambiando de dos turnos de seis horas pedagógicas a una jornada escolar completa, consistente en ocho períodos pedagógicos de 45 minutos cada uno. Se trataba de tener más tiempo para las actividades curriculares, así como disponer de espacio para actividades extracurriculares.

Desde el punto de vista de sus creadores, la Jornada Escolar Completa proponía un criterio de equidad. Por un lado, la infraestructura quedaba disponible para ser usada fuera del horario de clase, sobretodo para aquellos alumnos que no poseen las condiciones necesarias en sus hogares para poder estudiar. Por el otro, la disposición de una mayor cantidad de tiempo favorecía a los grupos más pobres *"con códigos socio-lingüísticos distintos a los de la cultura escolar general, esta experiencia requiere del aprendizaje de un nuevo código, lo que les toma más tiempo que a los estudiantes de grupos de ingreso medios y altos, cuya socialización familiar incluye los códigos escolares."* (OCDE, 2004:33)

Si bien la implementación de la JEC se pensó como la segunda etapa de la reforma curricular a desarrollarse desde 1996, ésta aún no terminaba de implementarse en los establecimientos. Así durante Abril de 2006, Martín Zilic, por entonces Ministro de Educación, había reconocido que no se iba a cumplir la meta de tener a todos los colegios el 2007 con la jornada escolar completa vigente, pues existía déficit de infraestructura que no se podrían saldar hasta el 2010. Y a fines del 2005, los estudiantes habían entregado por escrito sus críticas y propuestas en relación a la JEC:

En primer lugar, existe una evidente sobrecarga horaria de los ramos considerados como los más importantes (lenguaje, matemática, historia, etc.), lo que se traduce en un agotamiento general por parte del alumnado, dificultando seriamente el logro de un aprendizaje de calidad, pues resulta imposible mantener la concentración y motivación en esas condiciones. Por otra parte, el estrés al cual están siendo sometidos los profesores es otro factor que imposibilita un proceso de enseñanza óptimo. Es así como se instala con fuerza y razón la idea de que en algunos establecimientos la JEC es "más de lo mismo", lo que sin duda atenta contra el sano desarrollo de los estudiantes.

Otra problemática que resalta con fuerza es la falta de implementación necesaria para aplicar la JEC. En muchos casos existen problemas de infraestructura para atender a los estudiantes o no se cuenta con los recursos e insumos necesarios, lo que repercute directamente en la calidad del servicio educacional. También es importante destacar que en algunas ocasiones las raciones alimenticias son insuficientes, lo que no permite al estudiante estar en condiciones óptimas para enfrentar el día. (Estudiantes Secundarios, 2005:7)

El agotamiento de profesores y alumnos era algo que ya había dado cuenta en un estudio de la Universidad Católica (DESUC, 2005), siendo este factor para profesores, directivos y jefes de UTP uno de los factores más problemáticos de la JEC, seguido del carencia de recursos pedagógicos y material didáctico. La primera percepción está bastante justificada puesto que gran parte de los establecimientos tienen más horas de clases de formación general por sobre las de libre disposición de lo que estipula la norma:

- Si bien en promedio las horas destinadas al Plan de Estudios son similares a lo esperado por norma, un 49,5% de los establecimientos está destinando más horas al Plan de Estudios que lo estipulado en la normativa (30 horas pedagógicas)
- En promedio, los establecimientos C-H (Científico-Humanistas) destinan 5,3 horas semanales a actividades en horario de libre disposición (la norma estipula 6 horas), con un 53 % de establecimientos está bajo la norma esperada (8 horas). (DESUC, 2005:132)

Estas horas de libre disposición, en las que los estudiantes debieran tener acceso a actividades extracurriculares, muchas veces son ocupadas por el plan de estudios, ya para la formación general o para la formación especializada en la enseñanza media. Cabe mencionar que los abusos en la utilización de las horas de libre disposición para los cursos curriculares, así como el aumento de horas en el plan de estudio, es mayor en la educación técnico profesional.

Otra de las falencias destacadas por los profesores en el informe de DESUC, es que "hay alumnos que no almuerzan" (el 12% de los estudiantes de enseñanza media declara no almorzar). Los estudiantes ya se habían percatado de esta situación.

Otra problemática que resalta con fuerza es la falta de implementación necesaria para aplicar la JEC. En muchos casos existen problemas de infraestructura para atender a los estudiantes o no se cuenta con los recursos e insumos necesarios, lo que repercute directamente en la calidad del servicio educacional. También es importante destacar que en algunas ocasiones las raciones alimenticias son insuficientes, lo que no permite al estudiante estar en condiciones óptimas para enfrentar el día. (Estudiantes Secundarios, 2005:7)

Las dos raciones alimenticias obligatorias en todas aquellos establecimientos que tengan un 50% de estudiantes en situación de vulnerabilidad (Bloque Social, 2006:34), fueron cuestionadas por su cantidad y calidad, así como la carencia de espacios adecuados para realizar las comidas.

No obstante, no todo es negativo. El estudio de DESUC, destaca los factores que desde el punto de vista de los actores se consideran como positivo (profesores y directivos y apoderados). Entre ellos se encuentra:

- Sobre el desarrollo de conocimientos y habilidades de los alumnos: fundamentalmente en mejorar la formación valórica, la formación deportiva y el manejo de la tecnología y computación de los alumnos.
- Sobre el establecimiento: principalmente en el aprovechamiento de la infraestructura, el equipamiento y recursos; la calidad del trabajo en equipo y las prácticas pedagógicas docentes.
- Sobre el alumno y su familia: en la disminución del tiempo en que los niños están solos en su casa o en la calle; en el aumento de posibilidades que el apoderado trabaje; en la disminución del tiempo destinado a ver TV.

Sin embargo, no se constatan percepciones relevantes que imputen como efecto de la JEC un mejoramiento específico en las áreas de aprendizaje tales como lenguaje, matemáticas y ciencia. Sistemáticamente, la percepción de efectos positivos de la JEC es superior en la enseñanza básica. Siendo esto válido para todos los actores.

Como efectos específicos de la JEC sobre la economía familiar, según la percepción de los padres, destaca la posibilidad de que la madre pueda trabajar remuneradamente (44% de menciones), el ahorro del costo de almuerzo de sus hijos (37%) y la posibilidad de evitar el costo de dejar el cuidado de los niños con terceros (35,7%). (DESUC, 2005:136)

Como última crítica que se hace al sistema de las JEC, es el hecho de que resalta la carencia de una infraestructura adecuada para la mayor cantidad de horas que los estudiantes pasan en los establecimientos, lo que también fue demandado por los estudiantes. Esto, a pesar de los recursos que se han invertido en este contexto

El cambio en la extensión del día escolar ha requerido una inversión considerable en infraestructura escolar (cerca de USD 883 millones entre 1997 y 2003) y más recursos para contratar docentes a través de la subvención. En efecto, cada establecimiento que aplica la jornada escolar completa (JEC) ha experimentado un incremento, el cual, dependiendo del número de horas que aumenta por nivel, varía entre 24% (educación media técnico-profesional) y 33% (educación básica y educación secundaria general). En 1997, el Estado entregaba financiamiento a 9.013 establecimientos escolares. De éstos, 3.384 (principalmente rurales) establecieron la jornada escolar completa ese mismo año porque ya poseían la infraestructura necesaria. (OCDE, 2004:31)

En conclusión, las críticas realizadas por el movimiento secundario de 2006, tienen asidero en la desigual realidad de la educación chilena, lo que se ha expresado en cifras. Así cuando los estudiantes salieron a la calle a denunciar el estado de la educación pública el hecho no pudo ser negado.

II. APROXIMACIÓN AL TERRENO: TEORÍA, METODOLOGÍA Y PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

II. 1. Aproximación teórico-conceptual

Las teorías respecto de la acción colectiva, provienen fundamentalmente de la sociología. Para la sociología clásica hubo distintos enfoques, aunque predominaron las perspectivas estructuralistas (Marx, Engels y Lenin), las cuales consideraban que la acción social sólo puede entenderse desde las estructuras de clase, entre las cuales se disputa un proyecto de sociedad. Dicho enfoque convivió también con enfoques freudianos, la teoría de la multitud (basada en la agitación social provocada por líderes sociales), o las posiciones norteamericanas, de tipo funcionalista. (Ossandon, 2005).

Hasta la década del 70 los movimientos sociales que se habían desarrollado hasta ese momento, fueron por lo general realizados por actores constituidos en función de un clase social y por ende, las perspectivas estructurales parecían coherentes con los movimientos existentes hasta ese entonces. La clase social – en el contexto de un capitalismo industrial-, era por un lado, el articulador fundamental de los actores colectivos que ejercían su ciudadanía a través de sindicatos, colegios profesionales o partidos políticos. Por el otro, era también el referente fundamental – junto con la nación- de la identidad individual. Las definiciones de los individuos, así como sus grupos de pertenencia estaban dadas en último término por la clase de pertenencia, la cual podía trascender las fronteras del Estado- Nación.

Es de común acuerdo entre los científicos sociales, que a mediados del siglo XX comienza el arribo del capitalismo financiero global, lo que trae transformaciones en el ámbito social, cultural y político de la sociedad, marcando el inicio de la era post fordista, del capitalismo líquido, o la sociedad tardo-moderna, según la perspectiva teórica con que se lo trate. Con ello, la estructura social del trabajo se vio transformada, así como los límites nacionales se volvieron cada vez más difusos ante el avance del capital transnacional. A su vez, las problemáticas ambientales como consecuencia del avance modernizador y el acceso y complejización cada vez mayor de los medios de comunicación de masas, van colapsando las antiguas formas sobre las cuales se sustentaba la ciudadanía y los movimientos sociales. Con la decadencia de la clase y la nación en la constitución de las identidades de los sujetos, es el consumo en todas sus dimensiones, el ámbito sobre el que recae este papel.

En este contexto, en los países desarrollados comienzan a gestarse nuevas formas de acción colectiva en torno a reivindicaciones no clasistas. Nuevos actores sociales se articulan por sobre las clases sociales de forma transversal a la sociedad y desarrollan conflictos que evidencian otros ámbitos de dominación (que se consideran por la mayoría de los autores como temáticas culturales o de sobrevivencia) como el ecologismo, feminismos, pacifismos o disputas étnicas. Ante este panorama, se diversifican las propuestas teóricas: perspectivas socio-históricas, marxistas, movilización de recursos, accionalismo y Nuevos Movimientos Sociales. Ésta última si bien es sumamente diversa en su interior, se refiere a la consideración de movimientos que consideran nuevas prácticas y tipos de acción (Ossandon, 2005) – donde hay elementos que se encuentran en el movimiento secundario- y consideran la parte subjetiva de los actores sociales que los constituyen.

Desde una perspectiva antropológica, parece fundamental considerar la subjetividad de los sujetos que se estudia, acercándose a su experiencia y visualizando particularidades, diferencias y semejanzas. Por ello, se ha elegido una aproximación teórica que nos permita considerar esta experiencia como el insumo fundamental para comprender el proceso de articulación de los estudiantes secundarios. Los Nuevos Movimientos Sociales parecen ser lo

más adecuado en este contexto.

Por ello, el punto de partida está dado por la teoría accionalista, de la mano de Melucci, en la medida en que concibe la acción colectiva como el resultado de un acuerdo entre individuos con motivaciones, expectativas e intereses en la acción colectiva en la que se participa. Sin embargo, no se presenta acá un corpus teórico acabado en relación a los movimientos sociales, sino más bien se incorporan una serie de conceptos que nos dan luces para observar e interpretar el proceso de construcción de esta articulación. Así, continuamos con la perspectiva de los nuevos movimientos sociales enunciada por Melucci, con ciertos conceptos del post-estructuralismo. Se ha renunciado a una sola línea explicativa con la intención de ser lo más honesto posible con el multiforme movimiento secundario.

Construyendo un “Nosotros”: Identidad Colectiva entre diferentes

Lo que empíricamente se denomina “movimiento social” es un sistema de acción que conecta orientaciones y propósitos plurales en una sola acción colectiva, además, contiene diferentes tipos de comportamiento, y por tanto, el análisis debe romper esa unidad aparente y descubrir los elementos que convergen en ella y que posiblemente tienen diferentes consecuencias. Sólo separando los diferentes niveles analíticos se puede entender como se mantienen unidos por una “estructura organizativa”, cómo una identidad colectiva es establecida mediante un complejo sistema de negociaciones, intercambios y decisiones; como puede ocurrir la acción como resultado de orientaciones sistémicas y de orientaciones de individuos y grupos.

(Melucci, 1999:38)

En este sentido, entenderemos por **articulación, el proceso de construcción de un sistema de acción colectiva, entre individuos diversos con diversas orientaciones y propósitos, que logran negociar una acción en común**. Se trata de comprender el *cómo* se produce la acción, aunque sin abandonar el *por qué* de ella. En este sentido, Melucci propone explorar otro nivel -más allá del nivel individual, más acá del nivel puramente estructural-, aquel que está en el nivel “*intermedio, relacionado con los procesos mediante los cuales los individuos evalúan y reconocen lo que tienen en común y deciden actuar conjuntamente*” (Melucci, 1999:61) y se oponen a otros actores. En otras palabras, implica observar el proceso de construcción de una **identidad colectiva**, en la medida en que en que para actuar conjuntamente deben el actor colectivo debe definirse a sí mismos y al entorno.

En la evaluación y reconocimiento de “lo que tienen en común”, dos distinciones son útiles. Por un lado, la amplitud del potencial de movilización, es decir, el sector de la población que a causa de su situación, mantiene actitudes favorables hacia ciertos movimientos o hacia ciertos temas. Debe concebirse desde el principio como la percepción interactiva y negociada de las oportunidades y las restricciones de acción comunes a cierto número de individuos. Por el otro, las redes de reclutamiento, las cuales son fundamentales en el proceso de implicación individual, puesto que quienes se movilizan nunca son individuos aislados y desarraigados. Las redes de relaciones en que se mueven facilitan los procesos de implicación y reducen los costos de inversión individual en la acción colectiva, constituyendo un nivel intermedio fundamental para la comprensión de los procesos de compromiso individual.

Así, el proceso enlaza tres dimensiones que se distinguen analíticamente, pero que se entretajan en la realidad.

- Formulación de estructuras cognoscitivas, relativas a los fines, medios y ámbito de la

acción

- Activación de relaciones entre los actores, quienes interactúan, se comunican, negocian y adoptan decisiones
- Realización de inversiones emocionales que permiten a los individuos reconocerse entre sí.

Las relaciones que se activan entre los individuos, así como el proceso de reconocimiento entre ellos se encuentra en el proceso de construcción de la acción colectiva, o articulación, convirtiéndose en el lugar de observación por antonomasia. En la experiencia movilizatoria, se van transformando también los factores indispensables para que se genere una acción colectiva: la motivación y las expectativas.

La **motivación**, si bien está ciertamente enraizada en las diferencias psicológicas y los rasgos de personalidad de los participantes, se construye y se consolida en la interacción. Agregaremos acá una distinción analítica propuesta por Giddens, que si bien no es utilizada por este enfoque, parece pertinente diferenciar dos niveles distintos de sustento de la acción.

Distingo registro reflexivo y racionalización de la acción, de su motivación. **Si razones denotan los fundamentos de la acción, motivos denotan los deseos que la mueven.** Pero una motivación no se une tan directamente a la continuidad de una acción como registro reflexivo o su racionalización. Motivación denota más un potencial de acción que el modo en que el agente lleva adelante una acción inveteradamente. (Giddens, 1984: 43).

Así, creemos que el "a priori" de los individuos para decidir incorporarse a la construcción de una identidad colectiva, influyen tanto la motivación como la racionalización de la acción.

Por su parte las **expectativas** en relación a la acción colectiva son fundamentales, en la medida en que éstas son el producto de una lectura de la realidad a partir de la cual se definen ciertas acciones que parecen contribuir a los objetivos propuestos. En este sentido, son las expectativas de la acción a realizar lo que permite que el actor se relacione con el mundo externo.

Las expectativas se construyen y comparan con una realidad (con la realización, pero también con la estructura de personalidad) sólo sobre la base de una definición negociada de la constitución interna del actor y del ámbito de su acción. Que un actor elabore expectativas y evalúe las posibilidades y límites de su acción implica una capacidad para definirse a sí mismo y a su ambiente. A este proceso de construcción de un sistema de acción le llamo identidad colectiva. (Melucci, 1999:66)

Sin embargo, siendo la acción colectiva un producto de la interacción y negociación entre individuos diversos, cabe preguntarse si es posible que al interior del mismo actor puedan constituirse actores colectivos particulares que se reconozcan como tal al interior del mismo movimiento social. En otras palabras, si es que los individuos tienen motivaciones, razones y expectativas de la acción colectiva en la que participan, éstas al ser más coincidentes con unos que con otros individuos, se formen identidades colectivas que sin dejar de identificarse con el sistema de acción general, puedan constituir un "nosotros" particular. Más allá de resolver este conflicto de forma teórica que desde una perspectiva etnográfica carece de objeto, lo relevante es "romper la unidad" de la acción colectiva para observar *como* ésta se constituye.

En esta línea, Baño (1985) intenta definir a los actores de un conflicto en el ámbito de la

dominación contra el cual se rebelan y así determinar cuales son las categorías sociales que se vuelven significantes en la definición de cada uno de ellos. En sus palabras:

No se puede partir de la consideración de determinadas clases sociales definidas abstractamente a partir de cierta definición de sistema. Definir de esa manera a los actores sociales y luego 'ponerlos en movimiento', sólo puede conducir a consideraciones sobre lo adecuado o inadecuado de tales comportamientos en relación al que arbitrariamente se le atribuye como verdadero, de manera que sustituimos el análisis por la expresión de los propios deseos.

Las clases, las configuraciones sociales y el conflicto, están definidos históricamente. Es la particular cultura (Sistema de Acción Histórico en palabras de Touraine) la que le otorga significación a ciertas categorías sociales, pues ahí se define la dominación y el conflicto. (Baño, 1985: 25)

En este sentido, si se considera que el problema de investigación propuesto es desentrañar el proceso de articulación de la diversidad sociocultural del movimiento secundario, parece relevante discernir si es que hay actores que se constituyen al interior del mismo en virtud de dichas diferencias. En este sentido, es posible estirar esta premisa hacia el interior del mismo movimiento para comprender su articulación: primeramente definir los actores de la acción colectiva en virtud de su posicionamiento en el conflicto (y con ello, el ámbito de la dominación contra la cual se rebelan), para luego, indagar más profundamente en cada uno de ellos.

En este sentido y para reforzar esta posibilidad, cabe plantear acá la distinción que hace Melucci respecto de las diferencias entre los participantes de una acción colectiva. Como la base social de los movimientos sociales contemporáneos es plural, esta pluralidad implica que sus participantes tienen una capacidad distinta para la construcción y negociación de la acción colectiva. Los niveles de involucramiento entre los participantes son dispares entre sí, así como las acciones específicas de cada participante tienen potencialidades diferenciadas.

El acceso diferencial a los recursos que le permiten participar en el proceso de construcción de una identidad, (...) el grado de exposición de un individuo a ciertos recursos (cognoscitivos y relacionales) influye en su posibilidad o no de entrada en el proceso interactivo de construcción de una identidad colectiva. De este grado de exposición dependen las oportunidades individuales de participación negociada de esa identidad, y en particular, la intensidad y calidad de la participación del individuo como el punto de inicio y duración de su compromiso. (Melucci, 1999:67)

En este sentido, un intento por definir actores "particulares" en la identidad colectiva general parece plausible. Sobre todo, cuando es precisamente la desigualdad social que reproduce la educación a partir de un sistema segmentado en términos de clase, lo que los estudiantes impugnan. En este sentido, para desentrañar el proceso de articulación de la diversidad sociocultural de los estudiantes secundarios, ha parecido necesario poner atención en como la posición social de los participantes influye en las motivaciones, en la definición de fines, medios y expectativas de la acción colectiva.

La diferencia: posición social, prácticas y acción colectiva

Como bien se mencionó, según la perspectiva de Melucci, para que un actor se constituya y tenga coherencia interna, es necesaria una lectura de la realidad a partir de la cual se establezcan ciertas expectativas en relación a la acción colectiva. De acuerdo a Bourdieu

(1979) el proceso de interpretación de la realidad en la que se actúa, es condicionado por las estructuras objetivas de la sociedad y la posición de los actores en ella, a través de la construcción y posicionamiento en el **Espacio social**. Bourdieu (1969) define como

“una representación abstracta, producida al precio de un trabajo específico de construcción y producción, a la manera de un mapa (...), un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios, dirigen la mirada sobre el mundo social. (...) El espacio social es el espacio práctico de la existencia cotidiana, con sus distancias guardadas y marcadas y con sus allegados que pueden estar más distantes que los extraños, lo que el espacio geométrico es al espacio hodológico de la experiencia ordinaria, con sus lagunas y discontinuidades.” (Bourdieu, 1988:169).

Desde esta perspectiva, la realidad se presenta para los sujetos como espacio social, presentándose como un marco en el que se definirían los fines y medios de la acción. El espacio social no es puramente subjetivo, sino que adquiere un carácter objetivo por un lado, en la medida en que es una representación de relaciones sociales concretas - posicionadas en términos de clase - de la vida cotidiana en las que los sujetos se desenvuelven según el espacio social representado. Por el otro lado, las acciones y prácticas de un actor, generadas en adecuación a dicho espacio social, tienen consecuencias directas en el espacio práctico de la vida cotidiana.

Pero lo más importante, es sin duda que la cuestión de este espacio se plantea en este propio espacio, que los agentes tienen sobre este espacio, del que no sería posible negar la objetividad, unos puntos de vista que dependen de la posición que en el mismo ocupan, y en los que a menudo se expresa su voluntad de transformarlo o de conservarlo. (Bourdieu, 1988:169).

Para Bourdieu, los bienes y servicios que los sujetos consumen, la forma en que se mueven, hablan, las intenciones de transformación del mundo social y la acción realizada en relación a esas intenciones, los gustos y disposiciones frente a los distintos ámbitos de la vida (como por ejemplo, a participar políticamente) son sentidos inconscientes que indican nuestra pertenencia a determinada clase. Desde este punto de vista, la clase como constructo complejo no se restringe sólo a la posición dentro de la estructura laboral de la sociedad (ser obrero, clase media o empresario), sino que esa misma posición -en el marco de las relaciones sociales que posibilita y los sentidos y gustos que en esas relaciones se despliegan- genera una disposición hacia ciertos estilos de vida, que se vivencian cotidianamente.

El mundo social representado se constituye en la relación entre la capacidad de producir prácticas y obras enclasables (de acuerdo a características específicas que permiten agruparlas juntas en una clase) y la capacidad de apreciar y diferenciar esas prácticas y estos productos (gusto), constituyéndose el espacio social como el '*espacio de los estilos de vida*'. Éste se constituye como espacio objetivo, ya que en él, se manifiestan las estructuras de las relaciones objetivas, las cuales determinan la forma que pueden tomar las interacciones y la representación que de ellas se hacen quienes están en dicho espacio (Bourdieu, 1979: 241).

Este espacio se constituye en la relación de los distintos **habitus** de clase, como disposiciones que se manifiestan como sistemas de signos entre distinción, identidad, diferencia. El habitus, como producto de la posición objetiva en el espacio social *es a la vez, el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasamiento (principium divisionis) de esas prácticas. Es en la relación entre las dos capacidades que definen al habitus (...) donde se constituye el mundo social representado, esto es, los*

espacios de los estilos de vida. (Bourdieu, 1969:169-170).

Como principio de división entre las clases, cada una definida por sus propiedades intrínsecas y sus propiedades relacionales -que establecen su posición en el sistema de posiciones manifestándose como un sistema de diferencias-, el *habitus* tiene una unidad sintética y por tanto una coherencia de todas sus manifestaciones, constituyéndose como el principio generador y unificador de todas las prácticas de los individuos.

Los estilos de vida se plantean como un sistema de diferencias entre las clases y como tal, se forman relacionamente en el espacio social, en razón de la distinción de los grupos respecto a los demás y la pretensión de parecerse a otros, en relación a su prestigio en el espacio social. La interacción en el espacio social, se genera mediante la realización "*de actos de conocimiento de los otros, en tanto que sujetos de conocimiento, es decir, sujetos de operaciones de reconocimiento*". (Bourdieu, 1969: 240).

Por lo tanto, podemos decir que el *habitus*, se expresa en la práctica por la adscripción a un estilo de vida, es decir "*el conjunto unitario de preferencias distintivas que expresan, en la lógica específica de cada uno de los sub-espacios simbólicos- mobiliario, vestido, lenguaje o hexis corporal- la misma intención expresiva*." (Bourdieu, 1969:173).

Dado que la investigación realizada intenta desentrañar el proceso de articulación de un movimiento social que intenta generar transformaciones políticas, parece oportuno profundizar en una de esas prácticas diferenciadas entre los distintos estilos de vida: los niveles de participación política. Los distintos niveles de participación política son, para Bourdieu,

Un caso particular de coincidencia entre una oferta y una demanda: por una lado un campo de producción ideológica (...) donde se elaboran los instrumentos del pensamiento del mundo social objetivamente disponibles en un momento dado de tiempo, y donde se define al mismo tiempo, el campo de lo pensable políticamente o en otras palabras, la problemática legítima. Por el otro, agentes sociales que ocupan posiciones diferentes en el campo de las relaciones de clases y están definidos por una competencia política específica. (Bourdieu, 1969: 407)

Esta competencia específica respecto de los distintos niveles de participación, tiene que ver específicamente con un *habitus* determinado. De esta forma, la competencia requiere de

una capacidad técnica necesaria; para reconocer una problemática como política y tratarla como tal (...) capacidad que es inseparable de un sentimiento de ser competente (...), es decir, socialmente reconocido como habilitado para ocuparse de los asuntos políticos, para dar su opinión a propósito de los mismos, o incluso para modificar su curso.

La competencia en el sentido de la capacidad técnica, varía de igual modo que la competencia en el sentido de capacidad socialmente reconocida, a tributo y de atribución estatutarios, lo contrario de lo cual es a la vez importancia y exclusión objetiva (no es asunto mío) y subjetiva (no me interesa)". (Bourdieu, 1969: 407)

Las capacidades, intereses y grados de la participación política (desde leer un periódico, a ejercer un cargo público), estarán distribuidos de forma desigual entre las distintas clases. De esta manera, el discurso moderno de la democracia se debilita y pierde sentido cuando

La antinomia entre la espontaneidad democrática que otorga a todos, sin distinciones de sexo ni de clase, el derecho y el deber de opinión, y el aristocraticismo

tecnocrático, que lo reserva únicamente a los "expertos", elegidos por su "inteligencia" y "competencia", encuentra su solución práctica en los mecanismos que conducen a excluirse "libremente" del juego democrático a aquellos que la selección aristocrática excluiría en cualquier caso. (Bourdieu, 1969: 413).

En el contexto de nuestro problema, la articulación de la diversidad sociocultural de la movilización secundaria de 2006, la noción de habitus y todos sus conceptos relacionados, es un insumo interesante que nos permitirá "romper la unidad" del movimiento estudiado.

Más allá de lo particular: la representación de la diferencia.

En un intento de caracterizar el populismo, Laclau (2005) propone ciertos conceptos que parecen útiles para el problema de investigación planteado, en la medida en que adopta una perspectiva formal que atiende a la lógica de la articulación que opera en esos contextos. Claro está, desde una perspectiva centrada en el discurso y la retórica.

Partiendo de la base de la asimetría entre la sociedad y cualquier actor social que opere en su interior, es decir, el hecho de que *"no hay ningún agente social cuya voluntad coincida con el funcionamiento real de la sociedad concebida como una totalidad"*, (Laclau, 2005: 27) se pregunta por las formas en que opera esa dicotomía. Pone en cuestión la existencia de un "contrato social" en la medida en que éste supone la existencia de intereses y voluntades autodeterminadas, considerando que en ese nivel del análisis *"los individuos no son totalidades coherentes sino meramente referenciales que deben ser separados de una serie de posiciones de sujeto localizadas. Y la articulación entre esas posiciones es un asunto social y no individual"* (Laclau, 2005: 29).

Su análisis se aleja de los individuos para asentarse en la demanda, como la unidad mínima desde la cual partir. Entiende por Demanda tanto la conceptualización como una petición, como aquella que se refiere a una reivindicación. Coherentemente *"La demanda no es autosatisfecha, sino que tiene que ser dirigida hacia una instancia diferente de aquella desde la cual fuera originalmente formulada"* (Laclau, 2005: 29).

Distingue entonces dos formas de articulación de las demanda. Así, cuando una necesidad social puntual y cerrada en sí misma, adopta la forma de una petición hacia una instancia superior de la cual no se cuestiona su poder decisorio, la lógica de su articulación corresponde a las *Lógicas de la diferencia*. Ellas presuponen que toda demanda legítima puede ser satisfecha de manera no antagónica, administrativa.

Ahora, si una sólo demanda no es satisfecha, no cambiará mucho el panorama, pero cuando una multiplicidad de demandas no lo han sido, la múltiple frustración que emerge dará lugar a lógicas sociales de tipo negativas, donde la demanda adquiere la segunda acepción (reivindicación). Se forma así una *lógica de la equivalencia*,

(...) es decir, una lógica en la cual todas las demandas, pese a su carácter diferencial, tienden a sumarse en lo que llamaremos una cadena equivalencial. Lo cual significa que cada demanda individual está completamente escindida: por un lado, es ella misma en su particularidad; por el otro, señala, mediante vínculos equivalenciales, hacia la totalidad de las otras demandas. Regresemos a nuestra imagen, cada demanda es, de hecho, la punta del iceberg porque pese a que solamente se muestra a sí misma en su propia particularidad, presenta su propio reclamo manifiesto como solamente uno entre un conjunto más amplio de reclamos sociales. (Laclau, 2005: 31)

Para Laclau, en este caso, el sujeto que se constituye es el "sujeto popular" en oposición al

“sujeto democrático” que se constituye en la lógica diferencial. Así, para que surja una “subjetividad popular” es necesaria la construcción de una frontera interna que se oponga al poder, dado que la equivalencia sólo es posible por la negatividad producida por la multiplicidad de demandas no satisfechas. Pero esta multiplicidad debe ser aprehensible, representable y por ello, es necesario poner atención a la forma como la cadena equivalencial se representa. Dira textualmente Laclau

La representación solamente es posible si una demanda particular sin abandonar completamente su propia particularidad, comienza también a funcionar como un significante que represente la totalidad. (...) cuanto más se extienda una cadena de equivalencia más débil será su conexión con las demandas particularistas que asuman la función de representación universal. Lo cual nos lleva a la conclusión que es crucial para nuestro análisis: la construcción de una subjetividad popular sólo es posible sobre la base de la producción discursiva de **significantes vacíos**³.

(...)

precisamente debido a esa referencia más amplia (potencialmente universal), su conexión con contenidos particulares tiende a reducirse drásticamente. Utilizando una distinción lógica, lo que gana en extensión, lo pierde en intensidad. (Laclau, 2005:34-35)

Considerando las características unitarias en términos de demandas del movimiento estudiantil, parece atingente perspectivizarla en los términos de la presencia en ellas de significantes vacíos que las sintetizen. Además, la representación de la multiplicidad de demandas tiene sentido cuando es la diversidad el núcleo de la pregunta por la articulación.

La misma acción tiene un sentido: fuerza simbólica de los nuevos movimientos

Desde la perspectiva de Melucci, una mera acción colectiva se diferencia de un movimiento social, en la medida en que éste último se basa en la solidaridad (capacidad de los actores de reconocerse a sí mismos y de ser reconocidos como parte de una unidad social), que desarrolla un conflicto y que rompe los límites del sistema en el que ocurre la acción.

En el caso de los movimientos sociales, al proponerse antagonistas (es decir, que desarrollan un conflicto), la misma estructuración de un actor colectivo es un proceso organizativo que constituye una práctica de cambio y reto al sistema, ya por su proyecto como por las formas de organización que proponen, planteando que “*los movimientos son medios que nos hablan por medio de la acción*” (Melucci, 1999: 126).

En esta misma línea, pero más comprensiva al respecto es Julieta Kirkwood (1987), quien introduce una concepción amplia del *quehacer político*, para hablar con propiedad del comportamiento político, en su caso, de las mujeres y comprenderlo más allá de las perspectivas esencialistas y naturalistas, así como de aquellas excesivamente centradas en las clases. Se trata de tomar en consideración las particulares relaciones de dominación que visibilizan los actores y en el caso de las mujeres por ejemplo, el patriarcado. Así, ella nos propone la siguiente definición

Entenderemos por quehacer político, el planteamiento y organización de la prosecución del fin o estadio que permita la plena realización del ente que se plantea su propia virtualidad. Concretamente, todo individuo humano, aún el más alienado y expropiado, contiene una idea, una virtualidad de su ser humano en plenitud. La realización – el planteo y la búsqueda – de esa virtualidad es su hacer político, para, desde allí, emprender la virtualidad humana total.

³ Las negritas son nuestras

Viceversa: realizar la sola virtualidad global o de otro – individuo, grupo, clase – por justa, histórica o científica que sea, será para sí mismo – si se ignora a sí mismo – espúrea, interpuesta.

Asimismo, la acción política de un sector o grupo marginado en el interior de la colectividad a que pertenece será primordialmente el acto de negar – y reconocer para negar – aquello que lo niega en esa colectividad, para luego – a partir de allí – participar en la totalización y conciliación de todas las negociaciones particulares o específicas”. (Kirkwood, 1987:193)

Este concepto, que ha sido utilizado por otros autores para estudiar las distintas formas de participación Juvenil⁴, expande los límites de lo político más allá de las acciones realizadas en el marco de una racionalidad medios-fines. Así, incluye dentro de este concepto, acciones que, sin necesariamente generar consecuencias objetivamente visibles en el mapa político-institucional, generan una conciencia de sí mismos en los actores y de las negaciones o constricciones que sobre ellos recaen. A su vez, permite visualizar en el mismo quehacer político, el futuro posible que desde la acción colectiva se propone.

Pone como ejemplo, las prácticas de las feministas de los años 80, donde sólo hablar de sus experiencias de dominación - antes ausente de toda discusión pública- fue importante en su propia constitución como sujetas para *"hacer política desde las mujeres"*; legitimando su lucha en contra de sus propias problemáticas – consideradas como individuales y privadas según la política vigente- , derivadas de una dominación transversal por la cual valía rebelarse. Así, *"para la tendencia feminista, el planteo se refiere a conflictivamente a establecer el sentido y el significado del hacer política, como ya mencionábamos, desde una identidad negada, no constituida."* (Kirkwood, 1987, 224)

Así, la significación que se da a la constitución de una acción colectiva, están más allá de los objetivos que se puedan lograr e integran la acción misma como un espacio de significación. Por ello, *"los movimientos sociales son más bien lo que pretenden que lo que efectivamente son, importando entonces más los contenidos cualitativos que se expresan, que su cantidad precisa o el grupo social que los encarna"*. (Kirkwood, 1987:210)

En la misma dirección, De Certau (1974), también plantea perspectivas similares cuando reflexiona acerca del Mayo Francés del 68', donde resalta la capacidad simbólica de la movilización más allá de su poder efectivo. *"Revolución simbólica pues, a causa de lo que significa más que de lo que hace, sea a causa de que impugna las relaciones (sociales e históricas), para crear otras, las auténticas. Además el símbolo es la indicación que afecta a todo un movimiento, en su práctica y en su teoría"* (De Certau, 1974: 32).

El movimiento al que se refiere transtocó los símbolos de una sociedad y representó un cambio cualitativo, *"era la salida de un malestar sin lenguaje y de una "voz reprimida"*, donde el símbolo fue una *"táctica que se define en función de lo que una sociedad "no dice" Y lo que admite tácitamente como imposible"* (De Certau, 1974: 34). La creación de un lugar simbólico constituye también una acción: no cambia nada, sino que abre perspectivas y posibilidades nuevas, antes imposibles y reprimidas en la sociedad, impugando las formas en que se han construido ciertos ámbitos de lo social. Y si aunque en términos de logro de objetivos o conquistas políticas, el movimiento que analiza carece de fuerza, su potencialidad está precisamente en el contenido simbólico, que estira los límites incluso de lo pensable y

⁴ El concepto de "Quehacer político" de Julieta Kirkwood, fue utilizado en una Investigación realizada por Andrea Gamboa e Iván Pincheira, investigadores de ONG ECO, Educación y comunicación, titulada **"Construcciones políticas juveniles: las luchas micro-políticas en el Chile de post dictadura"**, presentada en el Foro Social Chileno, de Diciembre de 2006.

deseable, es *"la expresión que manifiesta una desarticulación entre lo dicho y lo no dicho"*. (De Certau, 1974: 35)

En este sentido y considerando el carácter antropológico de esta memoria, se ha considerado que la significación que se da a la experiencia, sus elementos simbólicos, son fundamentales para comprender la construcción de la acción colectiva.

Pero la experiencia de la revuelta es experiencia ya pasada, experiencia vivida, con significaciones propias. Para De Certau, esta certeza no basta y hay que ir en busca del cambio, cualitativo que ésta propone; *"no podemos contentarnos con esta forma que asume la acción contestataria cuando se relata por primera vez. Como el acontecimiento, comienza por ser una narración, y menudo autobiográfica: la del testigo"* (De Certau, 1974: 47), es decir, particular. *"El problema es saber si tal acontecimiento tiene valor 'de principio' en otros términos, hay que analizar cómo se manifiesta ya un cambio cualitativo, es decir, revolucionario, aunque todavía minoritario"* (de Certau, 1972:48)

Al respecto, contesta *"el criterio final es la experiencia, cuando ésta se hace a su vez lo irreductible de la existencia y su apuesta. Un acontecimiento no es lo que uno puede ver o saber de él, es lo que se vuelve (y para nosotros en primer lugar)"* (De Certau, 1972: 48). Será entonces la misma experiencia, lo que ésta *significa* en el ámbito de la subjetividad, en el ámbito de la cultura, aquello que nos permitirá medir el alcance, simbólico, de las movilizaciones sociales.

II. 2 De la teoría a la metodología

II.2.1 La propuesta de terreno

Se definieron en tres fases sucesivas, relacionadas con los objetivos específicos.

1. Se partió por describir el espacio donde se hacen posibles los procesos de construcción de identidad colectiva, con una perspectiva histórica, al propiciar un espacio de reconocimiento entre los participantes y organizar su solidaridad: la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES). Esto, reconstruido en base a entrevistas a los dirigentes secundarios de procesos anteriores a la movilización de 2006, las cuales fueron fácilmente conseguidas, por corresponder a estudiantes de la Universidad de Chile.

- Julio Reyes, presidente de la última FESES (Federación de Estudiantes Secundarios) del año 2000. Partípe en los orígenes de la ACES (Asamblea de Estudiantes Secundarios).
- Víctor Orellana, presidente GELA (Gobierno Estudiantil Liceo de Aplicación) el año 2000 y partípe de los procesos de construcción de la ACES.
- Úrsula Schüller, dirigente de la ACES en la movilización secundaria de 2001, ex alumna del Liceo 7. Actualmente Vicepresidenta de la Fech.

2. Como segunda etapa, se consideró la identificación de los distintos actores diferenciados dentro del mismo movimiento de 2006. Para ello, se siguió la premisa propuesta por Baño: es el sistema de acción lo que hace relevante ciertas categorías sociales en el marco del conflicto y no su definición a priori en base a variables de tipo estructural. Así, para "romper la unidad" del movimiento, se diferenciaron actores diversos en su interior, los cuales fueron definidos en virtud de las categorías que parecieron relevantes a los protagonistas, en la

construcción de la acción colectiva, posibilitadas por distintas sensibilidades y posiciones en el marco del conflicto.

La metodología utilizada en esta etapa fue entrevistas a dirigentes, bajo el supuesto que, como dirigentes y participantes de la asamblea, debían tener una visión más general y menos localizada de la movilización que las bases. La muestra cualitativa (por cuoteo) de entrevistas, se estructuró en función de tener por lo menos 1 vocero (que ejerció su cargo durante el conflicto) de cada uno de los zonales de la asamblea, incluyendo además algunas entrevistas a dirigentes de tendencias políticas que quedaron fuera en una primera instancia, para integrar las principales tendencias político-ideológicas. Aún sin ser ésta una categoría muy relevante desde la perspectiva analítica que acá se plantea, era importante considerar dicha diversidad para visualizar las posibles desviaciones y cegueras del análisis, sustentado en entrevistas a jóvenes con posiciones políticas definidas y en pugna con otras. Las entrevistas fueron gestionadas a través de los contactos que había en la FECh (Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile) y compañeros de curso, que participaban en grupos políticos o que tenían contacto con los estudiantes en su calidad de ex-alumnos de algunos colegios. Los entrevistados fueron:

- Karina Delfino. Vocera metropolitana. Simpatizante concertación en el momento del conflicto, actual militante Partido Socialista. Presidenta 2006 Liceo 1 (sector centro)
- Juan Herrera. Vocero Metropolitano. Liceo Valentín Letelier (municipal) de Recoleta Colectivo CREAM (Cordón Rebelde de Estudiantes Autónomos Universitario)
- Maria Huerta: comisión política Asamblea Metropolitana. Independiente durante el conflicto, actual DC. Liceo Insuco, colegio técnico, sector centro
- Julio Isamit: vocero Toma Instituto Nacional, sector centro. Simpatizante Alianza por Chile.
- Camila. Vocera zonal norte. Presidenta Liceo Municipal Paula Jaraquemada. Recoleta.
- Marianne. Vocero zonal Oriente. Vocera externa colegio particular Altamira, sector nororiente de la capital.
- Rodrigo. Vocero zonal Sur Oriente. Colegio Monte de Asís (Particular subvencionado). Militante FEL (Frente de Estudiantes Libertarios)
- Miguel. Vocero zonal Sur Oriente. Colegio La Salle (particular subvencionado). Independiente.
- Andrea, vocera comuna de Maipú. Presidenta Liceo Santiago Bueras.
- Susana. Vocera zonal Poniente. Presidenta colegio Pía Marta. (particular subvencionado)

3. A partir de dichas entrevistas, se definieron los actores relevantes al interior del conflicto y se procedió a la tercera fase, a saber, diferenciar y caracterizar a los distintos actores. La metodología de terreno utilizada fue la de grupos de discusión por colegios con las "bases" de cada uno de los actores particulares, puesto que como sustento de la masividad era necesario considerar su discurso que, se suponía, menos politizado, intelectualizado y reflexionado que el de la dirigencia estudiantil. Se trataba de buscar los sentidos y motivaciones, comunes y particulares, que permitían la participación y articulación como parte de los actores en conflicto, además de incorporar otros elementos de contexto que dieran sentido a los discursos. Es aquí donde se intenta desentrañar la relación entre este sentido y el *habitus* particular de cada grupo .

Los grupos de discusión se hicieron conjuntamente con Javiera Sepúlveda, licenciada en Antropología, quien investigaba en su tesis sobre los conocimientos significativos para los estudiantes en su vida cotidiana. Las razones, hacer más fácil la gestión de éstos, a la vez

que permitía retroalimentar ambas temáticas de investigación. Se definieron un total de 6 colegios, según los resultados de la primera etapa. En cada uno se realizaron dos grupos de discusión, diferenciados por los promedios de notas de los estudiantes que participaban en ellos, siendo el criterio mayores y menores que 5,5. Además cada uno debía incorporar estudiantes de electivos humanistas y científicos, criterios que obligaron a realizar una gestión institucional de la actividad. Sin embargo, estos criterios no fueron considerados como significativos en el análisis realizado en esta investigación.

No obstante, se estableció como necesidad de la investigación que los grupos no incluyeran dirigentes, bajo el supuesto de que estos tenderían a monopolizar el discurso, opacando a los demás. Por su parte, la opinión de los dirigentes ya estaba considerada en las entrevistas.

II.2.2. La propuesta analítica

Las entrevistas y los grupos de discusión se analizaron como materiales distintos, sintetizándose sólo en la propuesta de articulación, expuesta en la parte IV de esta tesis. En las entrevistas a los dirigentes no se utilizaron categorías previas, sino que se diferenciaron los actores en virtud de las categorías que emergieron como significativas en las mismas entrevistas, siendo la más importantes en los términos de la investigación, el tipo de colegio al que se asistía, por sobre el zonal o el partido político de los participantes.

La matriz de análisis de los grupos de discusión, por su parte, se hizo en base a categorías previamente establecidas en un intento de síntesis de las dimensiones de los movimientos sociales según la aproximación teórica propuesta; los objetivos, la experiencia y la significación de la movilización, cuya operacionalización se realiza cuando se expone esta fase. Con estas categorías de análisis, se intentó descubrir los elementos articuladores de la movilización, sin perder de vista el proceso particular de cada uno de los actores.

Los objetivos de la movilización estaban muy relacionados con la significación que para los estudiantes tenía el colegio en su vida cotidiana (parte de la investigación de Javiera Sepúlveda), por lo que éstas temáticas fueron incorporadas cuando entregaban luces sobre el problema de investigación, por lo general relacionadas con los profundos malestares para con la educación. Los resultados del terreno son expuestos en la parte III de esta memoria.

II.3 Perspectiva etnográfica en la investigación

II.3.1 La experiencia de la autora

Desde la primera entrevista al último grupo de discusión, pasó poco menos de un año: parte en septiembre de 2006 y concluye en agosto de 2007. Pero ese fue el terreno, es decir, el establecimiento de una matriz de técnicas a utilizar para buscar una información específica de acuerdo a un diseño de investigación predeterminado. Antes, había participado de la movilización, y por ende, mi experiencia etnográfica había comenzado.

Porque mi conocimiento e interés por el movimiento secundario se remonta a mayo -cuando ni siquiera pensaba investigar el fenómeno-, siendo testigo y de alguna manera partícipe de la movilización, como una más de aquellos miles de Chilenos que sin ser secundarios, la

apoyaron activamente. Como estudiantes universitarios adherimos al paro y estuvimos en la tomada Casa Central de la Universidad de Chile, repartiendo publicaciones entre los colegios movilizados, haciendo notas o locuteando para el programa radial de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (Fech). Participamos también en las marchas, de sus gritos, de la alegría y festividad que se sentía en las calles y en las tomas, de la euforia de ser parte de una masividad, unida en una misma causa, como pocas veces se tiene la posibilidad de experimentar.

Pero también me dediqué a observar a los protagonistas principales. En los días de paro salí con la cámara de fotos intentando indagar lo que había más allá de la marcha. Me preguntaba quiénes eran los que se movilizaban bajo el nombre de secundarios o pingüinos, entre los cuales se hacía evidente su diversidad. Había pokemones⁵ pero también punkies, emos⁶, góticos, hippies, raperos o pelolais⁷, -categorías del estilo adolescente poco conocidas en el mundo adulto de ese entonces y expandidas en el Chile de la post-revolución pingüina- aunque no evidentes bajo los pantalones, la falda o el jumper escolar. No sólo vestían distinto, sino que actuaban de diferente manera. Porque mientras unos se dedicaban a hacer performances artísticas para manifestarse, otros preferían marchar. Mientras algunos, encapuchados o no, rompían paraderos y luces públicas para hacer barricadas o tiraban piedras y tomates a los carabineros, otros se ponían delante de los proyectiles intentando detener la violencia o usaban capuchas para que no ser identificados en las pantallas de la televisión y evitar así un castigo.

Como estudiante universitaria y parte de la FECh, como transeúnte, como televidente o fotógrafa, la experiencia de los secundarios también fue propia. Sobre todo, porque como aspirante a antropóloga, estaba interesada en investigar para mi memoria temáticas que rodeaban la transformación económica, social y cultural de la sociedad Chilena en los últimos treinta años y la consecuente decadencia de la acción colectiva, anulada cada vez más ante la solución individual de los problemas sociales a través del consumo privado. Circundaban esta temática los imaginarios de país que llegaban con estas transformaciones; la "opacidad social" o la falta de un "nosotros" que impedía el desarrollo de la acción política.

En este contexto, la movilización secundaria mostró posibilidades que hasta ese entonces no parecían posibles y abrió nuevas preguntas que no tenían respuestas fáciles en la discusión académica que se estaba librando al respecto. No sólo ponían a prueba estas discusiones, sino también proponían nuevas ideas al quehacer político y quienes intentábamos generar movilización social, por un momento pensamos que ellos podían tener las respuestas de las cuales carecíamos. Valía entonces el riesgo e investigarlos a ellos, salir de la experiencia festiva de la unidad, para indagar en sus diferencias. Centré la temática en ellos y me embarqué en su estudio, para salir de los estereotipos y encontrar a los sujetos.

⁵ Pokemones es una tribu urbana que se ha hecho muy famosa en los medios de comunicación. Perteneciente a las clases medias y medias bajas Chilenas, son completamente criollos, puesto que no existen equivalente en otros países. Criados bajo la influencia de la animación japonesa, llevan el nombre de una famosa serie de dibujos animados japoneses, donde sus fantásticos personajes los "pokemones" ascendían diversos niveles. Usan el pelo cortado a tijeretazos, ladeados, tapando parte del rostro. Su ropa tiene reminiscencias del punk, hardcore y ciertos toques de moda ochentera. Les gusta el reggaeton. Más información, mirar con atención a los adolescentes o poner "pokemones" en www.google.com o www.youtube.com

⁶ Tribu urbana global. Emo viene del tipo de música que escuchan, "Emotical Hardcore" un hardcore melódico y de letras románticas y melancólicas.

⁷ Peloláis es una auto-denominación que se dan las adolescentes de la clase alta. Con apellidos extranjeros, de fenotipo de tez blanca, ojos claros, cuerpos esbeltos, cabellos rubios y muy lisos. Las mejores exponentes son exhibidas con orgullo en los fotologs www.fotolog.com/pelolais_2 y otros similares. También han tenido mucha fama en los medios y se las pone a competir con los pokemones. De hecho vale la pena buscar en youtube, pokemonas v/s pelolais, para la disputa simbólica entre ambos "bandos"

II.3.2. El abordaje de los grupos de discusión

Si bien los grupos de discusión y la información que de éstos se puede obtener no son metodologías propiamente etnográficas, aquí se propone que la inclusión de estos discursos en la experiencia, la cotidianidad donde éstos encuentran sentido, expresa una perspectiva etnográfica. Una perspectiva, que considera la particularidad de cada actor y lo comprende en su propio contexto, el cual se intenta recrear a partir de diferentes datos y observaciones.

Dos son las formas utilizadas para la recreación de dicho contexto. Por un lado, descripciones generales, "objetivas" y comparables, es decir, índices de nivel Socioeconómico de sus estudiantes, la posición del colegio o Liceo en términos de calidad en relación con los demás medido en puntajes de SIMCE o PSU, si seleccionan o no, su precio si es que es pagado, y su historia, si es que se dispone de ella. Aquí, las fuentes de información fueron oficiales como Mineduc, Demre, webs de los colegios y las afirmaciones de sus autoridades.

Por el otro, está la observación, el rapport: la descripción de los espacios donde se instalan los colegios, su infraestructura, la relación de las investigadoras con la institución y la descripción del comportamiento de los estudiantes; la forma como se relacionan entre ellos, su actitud frente a la actividad y el trato con las investigadoras, la forma de hablar, el comportamiento en los recreos entre otras variables. Así también se ha recurrido a información secundaria para comprender mejor el discurso, los cuales han sido incorporados como notas al pie.

En síntesis, la perspectiva etnográfica que aquí se intenta se construye de "datos duros" y observaciones, que contribuyen a dar sentido y a recrear lo que los estudiantes expresan discursivamente con su realidad cotidiana donde la experiencia de la movilización adquiere un sentido particular para cada grupo.

III. ASAMBLEA, ACTORES Y EXPERIENCIA PARTICULAR DE LA MOVILIZACIÓN

III.1 Espacio de organización: orgánica e historia de la Asamblea de Estudiantes Secundarios

Es que yo creo que hace mucho tiempo que no se veía algo así, para empezar, y fue algo nuevo. O sea por ejemplo no teníamos presidente y esas cosas que, en realidad como que son características del movimiento pero que llamaron la atención. En general, porque mucha gente nos preguntaba, pero cómo se organizan, pero tanto estudiante, como son las redes, etcétera. Para empezar no teníamos presidente, no teníamos jerarquía, éramos cuatro voceros que representábamos a la asamblea, no nos representábamos nosotros mismos, representábamos a gente, entonces llamó la atención como nosotros nos organizábamos (Karina/Vocera Metropolitana)

Una de las cosas que más llamó la atención de la gente, a la opinión pública, fue su particular forma de organización: horizontal (sin jerarquías), democrática, transversal, en base a voceros revocables, abierta. Una organización nueva, alejada de las burocráticas orgánicas tradicionales como las Federaciones, organización que constituye el espacio básico de la articulación la movilización de en Mayo de 2006. Se ha realizado una reconstrucción histórica de la gestación de la ACES, con el fin de contextualizar las movilizaciones del año 2006 y caracterizar lo mejor posible el espacio de articulación por excelencia.

III.1.1 Origen de la organización

Durante la década de los noventa, poco quedaba del movimiento secundario que se vio tan activo y presente en la lucha contra la dictadura librada en la década anterior. Atrás había quedado el recuerdo de los estudiantes de educación media parando las calles en contra de las políticas de desligamiento del Estado para con la educación y gritando a viva voz la consigna "*seguridad para estudiar, libertad para vivir*". En la década de los ochenta, cuando la sociedad civil opositora comenzaba a salir a la calle exigiendo la finalización del régimen militar, los secundarios comenzaron su propio proceso de reorganización, para llevar la lucha desde su propia trinchera.

Según cuenta el documental "Actores Secundarios. Enseñanza Media, presente!" fue un proceso de varios años, donde se tuvo que volver a reestablecer los lazos entre los colegios, los cuales se habían perdido durante los años de la represión más dura. Los primeros atisbos están en el año '82, con colegios principalmente de la zona oriente (entre los primeros se encuentran también colegios como La Girouette, Saint George, Grange) - que por su característica de colegios privados estaban menos afectados por la represión - y estudiantes de los liceos del centro de la capital. Poco a poco se van sumando estudiantes de la zona norte, sur y poniente.

El territorio capitalino en su totalidad se hizo presente en la Coordinadora de Estudiantes de Media (COEM pro FESES). La misión, era no sólo evitar la privatización de la educación, sino también luchar contra la dictadura y refundar el referente orgánico histórico del movimiento estudiantil secundario, la Federación de Estudiantes Secundarios (FESES), lo cual lograron con éxito. Sin embargo, ésta se mantuvo hasta la víspera del plebiscito, donde las diferencias entre los sectores más radicales y aquellos que se agruparon en torno al petitorio de la concertación, se hicieron evidentes, refugiándose en la demanda gremial del pase escolar.

Una vez llegada la democracia, se desvanecieron las demandas y los referentes políticos que articularon al movimiento -por lo menos en la ciudad de Santiago- dando paso a una refundada FESES abocada a la realización de actividades gremiales, recreativas y cada vez

menos políticas. La Federación de Estudiantes Secundarios destruida después del golpe de Estado y vuelta a reconstruir a finales de la década de los ochenta, quedó en manos de dirigentes "nuevos" *"sin historia en el movimiento estudiantil"*, la mayoría socialistas de colegios pagados, y que llamaban a *"vivir la juventud"* una vez que las demandas – supusieron ellos- ya estaban cumplidas⁸.

Se iniciaba la década de los noventa con una organización recientemente constituida, pero que había dejado de ser movilizadora de masas, como su referente inicial, monitoreada por agentes de partido afín al gobierno, mientras la izquierda radical se refugió en centros culturales de diverso tipo.

A mediados de la década de los noventa al interior de la FESES, la Concertación fue perdiendo terreno frente a las Juventudes Comunistas a la par que la importancia de la organización decrecía. Al finalizar el siglo sólo convocaba escasamente a diez colegios del centro. *"Reunía a algunos centros de alumnos que estaban en posesión de organizaciones de izquierda, entre ellas las Juventudes Comunistas. Su asamblea era un 70% de la Jota, y un 30% de gente ligada al JRME (Juventud Rebelde Miguel Enriquez)"* dice el último presidente de la FESES en 1999 Julio Reyes.

Por su parte, los colegios con representantes más cercanos a la Concertación simplemente no se hacían parte de la FESES y preferían ser parte de la Agrupación de Centros de Alumnos de Santiago (ACAS), instancia municipal articulada y financiada por ésta que tampoco tenía gran convocatoria. Su práctica más importante era la realización de fiestas de colegio o de la primavera. Por otro lado, estaba el "parlamento Juvenil", una instancia más cupular aún, en que los presidentes de los centros de alumnos elegían ciertos representantes que lo integraban. Esta instancia había sido creada por los parlamentarios, con el fin de hacer visible la voz de la juventud, ante la poca representividad de las distintas instancias y como una forma de fomentar la escasa participación política en la juventud de la época.

No obstante, estas organizaciones estudiantiles no tenían una injerencia más allá del activo partidario y politizado de un puñado de colegios en su mayoría de la zona centro. Había cada cierto tiempo movilizaciones en relación a temas gremiales, marchas que convocaban unos cientos de estudiantes, como también lo hacían otras organizaciones político-partidistas. *"Se enfrentaban los 'niños lindos' de la Concerta (ACAS), preocupados de hacer fiestas, y los jotosos (FESES), que con el argumento de pelear contra los 'lindos' terminaban alejándose de las masas"* como diría el presidente del Gobierno Estudiantil del Liceo de Aplicación (GELA) del año 2000, Víctor Orellana, partícipe de las transformaciones que se vendrían.

Estas opiniones, reflejan los fuertes cuestionamientos que parecen recaer sobre la FESES; la falta de base social de estas organizaciones hace evidente su decadencia. Los colectivos en los colegios se multiplican y la FESES pierde cada vez más hegemonía. Se comienza a articular una organización que logra reunir y organizar transversalmente a los diversos colectivos que se encontraban hasta el momento -abocados a la construcción de pequeños espacios de nivel local- en el CREA (Coordinadora revolucionaria de Estudiantes Autónomos) antecedente del CREA, importante en la movilización de 2006. La misión, es crear un nuevo espacio más representativo, horizontal, democrático y con carácter de masas, que permita ir generando triunfos del movimiento: pasar de la federación a una asamblea transversal y de bases, con vocación de mayorías.

⁸ Datos extraídos del documental de 2004 "Actores secundarios. enseñanza media, presente!" del director Jorge Leiva.

En eso, el año 2000 se producen alzas del pasaje escolar, por las cuales los estudiantes salen a la calle. Si bien no son tan masivas y se concentran en los colegios del centro, éstas permiten la articulación del Frente Anti-Alzas - conformados por diversas tendencias políticas; fuerzas de la concertación y ciertas fracciones de las juventudes comunistas, anarquistas y GAP (Grupo de Acción Popular)- pero también la reactivación del antiguo "Cordón Alameda" que tan importante había sido en la década anterior. Con una marcha por la Alameda, se afirma el comienzo de un proceso tendiente a la transformación del entendimiento de lo político en el futuro movimiento: sin gritos ni banderas de grupos políticos, sin corbatas ni insignias que identifiquen a los colegios. **La característica fundamental es ser estudiantes secundarios.**

Esta experiencia demuestra que otra organización es posible y cambia el imaginario de organización y movilización imperantes. En Octubre del 2000 la FESES convoca al congreso fundacional de la ACES (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios). *"La diferencia fundamental, es que en el modelo de centros de alumnos, lo que estaba en pugna eran las maquinarias políticas. Con las asambleas, se recupera la voz de los actores sociales y los voceros obedecen a esa discusión"* dice Víctor Orellana. La FESES se autoelimina y da paso a la nueva organización de los secundarios.

III.1.2 Expresando sus potencialidades: "El Mochilazo"

La movilización secundaria del 2001, es la primera aparición masiva que los estudiantes secundarios realizan en democracia y una prueba de fuerza para la recién fundada Asamblea. Con portadas de prensa, presencia a nivel nacional y masivas manifestaciones públicas, este fenómeno se considera el predecesor de las movilizaciones que el año 2006 sacudieron al país.

Junto a un malestar generalizado por la precarización de los colegios, se suman los descontentos relacionados al pase escolar: *"Nosotros vimos como esta injusticia, ya que el pase estaba convertido en un bien absolutamente privado administrado por las empresas transportistas. Se entregó el pase muy tarde y además doblaron la tarifa del pase cuando se estaba recobrando el mismo pase"*, dice Úrsula Schüller, una de las voceras de la ACES durante de proceso. A esto se suma el hecho de que muchos de los pases "nuevos", eran tarjetas recicladas de la Educación Superior. Un gran escándalo conocido como los "raspa-pase". Se exige la gratuidad del pase 2001⁹, y el regreso de la administración de este beneficio a manos del Estado, un pase escolar único, gratuito y nacional. Pero a diferencia de lo que es la Revolución Pingüina, *"las temáticas abordadas este año, eran más sociales, que afectaban directamente a los estudiantes, a la calidad y al bienestar"*¹⁰ aunque considera que la masividad y el éxito de la movilización, responde a los malestares generales de la precarización de la educación y la represión de los colegios, como el caso de la expulsión de estudiantes lesbianas en los liceos. Por su parte, la crítica a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) seguía siendo una discusión entre los más políticos, sin llegar a constituirse nunca como una posición de las bases.

Las movilizaciones tienen un gran nivel de masificación. Se amplía el espectro político que participa mediante paros y marchas, incluyendo ciertos sectores de las periferias de la capital, las cuales no se movilizaban usualmente. Entre ellas, Puente Alto, La Florida, Huechuraba, y

⁹ Úrsula Schuler. Vocera movilización secundaria 2007. Entrevista realizada el 23 de Abril de 2007

¹⁰ Idem.

también algunos colegios que siendo particulares pagados, se sumaban desde una postura ideológica de izquierda, "*los Kilpatrick*"; como les llama Úrsula, haciendo alusión al nombre de uno de los colegios participantes. Sin embargo, esta participación periférica no parece tan masiva y tan importante, como lo fue en el 2006. También las regiones comienzan sus propios procesos movilizatorios. En algunos casos, se suceden tomas de colegios en razón de petitorios locales, pero no fueron masivas. Al igual que en el movimiento del 2006, se destaca por su amplitud ideológica.

El conflicto termina con un triunfo: la gratuidad del pase escolar y el regreso de su administración al Ministerio de Educación. Como todo movimiento, luego viene el declive. Sin embargo, no sólo fue importante el triunfo, sino también la semilla de la organización en muchos sectores que durante los noventa se habían mantenido pasivos y que perdurarán hasta la movilización de 2006 (y hasta la fecha), como ocurre en Puente Alto.

III.1.3 Desarticulación y Rearticulación: unidad política para la revolución

Después del 2001, la asamblea pierde peso a favor de las organizaciones político partidistas o colectivo de diversas tendencias ideológicas, abandonando el espacio transversal de representación. En el centro se concentraba ACAS¹¹ (Asamblea de Estudiantes Secundarios) en la que podían participar todos los centros de estudiantes, pero que su composición práctica era de tendencia concertacionista y geográficamente acotada al centro. En las periferias, y más radicalizada, estaba la ACES (Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, que NO es la AES del movimiento de 2001), que intentaba retomar el espíritu del 2001 en cuanto a su horizontalidad pero que en la práctica se mantiene ideológica y geográficamente acotada, principalmente en sectores periféricos del norte de la capital.

Otras organizaciones de menor peso estaban presentes como FESOL (Federación de Estudiantes Solidarios, de tendencia Trotskista), FEPRES (asociado a las JJCC), CREAM (Cordón Rebelde de Estudiantes Autónomos Revolucionarios, heredero del CREA que formó la ACES de 2001) además de diversos colectivos locales como militancias partidarias de la izquierda más radical (MIR, GAP, entre otros), pero que tenían una injerencia marginal al movilizarse de una forma completamente desarticulada. Así por ejemplo, si un día salía a protestar por el pase el FESOL, otros día convocaba ACAS. Éstas, por lo general, se caracterizaron por contener altos niveles de violencia, que eran reconocidos por los demás actores sociales.

En abril de 2005, ACAS sostiene conversaciones con el Ministro Bitar que culmina con la formulación de una propuesta (que reúne todos los puntos de 2006 y más) que es entregada al ministerio a finales de ese año. Desde el sector de las ACES, ésta se finiquita a sí misma por no encarnar el espíritu fundacional, mientras comienzan conversaciones con el otro sector importante, la ACAS, las cuales continúan en marzo. En ese entonces, muchos centros de estudiantes habían cambiado y la izquierda gana varias de las elecciones de centros de alumnos e ingresa "en masa" a ACAS, formando una sola organización: ACAS da paso a la Asamblea de Estudiantes Secundarios que lideró el proceso de 2006.

La refundación de esta instancia orgánica transversal es el **acto de unidad política**, que permite el proceso de Mayo de 2006, con su amplitud social e ideológica. Es la Asamblea de

¹¹ En esta organización trabajan 2 de los 4 voceros de la Asamblea Metropolitana, Cesar Valenzuela y Karina Delfino (entrevistada en esta investigación)

Estudiantes Secundarios la que aglutina y articula esta diversidad. Es esta la instancia más rica donde se expresan las diferencias entre los actores del conflicto.

aquí lo que marca la diferencia, era que íbamos a dejar las banderas de los partidos políticos de lado, o sea ponte tu, en las marchas, que salía una bandera de las juventudes comunistas, o que salía una bandera de la JS; que en realidad lo más característico era de las juventudes comunistas, eso ya no debiera existir. Porque no era una marcha de las juventudes comunistas, sino que era de los estudiantes secundarios. Entonces aquí lo que fijamos es que no era un instancia para los partidos políticos, sino para a gente que quisiera hacer cosas nuevas, participar, que quisiera hacer política para lo estudiantes secundarios, netamente tal, no para un partido, no para los objetivos de un partido.
(Karina/ACAS)

III. 1.4 La revolución pingüina

Este año es el único donde han habido movilizaciones de la periferia como de ACES en general
(Rodrigo, vocero sur oriente)

Durante el mes de Abril y la primera semana de Mayo de 2006, la refundada Asamblea de Estudiantes Secundarios, sostuvo conversaciones con el ministerio de educación en relación a los temas de gratuidad de la PSU y el uso ilimitado del pase escolar. En dichas reuniones, se habían obtenido ciertos avances que consistían en el otorgamiento de becas para rendir la PSU a los tres primeros quintiles. Así mismo, el ministerio se había reunido también con universitarios para hablar sobre los temas de la acreditación, el fondo solidario y el crédito privado con el aval de Estado. Conversaciones, que desde el punto de vista de los estudiantes, daban pocos resultados: deciden salir a manifestarse a las calles.

Así, a principios de mayo, los estudiantes secundarios organizados convocaron a la movilización. En sus inicios, no había distinción entre la Asamblea Nacional, Metropolitana, y menos aún Zonal, existiendo solamente la AES (Asamblea de Estudiantes Secundarios) a secas. La participación se reducía a la reorganización de los grupos políticos mencionados, en su mayoría, de la zona centro y los respectivos colegios que representaban. El 9 de Mayo, el desaparecido Diario 7 contabiliza que la asamblea representa a 38 colegios.

En ese entonces, estaban a la cabeza de la movilización los cuatro voceros que se mantienen hasta el final del conflicto, herederos de las fuerzas políticas originarias, formando un equilibrio entre la concertación (Karina Delfino y Cesar Valenzuela, pertenecientes a la antigua ACAS) y la "izquierda" (Maria Jesús Sanhueza y Juan Herrera, de ACES). Los voceros, con excepción de uno¹², pertenecían a los colegios emblemáticos de Centro y Providencia.

Las marchas tuvieron gran poder de convocatoria -según los propios estudiantes-, aumentando con los días, llegando a ser más de 10.000 en las calles de Santiago y muchos más contando las regiones. A pesar de la masividad que habían logrado, las marchas no autorizadas, violentas y con gran cantidad de detenidos (1200 en el país), lograron convocar más allá de los colegios del centro que estuvieron siempre presentes y algunos colegios municipales de comunas periféricas de la capital que se incorporaban con mayor o menor organización.

¹² Juan Herrera pertenece a un colegio municipal de Recoleta, aunque reconocido y prestigioso o "emblemático" en la misma. No obstante, a diferencia de la mayoría de los colegios y estudiantes de periferia, estuvo durante todo el proceso de transformación orgánica.

Después de la primera toma del Instituto Nacional y el Liceo de Aplicación, se visualizan por primera vez en los medios de comunicación las históricas demandas de fondo. Así, se establecen claramente los puntos claves del petitorio, queda establecido de forma completa como sigue:

- Gratuidad del pase y pasaje escolar
- Gratuidad de la PSU
- Mejoramiento de infraestructura
- Aumento de becas de alimentación
- Revisión de la Jornada Escolar Completa (JEC)
- Desmunicipalización de los colegios
- Derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

Las primeras cuatro, se articulan en lo que se llamó la agenda corta o “demanda económica”, mientras que las últimas 3, formaban parte de la “agenda larga”, o a largo plazo, por tratar problemas estructurales de la educación chilena.

Luego del inicio de las tomas y del discurso presidencial del 21 de mayo de ese año, la movilización comienza a masificarse e incorporar nuevos actores, incluyendo a colegios particulares subvencionados y luego particulares pagados, de una forma más amplia que el 2001. La ampliación del conflicto obliga a modificar la escasa estructura orgánica de la organización, que se hace ineficiente en las negociaciones: viene entonces la división por zonales. Es en ese momento donde se manifiesta la pluralidad de actores que intentaremos identificar en el próximo apartado a partir de de las categorías que desde la experiencia parecen significantes. Así, ¿Cuál es el factor que tiene más peso a la hora de marcar las diferencias a interior de la asamblea?. Se analizarán las categorías fundamentales de acuerdo a los resultados de las entrevistas a los dirigentes.

III.2 las diferencias: ¿Quiénes somos los que aquí estamos?

Hasta aquí, lo que se ha dicho, era evidente y consensuado. Sin embargo para responder esta pregunta, se requiere de un análisis de las entrevistas mucho más acucioso. En las entrevistas hay diversas opiniones, desde aquellas que visualizan las diferencias entre actores donde los términos político-partidistas, las diferencias de posición social y geográfica, o el tipo de colegio al que asisten los participantes se vuelven claves para diferenciar el comportamiento político de los distintos grupos de interés, hasta quienes ponen énfasis en la preeminencia de las personalidades o la exaltación de la unidad como su principal característica.

III.2.1 El énfasis en la unidad

Si bien esta postura no implica anular la diferencia a través del discurso, hay una tendencia en algunos dirigentes de bajar el perfil a la implicancia que las diferencias sociales, culturales y político-partidistas tienen al interior de la asamblea, mientras que otros hablan explícitamente de éstas. Para los primeros, son pocas las correlaciones que se hacen respecto del las visiones políticas existentes al interior de la asamblea, buscando respuestas que

ponen énfasis en el hecho de que “somos todos secundarios” y en la riqueza de la discusión, sin explicitar propiamente el contenido de los disensos. Se dan algunas respuestas a las preguntas sobre los zonales, los colegios, los grupos y partidos, pero no se explayan en el tema

Los segundos, por su parte, diferencian a los distintitos actores en función de las demandas que enarbolan como más relevantes, la forma en que participan de la movilización y el protagonismo o la importancia que estos tienen en dicho contexto. Cabe mencionar que la diferenciación de los distintos actores por parte de los dirigentes de la asamblea, está íntimamente relacionada con las características socioculturales que a estos se les adscriben y que desde este punto de vista vendrían a “justificar” las posiciones de estos. Pero las distinciones de los diversos actores tienen que ver con la posición de los estudiantes en el sistema de educación o la asamblea: un dirigente de Puente Alto que se relaciona en su zonal con colegios de la zona noroeriente establece distinciones más finas entre estos colegios que un dirigente de zonal poniente que no se relaciona directamente con ellos. Un dirigente de colegio particular hace menos distinciones entre los colegios municipales.

Son estas diferencias las que observaremos en el próximo capítulo, permitiéndonos cumplir el objetivo específico 2, a saber, desentrañar las distinciones que sus propios actores reconocen como significativas en relación a la diversidad que existe al interior del movimiento.

III.2.2 Dimensión política

Bases y activo político

Entonces estos cabros al llegar allí, era como una instancia que te motivaba a ser político, tu te sentabai y empezabai a escuchar las discusiones, o sea pucha, igual eran discusiones que, que eran fuertes y de repente de te daban ganas de participar en las discusiones. La gente que no era política se volvió política cachai, y la gente que tenía un pensamiento político, se volvió aún más política, y aprendieron muchas más técnicas pa ser político.
(Camila/vocera Norte)

Esta distinción sale a la luz en la mayoría de los dirigentes que han sido entrevistados: la diferencia entre bases y el activo político. Se podría establecer esta categoría en términos de dirigencia, pero ésta es demasiado estrecha para comprender el fenómeno secundario ya que muchas veces una persona, no siendo parte del centro de alumnos de su colegio, obtiene cargos de representación (vocerías) en otros espacios, ya sea como vocero del colegio, zonales, sub-zonales, nacionales. Se podría decir que los dirigentes formales (participantes de centros de alumnos) formaron casi siempre parte del activo político, en cuanto se vieron obligados a tomar una posición contingente en el desarrollo del conflicto y desempeñarse como dirigentes de sus espacios locales, participando de los espacios de articulación y decisión (asamblea), donde la información llegaba de primera mano y se tomaban las decisiones más importantes. Generalmente esos dirigentes son quienes tomaron las vocerías.

Los dirigentes se refieren al grado de involucramiento personal para con el movimiento, la politización de los discursos, el manejo de conocimientos relevantes en términos del conflicto e incluso, de la red de relaciones sociales de las que van participando de acuerdo al espacio del que son representantes. Son, por supuesto, el activo político que moviliza, que se articula con los demás sectores, está ahí y hace que las acciones del movimiento tengan una dirección, una conducción. Son de alguna manera, los que van definiendo más activamente las estrategias a seguir.

Esta diferenciación entre dos formas de participación en el movimiento, no sólo es establecida por los dirigentes, sino que también por la propia base que reconoce al activo político como tal, sobretodo porque se van separando del estudiante común y corriente cuando las preocupaciones de la política comienzan a envolver sus vidas, y consecuentemente, hegemonizan sus relaciones sociales. Así, tanto por el mayor tiempo que le dedican a la actividad política, como por los espacios sociales en que se mueven – donde llega directamente la información y se desarrolla una reflexión política más elevada- los dirigentes son siempre más preparados y tienen un ojo más “politizado”, es decir, ven los conflictos desde una posición más holística en relación a la educación.

La LOCE- como estructurador general de la educación chilena- es uno de los símbolos de esta preocupación más política, que surge desde el activo político, puesto que su tematización requiere no sólo conocimiento de la ley, sino también una reflexión profunda en torno a la educación en general. Sin embargo, hacer de la LOCE o no la punta de lanza de las demandas estudiantiles va a depender directamente de la visión y pertenencia política de cada uno de los dirigentes y, como veremos, de la posición de los distintos actores. Afirman los dirigentes de los colegios municipales, que las bases de sus colegios estuvieron en su mayoría¹³ más motivadas por el cumplimiento de las demandas económicas, mientras que los dirigentes de esos espacios tuvieron una visión más global.

Aquellos que pertenecen al activo se adscriben la función de informar, pero también de educar, tratando de hacer efectivas sus posiciones políticas, a través de su relación con la base. La importancia y la información de la dirigencia, está dada por su asistencia a la asamblea, donde las discusiones son mucho más profundas y álgidas.

La base posee menos información y capacidad de reflexión, lo que se expresa en el análisis de lo que son los temas del conflicto y la evaluación de sus retrocesos o avances, así como en relación a los mismos grupos políticos que conducen el proceso. Por parte de la dirigencia, se asume que existe una confusión y poca claridad para diferenciar “quién es quién” ya que muchas veces no se explicita la militancia por parte de quienes la tienen, ni tampoco las bases conocen las diferencias discursivas y políticas entre cada uno. Sobretodo, porque gran parte de la base corresponde a sectores que recientemente comienzan a politizarse.

La politización de las bases y requerimientos de la dirigencia

Pero a pesar de que existe este “activo político” que se diferencia de la base por todo lo expresado en los párrafos precedentes, existen los más diversos grados de politización, involucramiento e influencia en los procesos que como movimiento se están llevando a cabo. Y eso se relaciona la mayoría de las veces con el desarrollo de algún grado de militancia en partidos o colectivos, así como de la presencia de tradición de reflexión política (puntos de vista en relación al Estado, la democracia o la Educación). Se percibe, que la mayor cantidad de estudiantes con experiencia o militancia política, están centralizados en los colegios del centro, siendo en las periferias mucho menos masivo. Y esto, es sostenido tanto por voceros de la periferia como por quienes están en el centro.

Así, la incorporación al movimiento de diversos sectores que antes no lo hacían, tuvo como consecuencia, la incorporación a este “activo político” ya de individuos que perteneciendo a las “bases” se sumaron activamente a la movilización, ya de centros de estudiantes que sólo se dedicaban a la actividad local (como realización de fiestas de colegios, por ejemplo),

¹³ A excepción de aquellos que pertenecen a los grupos acomodados que más bien “apoyan” y donde la LOCE también les afecta.

por lo que generalmente no tenían aprendizaje previo o nociones propiamente políticas de visualizar el conflicto. Estos nuevos actores, se suman también a la movilización asumiendo labores de conducción de sus espacios locales o en otros con un mayor nivel de representatividad.

Estos dirigentes, independientes o sin experiencia, muchas veces no demuestran interés en los grupos políticos que operan al interior de la Asamblea. Por su parte, para aquellas personas que son "más políticas", la incorporación de nuevos actores plantea dificultades en las discusiones, negociaciones y cálculos políticos de la manera en que están acostumbrados. Sin embargo, los cargos de mayor nivel de representación, como la Asamblea Metropolitana, o la Asamblea Nacional, siempre estuvieron instalados en jóvenes militantes con experiencia política. Juan Herrera del CREAR (Cordón Rebelde de Estudiantes Autónomos Revolucionarios) y de ACES, al igual que María Jesús Sanhueza, César Valenzuela y Karina Delfino, ambos simpatizantes del Partido Socialista.

Y es que los militantes apuestan a la conducción efectiva del movimiento y para ello, participan de espacios al interior de sus propios grupos políticos, de reflexión, discusión, socialización de experiencias y creación de políticas a largo plazo, con una visión macro de la problemática, y por tanto, mayores posibilidades de ser representantes. Las razones se encuentran en que una persona, para llegar a ser representante, debe posicionar su visión como sentido común de un grupo mayoritario, generando corriente de opinión. Por lo mismo, debe expresarse bien, tener un "discurso bonito", muy afiatado y coherente, ya que es a partir de la palabra, a partir de la discusión, que se van fijando los consensos y por tanto el discurso unitario, oficial y público.

Por su parte, para aquellos que no tienen militancia la asamblea, sea esta local o de mayor envergadura, es casi el único espacio de articulación y discusión. Como diría Juan Herrera *"dentro de los locos que son más políticos, la asamblea es un espacio más"*.

La reciente movilización tuvo una apertura de la clase política. Se acorta la distancia entre las bases y la dirigencia como consecuencia de la emergencia de nuevos actores. Y es que la forma de organización que tenían los estudiantes secundarios permitía que la incorporación de aquellas personas sin experiencia política a priori, pueda incorporarse y ganar un espacio de acción importante. A pesar de ello, como en toda movilización, una vez que baja la intensidad del conflicto y se enfrían los ánimos, van quedando en los espacios de articulación sólo aquellos que son militantes o están "más convencidos", lo que se evidencia tanto en los espacios locales de todo Santiago, así como en los transversales.

Los grupos políticos

Dado que nuestra intención no es profundizar las diferencias político-partidistas que se encuentran en la asamblea, nos parece relevante dejar en claro la mantención durante el conflicto de las dos "facciones fundantes" - la ACAS, ligado a la concertación y la ACES, de izquierda más radical - las mismas por donde se evidencia el quiebre de la asamblea para junio. En las entrevistas emergen muchas veces como dos grupos diferenciados: "el de la Jochu" y el de "María Huerta", que vienen a representar las mismas facciones.

La derecha no es un actor relevante, sin embargo es muy nombrada por la prensa a pesar de su pequeña representación, por estar instalada en dos colegios emblemáticos (Instituto Nacional y Liceo Lastarria) y porque su presencia daba la idea de mayor amplitud dentro de

la movilización, llamando la atención de los medios. Consultado Julio Isamit (el único representante de ese sector entrevistado) por la presencia de esta facción en la movilización, afirma que el interés de su facción en una movilización con demandas "de izquierda" responde más bien a la intención de sumarse como actores a re-discutir la educación Chilena.

Cabe mencionar que siempre aparece en las entrevistas las Juventudes Comunistas como un grupo relevante, con presencia en todos los zonales, con mayor o menor intensidad, sobretodo en Oriente y Maipú. A nivel nacional, este grupo tiene la mayoría de representación.

IV.2.3 Dimensión social

a. La ciudad segmentada:

Los zonales fueron una de las formas de organizar eficientemente el trabajo asambleario y se constituye como un criterio de diferenciación entre actores. Dada la segregación social existente en la ciudad de Santiago, aparecen como poseedores de ciertas características socioeconómicas, que se manifiestan como diferencias en las formas de enfrentarse a la acción colectiva.

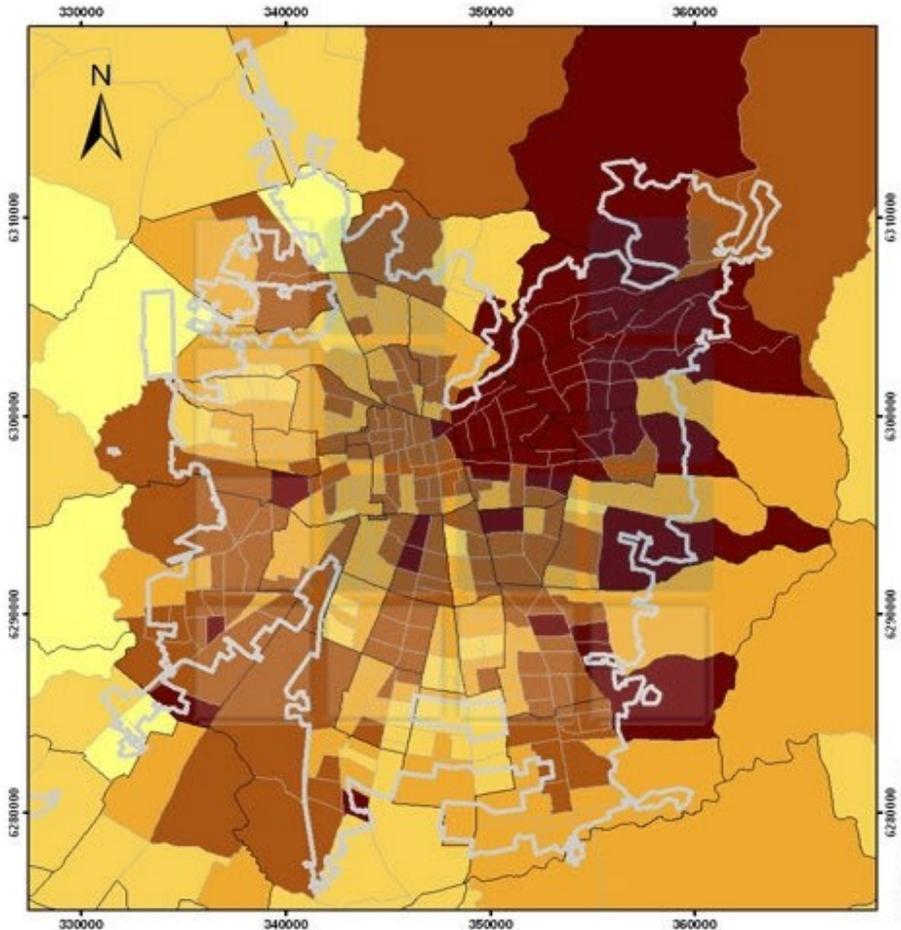
"es que... mira, Norte, Sur y Poniente, siempre estuvieron como juntos trabajando, incluso hacíamos asambleas donde nos juntábamos los tres zonales y a los otros los marginábamos un poco, porque Oriente eran puros cuicos, y Centro eran también más o menos cuicos, pero eran como más... amarillos, o sea en Centro estaba como muy maquinados, era como, o la mayoría era concerta cachai, y Oriente no poh, también estaba maquinado pero era más porque eran cuicos.
(Susana/Vocera Norte)

Está Centro y Oriente por un lado, Sur y Poniente por otro, y la zona Norte como que trata de... a veces son ellos a veces somos nosotros, los que tenemos diferencias.
(Rodrigo/Sur)

Extraemos de las palabras de los dirigentes marcadas diferenciaciones. A nivel general, los zonales Centro y Oriente son los que están más claramente diferenciados de los otros tres - Poniente, Norte y Sur - que parecen ser mucho más afines en su actuar. A continuación, un mapa que nos permite contrastar la configuración real de la ciudad en términos socioeconómicos con las percepciones de los estudiantes.

De acuerdo al zonal, al colegio al que pertenecen, a las tendencias políticas de cada uno de los dirigentes hay distintas versiones. Sin embargo, intentaremos hacer una síntesis de las diferencias entre las versiones de los diferentes zonales. Cabe mencionar que esta suerte de perfiles de los zonales que hacen los dirigentes, se basan no sólo en la movilización sostenida durante mayo y junio, sino que se incluyen las observaciones que han sostenido durante todo el año. Una tabla comparativa entre las perspectivas de los distintos dirigentes, puede encontrarse en los anexos.

El espacio urbano de la región Metropolitana, coloreado según índices de desarrollo económico por comuna¹⁴, donde los más oscuros, corresponden a zonas de más alto nivel. Información desarrollada para el Fondecyt 1060759 "expansión residencial de áreas periféricas de Santiago y Valparaíso. Efectos de las relaciones de poder entre los agentes urbanos (1992-2006)" extraída de la Web, del Laboratorio Urbano de la Universidad



Católica.

a. 1 Zonal Centro: El Centro es el único zonal que no adquiere una caracterización socioeconómica como la presentada en el mapa. Y es que, por las características mismas de sus colegios, los cupos son ampliamente cotizados y asisten a ellos estudiantes de todas las comunas de Santiago.

Por el contrario, su caracterización es más bien política, asumiéndose como sentido común que el Centro es, de por sí, político. Es ahí donde se dan las discusiones más álgidas, con un alto nivel de militancia (y consecuentemente más formados políticamente) y reflexión política al interior de los centros de estudiantes, y donde existe además un interés histórico por la política. Quien es de periferia y está en un colegio del centro tiene las posibilidades de politizarse porque el medio es político. Por el contrario, la caracterización general de las periferias, sería su escasa politización.

Son los colegios del centro los que portan en sus espadas la tradición de movilización por ser los depositarios de la historia de la "Educación Pública". El centro, al ser el espacio donde se emplazan los colegios tradicionales, así como el lugar donde se realizan generalmente las

¹⁴ Extraído de <http://www.geo.puc.cl/laburb/index.html>, en Enero de 2008.

manifestaciones (y los desmanes), es el punto donde se pone la atención de los medios y el mundo social en general. Esta tradición es paradójica con la idea sostenida por los dirigentes de las periferias, de que el centro es conservador; lo cierto, es que la tendencia mayoritaria del sector centro es cercana a la concertación. Recordemos que aquí tenía sus bases la ACAS. Esta observación, sin embargo, es contradictoria con el hecho de que son los estudiantes del centro quienes siempre han iniciado las movilizaciones y que siguen movilizándose en octubre, cuando la mayoría no se incorpora.

Pero el centro no es homogéneo como desde los demás zonales se suele observar. Desde "adentro" la diversidad social y la precariedad se hacen evidentes, así como diferenciación entre los colegios emblemáticos y aquellos aún siendo del sector céntrico, se asimilan a los colegios municipales de diversos sectores. Esto, relativiza la homología que se hace desde afuera: colegio del centro = colegio emblemático.

a.2 Zonal Oriente: Desde quienes no pertenecen a este zonal, o tienen una distancia importante, el zonal Oriente es uno solo. Uno sólo, donde están la mayoría de los colegios particulares, de menos necesidades y por ende, una realidad completamente distinta a los de los demás zonales.

En Oriente, están concentrados los colegios acomodados así como también un puñado de colegios emblemáticos, como el Carmela Carvajal y el José Victorino Lastarria. Las ideas "desde afuera" es que su tendencia política es de derecha o de concertación, la no vivencia de las problemáticas de la educación, la negación de la violencia y sus formas de movilización.

Desde adentro, se observa una diferencia sustantiva que existe entre dos partes del zonal que son conflictivas entre sí. Por un lado está el sector de Oriente que queda en la parte Nororiente, es acomodado y cumple más menos las características que se le atribuyen desde los otros actores. Si se observa el mapa, es el sector más rico de la capital. Es allí donde se emplazan los colegios privados más caros y donde no hay, o por lo menos no son evidentes, los problemas económicos.

Así, la parte sur del zonal oriente se diferencia de la parte norte o "*los de arriba*" - como dicen desde el sector sur- donde existe una diferente sensibilidad política que debe ser resguardada y no subsumida en la totalidad heterogénea del zonal. Estas, corresponden a niveles de precariedad similar a las de los otros zonales, así como una sensibilidad más combativa y militante. Por ello, existe en Oriente la diferenciación del sub zonal Sur Oriente que se reúne en su propia Asamblea (ASO). Se trata de fijar posiciones y ganarlas, ya que muchas veces ésta se ve diluida en la negociación que deben hacer con el otro sector de oriente, que prioriza la demanda estructural, por sobre la económica que impera en el sur. Cabe mencionar que esta división tiene también un antecedente histórico (proviene del establecimiento de un trabajo de las comunas periféricas desde el 2005 o incluso antes¹⁵), pero se mantiene vigente, en la medida en que es útil para resguardar su posición.

Si bien hay conflictos, se debe privilegiar el consenso entre ambas posturas en disputa

a.3 Zonal Sur: La mayoría de sus colegios son particulares subvencionados de tipo técnico profesional según dice su vocero, como una expresión de su carácter marcadamente popular.

¹⁵ En La Florida y Puente Alto existían Federación de estudiantes secundarios, la FELF y la FESPA, respectivamente las cuales se remontan a la movilización del 2001

Esto, a pesar de que hay algunos colegios particulares subvencionados (que no superan los \$50.000 de mensualidad) y que apoyaron la movilización. Despolitizado, como los demás zonales, se considera que es una consecuencia del tipo de educación que entregan los colegios técnicos. El énfasis en cuanto a demandas, está en aquellas de corto plazo. Tiene una relación fluida con los zonales de Sur-oriente y Poniente.

Desde Sur-oriente se destaca el trabajo de educación popular que han realizado y tienen una posición flexible frente a los hechos de violencia.

a.4 Zonal Poniente: Hay un consenso general –tanto desde “adentro” como desde “afuera” - respecto de que este zonal es el más radicalizado, el más violento a la hora de movilizarse. Y es que una vez terminada la efervescencia del conflicto, estos estudiantes realizaron una marcha que finalizó con desmanes de proporciones a fines de Agosto¹⁶.

A diferencia de los demás, acá la violencia se asume como siempre presente, y se organizan logísticamente, de forma tal que las marchas puedan culminar de mejor manera. El nivel de violencia que se presenta en este zonal es desvalorizada por quienes pertenecen a otros zonales, incluso desde aquellos que la legitiman en ciertas circunstancias, puesto que la consideran descontrolada y un retroceso para el movimiento. Sin embargo, esto no es impedimento para que la mayoría de los zonales tengan buenas relaciones con ellos.

Cabe mencionar que Maipú es una zona que posee unos ciertos sectores más acomodados y emergentes. Estos sin embargo no participan directamente en la asamblea y durante las movilizaciones apoyaron con comida, como lo hicieron la mayoría de los colegios particulares.

a.5 Zona Norte A diferencia de los otros zonales, norte no tiene un perfil claro desde “afuera”. Las nociones respecto a su comportamiento son ambiguas, haciendo algunos sólo una caracterización socioeconómica, (los más pobres, más colegios técnicos, etc.) políticas (muy radicalizados con el CREAR), o que son una “zona bisagra” entre poniente y centro.

Desde quienes participan de este zonal, éste se caracteriza fundamentalmente por no ser muy politizado, pero también por condiciones socioeconómicas bastante precarias y con algunos colegios de tipo particular subvencionados, pero que no son “cuicos”. Lo caracterizan como un zonal reflexivo, que privilegia la discusión, al punto de poder definir para cada caso, una posición frente a la violencia.

b. Dime a qué colegio vas y te diré quien eres

La diferencia existente entre los distintos colegios, no sólo en relación al tipo de educación que reciben, sino también a las características sociales de su alumnado, son resaltadas por los dirigentes como factores que tendencian oportunidades, posiciones frente a la política, posturas frente a la violencia, entre otras. El tipo de colegio es una categoría que los posiciona como actores particulares en la movilización. A continuación, una síntesis de las categorías descubiertas. En los anexos, un cuadro con las categorías utilizadas comparadas, entre cada uno de los dirigentes entrevistados.

b.1 Colegios emblemáticos: Ubicándose fundamentalmente en Santiago Centro

¹⁶ La movilización se realizó en Maipú el 8 de Agosto del 2006 y culminó con un total de 110 detenidos, y grandes daños a la propiedad pública y privada. Las versiones de la prensa, aluden que los objetivos de la movilización fue expresar la molestia por el lento trabajo de la Comisión Asesora Presidencial, así como protesta por el mal estado de los colegios de la zona.

– y unos cuantos en la comuna de Providencia- estos colegios se identifican a nivel general por ser colegios municipalizados de tradición, alto rendimiento y procesos de selección del alumnado, características que les dan renombre. Son, como su nombre lo indica, emblemáticos, reconocidos por la sociedad y que conservan un alto nivel de prestigio. A ellos pertenecen de forma explícita el Instituto Nacional, el Liceo 1, Liceo de Aplicación, Liceo Carmela Carvajal y Liceo José Victorino Lastarria. Otros colegios del centro y Providencia, se disputan este título, y el veredicto dependerá de la posición que tiene el sujeto en el marco del sistema educacional: si son de centro, la distinción será más fina que si son de periferia (ver anexo).

Son los colegios que históricamente han encabezado las movilizaciones secundarias y quienes promueven con mayor énfasis las demandas estructurales y las críticas al sistema educacional. Este énfasis, junto con mayores niveles de militancia, hace que la característica fundamental de éstos sea “políticos”; sobretodo, porque no pueden dar una caracterización socioeconómica a estos colegios, dado que presentan en su interior una variedad de su alumnado mucho mayor que en cualquier otro. Son los que mayoritariamente continúan con las movilizaciones en el mes de octubre, a las cuales casi todos los demás no se suman.

Al ser emblemáticos sus acciones tienen efectos a nivel mediático. Se sienten llamados a ser la vanguardia como parte de su tradición y porque sienten que desde la sociedad en su conjunto también se les exigen; encabezan la vocería metropolitana casi en su totalidad. Sin embargo, esta “popularidad” no está exenta de problemas políticos y de protagonismo con los dirigentes de otros colegios. Y es que según dicen, basta que el Nacional o Liceo de Aplicación se bajen o suban a una movilización, para que en los colegios de periferia –que saben de sus acciones por los medios o por los constantes llamados telefónicos que hacen a este colegio durante la movilización- asuman tal acción como la correcta. Más allá de que esto les guste o no, estén o no de acuerdo, saben que para el sentido común sigue siendo así, y por sobretodo, para los medios que dan demasiada importancia a estos en desmedro de los demás.

b.2  Colegios precarizados: En esta categoría se incluyen aquellos “otros” colegios del centro que ningún dirigente del centro consideraría emblemático - a pesar de que estos tienen una tradición de movilización mayor de la cual carecen los estudiantes de periferia- junto con los demás colegios municipales o particulares subvencionados que presentan una evidente condición de precariedad en términos de infraestructura¹⁷, calidad de la educación que reciben y condición económica del estudiantado, por lo que se movilizan con mayor ahínco por las demandas de corto plazo. Los egresados de estos colegios son los que menos posibilidades tienen de ingresar a la educación superior, por la debilitada calidad de la educación que ahí se entrega. Sus nombres no son ni social ni mediáticamente relevantes y se considera a colegios de tipo técnico como los más precarios de esta categoría, por el estrato social de su alumnado.

b.3  Colegios “sin problemas” (evidentes) de clase media: Aquí incorporamos tanto colegios particulares subvencionados, generalmente los de mejor

¹⁷ Un ejemplo de esto es el Liceo Carlos Cousiño de Lota. La flamante edificación del establecimiento no resistió el primer temporal otoñal del sur de Chile. Las salas del colegio se filtraron por completo y las instalaciones eléctricas quedaron inutilizadas por el agua. Esto le valió el elocuente sobrenombre de “Liceo Acuático” de Lota. Durante Abril los estudiantes de Lota se movilizaron en contra de esta situación. Lo hicieron también otros liceos regionales. A excepción de Lota, todas las movilizaciones de este periodo son particulares de cada colegio. Ver Peña y Lillo Macarena, 2007. “**El remezón de los pingüinos**”. Tesis para optar al título de periodista.

condición económica y de infraestructura, como colegios particulares de clase media¹⁸ – por ejemplo, los sectores más ‘acomodados’ de la comuna de La Florida- pero que comparten el espacio de articulación en calidad de ‘par’ con los demás compañeros. Su proceso de incorporación no obstante, es más lento.

Esta distinción emerge con relevancia desde los voceros del sub zonal Sur Oriente, que están en contacto directo con el segmento acomodado que se movilizó durante mayo de 2006 y por tanto, son más rigurosos a la hora de caracterizar a los particulares. Los énfasis en términos de demanda son fundamentalmente la derogación de la LOCE y la revisión de la JEC, incorporándose a la movilización mediante paros y tomas por varios días, con un nivel variable de masividad y actividad con los demás colegios.

b. 4 Colegios Particulares: Ubicados fundamentalmente en el sector oriente de la capital con aranceles que superan los \$160.000 mensuales y cuotas de incorporación que los distinguen de los colegios precedentes, su alumnado pertenece desde clases medias acomodadas hasta la élite tradicional que asiste a colegios generalmente católicos. Los colegios Opus Dei de los sectores más ricos de la población (Ruiz, 2007), parecen quedarse fuera¹⁹.

Por lo general, la movilización para ellos incluye paro o jornadas reflexivas para entregar “apoyo” a los “otros” colegios que lo necesitan, junto a cooperación con comida y otros enseres para mantener las tomas. El nivel de apoyo no es masivo y se mueve más a nivel de la dirigencia que asiste a las asambleas. Desde los demás actores, sobretodo desde los más “tradicionales”, se considera que la participación de este grupo corresponde más bien a una moda: se los acepta, ayudan, pero consideran que son “herramientas auxiliares”, que permiten mostrar mayor amplitud del movimiento.

No se les adscriben demandas específicas de movilización y en algunos momentos se reunieron también en la asamblea de colegios particulares. Desde los estudiantes de los otros colegios, específicamente entre los de sector oriente, se hace una distinción, propiamente cultural, que se analiza también en este espacio:

 **Colegios “cuicos”:** colegios de corte tradicional, que conservan los patrones culturales de los sectores altos, donde tienen relevancia los colegios católicos.

 **Colegios artístico/alternativos:** Si bien son colegios acomodados, poseen una cultura alternativa a la de clase alta tradicional; más artística libre o hippie, orientadas generalmente por tendencias de izquierda. Se involucran más fuertemente con el movimiento y un desarrollo más “a la par” con los demás actores. El Colegio Altamira, perteneciente a este grupo, fue el primero de los particulares pagados en sumarse a la movilización.

¹⁸ Dentro de este tipo de colegios, uno de los que tiene un costo más elevado es el Colegio Mayor cuya mensualidad no supera los \$103.000, con una matrícula de igual valor. Cabe mencionar que a diferencia de los “colegios cuicos”, estos no tienen cuota de incorporación, muchas veces es el elemento que más segrega porque se pagan grandes cantidades de dinero (\$1.800.000, por ejemplo), al contado.

¹⁹ Estos colegios corresponden según el autor a Tabancura, Huelén, entre otros, que no se movilizan, según los datos extraídos de revisión de prensa y su ausencia en las entrevistas realizadas. Cabe Mencionar que el colegio Cordillera y el Tabancura, colegios de este tipo, obtuvieron el primer y tercer lugar de la región metropolitana respectivamente, en los puntajes PSU del año 2005.

III.2.4 La muestra

En base a las distinciones precedentes, seleccionamos una muestra que incluye los tres criterios revisados: política (activo/base), zonal y tipo de colegio.

En los colegios, se quedan aquellos que "sostienen" la movilización y le dan el carácter de masivo: las bases. Al diferenciarse el activo político de las bases, se considera fundamental sentar la atención sobre la experiencia de las bases y los sentidos que rondaron su movilización. Sobretudo, para indagar el carácter simbólico presente en la construcción de una identidad colectiva secundaria, el cual no necesariamente ha sido tematizado como discurso público racionalizado, pero que se mantiene latente. Significación que hay que buscarla en las bases, por considerarse poco legítima para el punto de vista propiamente político y el discurso estructurado, limpio y racional de la dirigencia.

Cuál es la categoría social –territorial o educacional- que más peso tiene en la definición de los actores es un tema que hay que definir. Las caracterizaciones en torno a los zonales, son más bien socioeconómicas y en términos de acción proponen "*violento*", "*rebelde*" o que "*trabajan con nosotros*", que poco nos indican la forma de acción particular de cada uno. En términos de fuerza política, y según afirman algunos dirigentes, es el zonal, como forma de organización, el factor más influyente en las decisiones que se toman en la asamblea en su conjunto (son 5 votos + 1 de colegios de adultos). Pero por lo general, las decisiones de cada zonal deben consensuarse en un contexto más o menos homogéneo, de acuerdo a la diversidad de colegios que exista en él.

Las diferencias políticas, más allá de las diferencias político-partidarias, los conflictos al interior de un zonal, se dan entre los diferentes colegios. Esto, se evidencia de forma clara en el zonal oriente y se invisibiliza en las otras comunas donde el carácter social de los estudiantes es más homogéneo. La pertenencia a un tipo de colegio, define ciertas posiciones como "ayuda con comida" o "toma". Por su parte, la misma asamblea funciona de manera que cada colegio construya su propio sistema de acción: quienes participan de ella son, por lo general, representantes de su colegio que llevan las decisiones de su localidad a la asamblea, zonal o metropolitana. La sumatoria de estas decisiones es la que define finalmente una postura del conjunto.

Por lo mismo, la búsqueda de los sentidos presentes en la movilización en las bases se realizó por categorías de colegio (Emic), para poder diferenciar y caracterizar a cada uno de los actores abarcando un "representante" por categoría. Sin embargo, creemos que la diferenciación por zonal no puede dejarse de lado y nos concentraremos en un zonal para tener una visión más profunda de las articulaciones que se dan en su seno.

Siendo el zonal oriente el que presenta la mayor diversidad sociocultural, recrea una suerte de "Santiago chico", nos remitiremos a éste para caracterizar a los distintos actores.

III.3 Hacia las bases: La experiencia de los actores particulares

III.3.1 Operacionalización: categorías de análisis comparativo

Considerando nuestro acercamiento teórico, el tipo de metodología utilizada (grupos de discusión) y la profundidad relativa de la información, se han construido categorías más gruesas de comparación entre las realidades de los distintos colegios. Cabe mencionar que la segmentación por colegios responde no sólo a las categorías que hemos "sintetizado" desde las distinciones estudiantiles, sino también es coherente con la utilización del concepto de *habitus*, que tiene incidencias en cada una de ellas.

Analíticamente diferenciadas, estas categorías de análisis aparecen interrelacionadas en la realidad, en la medida en que no cumplen necesariamente un orden temporal entre la aparición de unas y de otras y porque se refieren mutuamente entre ellas.

- **Objetivos:** La incorporación al movimiento se realiza en base a un discurso racionalmente construido, que se expresa en ciertos objetivos. Éstos, se sintetizan en un mayor o menor interés en unas demandas por sobre otras. Visualizando el contexto definen los fines y medios de la acción con un carácter estratégico, delimitando sus expectativas.

Empíricamente los fines se definen por un lado, de acuerdo a la posición que ocupan dentro del sistema de educación y la manera en que las problemáticas de éste los afectan o no posicionándolos en el conflicto. Por el otro, los valores o sentidos compartidos por un grupo que definen su modo de vida, el Ethos de cada grupo, se pone en juego en esta operación. Los medios para lograrlos también se definen en el contexto de esta posición y se materializan en la experiencia.
- **Experiencia:** La experiencia corresponde a la manera particular y concreta que adopta la participación de cada actor en la movilización, en virtud de las acciones estratégicas creadas, así como la emergencia de las motivaciones (los deseos no racionalizados) para la participación.

Aquí cobra relevancia la historicidad de los actores (tradicionalmente movilizados, movilizados cuando un conflicto se expande, o nuevos de esta movilización), la relación entre la experiencia local y la experiencia de la totalidad que se observa en el peso de cada una en el relato y el reconocimiento mutuo de los participantes como parte del mismo colectivo. Éste está determinado por el grado de involucramiento que ellos se adscriben a sí mismos y visualizan en los demás en la construcción de la identidad colectiva y se pueden sintetizar en el sentimiento que son "sujetos" de la movilización (internos) o "apoyadores" (externos), definición que determina una posición relativa en el movimiento.
- **Significación:** aquellas características de la movilización que la hacen relevante como experiencia local y/o colectiva y que cargan consigo una disposición afectiva y emotiva y que determina el potencial simbólico de la movilización.

Empíricamente, la experiencia "significada" puede referirse a un sinnúmero de ámbitos: las características propias de la movilización, las experiencias que de ésta derivaron, las consecuencias que se le atribuyen (a nivel de país o de carácter local) u otros aspectos.

III. 3.2 Colegios emblemáticos

INSTITUTO NACIONAL
José Miguel Carrera
El foco de luz de La Nación: "Por los efectos a largo plazo"

Descripción General

Se podría decir que los alumnos del Instituto Nacional son una reproducción de Chile a escala reducida, donde se aprecia una completa gama de matices sociales, políticos y valóricos de nuestro país. Por eso, a los 4.300 alumnos se les inculca con especial énfasis la tolerancia. Colegio de tradición, de excelencia, al servicio del país y por cuyas aulas han pasado nada menos que 18 presidentes, ministros de Estado, destacados abogados de la plaza, conocidos empresarios, etc., el sentimiento de apego hacia la entidad hace que un institutano sea fácilmente reconocido. Sus alumnos son el ejemplo de la meritocracia y del valor que tienen el talento y el esfuerzo, por sobre los recursos. (Revista El Sábado, 8 Abril 2006)

Ocupa el primer lugar en el ranking de calidad de los colegios municipales del país (Ranking anual El Sábado 2006) y el séptimo lugar (659 puntos) de los puntajes PSU 2005 en la totalidad de los colegios que imparten enseñanza media de la región metropolitana, aunque según los informes del DEMRE, baja al lugar 22 en 2007. Es un colegio que mantiene un alto nivel de prestigio (encuesta Datavoz. Abril 2006), tanto en los sectores medios (62% de las preferencias), aunque también en los sectores altos (40%). La encuesta no mide sectores bajos. Respecto del SIMCE 2006 de segundo medio, los estudiantes obtuvieron 77 puntos más que el promedio Nacional en Lengua Castellana y 113 puntos más altos en Matemáticas. Esto lo ubicaría en comparación con colegios similares en una posición 1 en una escala de 1 a 100, donde 1 es el máximo puntaje. No tiene Jornada Escolar Completa.

Respecto de las características socioeconómicas que entrega la misma fuente, los ubica en el estrato medio alto, ubicándose en un tramo en que los apoderados han declarado tener entre 14 y 15 años de estudio y un ingreso del hogar que varía entre \$450.001 y \$1.000.000. Entre un 0,01% y 12,5% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

Su prestigio se funda sobre la excelencia académica del colegio en un contexto donde la educación pública tiene magros resultados, pero también su historia. El Instituto Nacional fundado en 1813 por los intelectuales patriotas Mariano Egaña y Camilo Henríquez, se convirtió en una de las obras más importantes de la patria nueva. Hasta el momento existían establecimientos educacionales de muy pocos alumnos y profesores en los que no había una activa vida intelectual y cultural, además de estar muy influenciados por la Iglesia tanto en las disciplinas que tradicionalmente eran estudiadas, como en el énfasis en la condición de súbditos del Rey de España. Así el instituto se transformó en un símbolo de una educación republicana, basada en la libertad, que en palabras de Fray Camilo Henríquez tenía por objetivo "*dar a la patria ciudadanos que la dirijan, la defiendan, la hagan florecer y le den honor*" como escriben en su página Web. Por lo mismo fue cerrado durante el tiempo de la reconquista²⁰.

Es el mismo espíritu que lo inspira como el lugar de la primera movilización secundaria de la

²⁰ www.institutonacional.cl

República de Chile en 1833. Ésta tuvo un carácter local en contra de la represión y los castigos extremos a los que eran sometidos los estudiantes y la exigencia de renuncia del rector Blas Reyes (The Clinic. Edición especial n° 10. "Especial pendejos". Octubre:2007). Desde ese momento en adelante, ha estado siempre presente en las movilizaciones de estudiantes secundarios, partícipes del movimiento político de los '60 y '70, de las movilizaciones en contra de la dictadura de durante los '80 así, las esporádicas movilizaciones de los '90 y en el 'mochilazo' de 2001 y las discusión y salidas a la calle de los diversos grupos políticos en los años venideros hasta 2006, en que fueron uno de los colegios "a la vanguardia" de la movilización.

Rapport

Llegamos al Instituto Nacional a través de un ex alumno, hijo del presidente del centro de ex-alumnos. Amparadas por dicha institucionalidad, nos atendió un profesor quien autorizó y gestionó la actividad, seleccionando los grupos de forma muy rigurosa.

La "cita" fue en la biblioteca, un lugar hermoso, con sillas antigua, decoradas, pegadas al suelo y estanterías llenas de libros antiguos: se nota que su construcción es del siglo XIX. Un lugar acogedor, que contrasta con la sólida, enorme y recta arquitectura que caracteriza a este colegio.

Casi todos los estudiantes citados son muy puntuales para llegar a la actividad. Nos ayudan a gestionar un lugar más adecuado puesto que en la biblioteca, en la cual se observa el paso de la historia, no se puede comer lo que llevamos. El perfil de los estudiantes era más bien diverso: algunos muy tímidos, otros con mucha personalidad.

La formalidad y seriedad con que se toman la actividad es evidente, aunque las papas fritas y galletas que se han dispuesto en las mesas distienden un poco el ambiente. Por lo general hablan bien, es decir, pocos garabatos en la discusión, quizás motivado también por el género femenino de las investigadoras, que consideramos un factor perturbador en la medida en que no pueden hablar frente a las mujeres de la forma que lo hacen "normalmente", según dicen en los mismos grupos de discusión. Se distinguen acentos de clases altas y populares, aunque no parecen contrastantes en términos de discurso.

Objetivos

Para ellos, la demanda estructural o de "largo plazo" es fundamental y se sintetiza en la derogación de la LOCE para transformar el sistema de educación. Las razones, la percepción de que este sistema no cumple las expectativas de asegurar las mismas condiciones para todos reproduciendo la desigualdad, al asentarse en el lucro privado, la no fiscalización de las subvenciones y la municipalización de la educación pública. Visualizan su posición de "privilegio" en un contexto donde la educación pública está en franca decadencia, por lo que esperan que ésta vuelva al Estado (Desmunicipalización). Esta visión más crítica es, desde su perspectiva, consecuencia de la calidad y los valores de la educación que reciben, que les permite *"tener una visión más amplia, de largo plazo"*, y por una tradición histórica de lucha y valoración de la educación pública, de la cual ellos son herederos.

Sin embargo, este énfasis en las demandas estructurales no implica que dentro de este colegio no existan necesidades económicas en algunos alumnos, porque según dicen al interior del colegio hay gran diversidad social educándose en el "mundo real". Situación que realza los ideales de la educación pública en la medida en que "iguala" a sus estudiantes.

Tres malestares específicos los afectan:

- La presión social y las expectativas que recaen sobre ellos para la consecución de estudios superiores "tradicionales" en universidades públicas de calidad, dada su condición de "emblemáticos".
- La percepción de que incluso un colegio de calidad como el Instituto Nacional, se ha ido deteriorando a lo largo del tiempo, afectando su aprendizaje y sus posibilidades, situación aún más problemática cuando es la universidad el proyecto de futuro para la mayoría.
- La desigualdad en la educación, que impide a una gran parte de los chilenos no tener siquiera acceso a la Universidad, sin ser efectiva la meritocracia, como parte de sus ideales de la Democracia y de la Educación Pública.

Experiencia

Siendo el Liceo "emblemático" por excelencia, el Instituto Nacional es el primer colegio que, junto con el Liceo de Aplicación, levanta una toma (el viernes 19 de mayo) como una forma de hacer presión ante el discurso presidencial del 21 de mayo. Que fueran ellos y no otros quienes iniciaran estas acciones tenía también una razón estratégica: para que las tomas fueran mediáticamente efectivas, tenían que iniciarse ahí²¹, al ser el colegio público más importante.

Durante el conflicto German Whestoff, el presidente del Centro de Alumnos de ese entonces, de tendencias más cercanas a la derecha, no tenía ninguna de las 4 vocerías de la Asamblea Metropolitana – aunque era parte de la Comisión Política de la AES - lo que parecía inaceptable desde el punto de vista de los institutanos que han sido educados para ser el "foco de luz de la nación"²². Por ello, en el Instituto Nacional se hizo una Comisión Política, que incorporó a todos los sectores políticos presentes al interior del colegio, que actuaba en representación del Instituto con una autonomía relativa de la AES, ya que muchas veces convocó a conferencias de prensa para expresar la visión de los institutanos. Así, el Instituto Nacional fue un puesto clave en la transmisión mediática con un periodista de planta apostado en las afueras, requisito de cualquier transmisión noticiosa de la movilización.

Así, la experiencia de estos estudiantes está mediada por esa posición: un rol de liderazgo al interior del movimiento, como sujetos fundamentales y centrales, que implica enseñar, informar, ayudar a los "nuevos" actores. Deber de liderazgo que se adscriben para actualizar su "rol histórico" como "*foco de luz de la nación*"; porque los "nuevos actores" lo esperan - de ellos o de otros emblemáticos- mediante la solicitud de información o la "imitación" de las decisiones que ahí se tomaban, era también porque perciben en los demás participantes desconocimiento del contexto y la coyuntura de la movilización; intenciones poco serias (colegios periféricos), o apoyo sólo como un deber ético (colegios de altos recursos). La participación de éstos últimos la visualizan por "fuera", en la medida en que las demandas no les afectan directamente.

Por el reconocimiento que tienen, por su liderazgo, por su sobre-exposición mediática, se convierten en un símbolo de la movilización no sólo para los demás estudiantes, sino también

²¹ "*Nuestro trabajo (la toma del Confederación Suiza del 18 de Mayo) fue hacer tiempo cosa que el Nacional se preparara, nos dedicamos a embolinarles un rato la perdiz para que los otros pudieran ser ocupados*" *Ahí opera la inteligencia, ¿qué vale más, tener al Nacional tomado o tener al Confederación Suiza?* (César Valenzuela, vocero Asamblea). Entrevista facilitada por Macarena Peña y Lillo.

²² Esta es una frase que podríamos definir como el pilar de la forma en que son educados los estudiantes de este colegio, y que de alguna manera encarna los ideales republicanos de la Educación Pública. Esta conciencia se les inculca desde la institución a los alumnos a lo largo de todos los años en que están en el colegio.

para la gente de las calles, que identificándolos por la corbata los felicita.

Su visión es claramente política y analítica: manejan los hechos de la coyuntura y visualizan a los distintos actores, desde las diferencias al interior del movimiento, hasta "la gente", "la prensa", o "la coyuntura política" que tienen incidencias en lo que está ocurriendo y la narración del conflicto se hace desde una perspectiva general, en que se considera la totalidad del movimiento y poco se detienen en narrar las experiencias de la toma o el paro a nivel local.

El fin de la movilización de mayo, está marcado por el desgaste y por la espera de los resultados del Consejo Asesor Presidencial - instancia creada por la presidenta para discutir las temáticas de fondo en el tema de educación -en el cual sin embargo tampoco tenían muchas expectativas. Las movilizaciones de octubre, responden entonces a su "ser emblemático" y el deber que esto conlleva: luchar por la educación pública hasta el final. Más allá de estar o no de acuerdo con las movilizaciones (este es un disenso), en lo que todos coinciden es que por ser "*el Nacional*" debe estar ahí. Por otro lado, la diferencia crucial entre ambos ciclos de movilizaciones, intenta ser continuamente explicada y se pone atención a las correlaciones de fuerza y poder a nivel social. Una perspectiva como esta sólo aparece en este colegio.

Significación

J: pero, en lo personal, no me marcó mucho la toma. No, no fue tanto el cambio. Pero, es que cambio, no sé si se puede decir.

2: Porque nosotros siempre hemos sido igual. Porque nosotros, por lo menos yo, siempre tengo una vista hacia lo social, me preocupo de lo social. Solamente que en Mayo y en Octubre nos juntamos y tratamos de demostrárselo al mundo. Pero en este colegio, en mi caso personal, siempre pensamos en eso, en los demás, después pensar en uno mismo. Entonces no sé qué cambios habrán sido en esas semanas.

Si bien para ellos la movilización es algo a lo que están acostumbrados, la novedad se encuentra en el amplio apoyo social que ésta tuvo. Ello, no sólo implica una masividad mayor, sino también el hecho de que los problemas que enfrenta la educación y que ellos han sabido – y vivido- desde hace muchos años, se hicieron públicos y las demandas estudiantiles pasaron a constituirse como "lo no dicho" que ahora se hacía discurso explícito y se legitimaba ante los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto: que la educación no está cumpliendo su función meritocrática cuando decae la calidad de la educación pública y se vuelve profundamente desigual.

Con la movilización se generó conciencia del problema en los estudiantes menos informados y comprometidos que ellos; en la sociedad que asume de una vez el deplorable estado de la educación y considera la justeza de sus demandas; en la prensa, que los trata de una manera distinta a como solía hacerlo, otorgándoles un espacio clave para manifestarse. La significación radica en el constituirse, esta vez, en sujetos legítimos para hablar de la educación, tradicionalmente mal mirados por los medios de comunicación y la sociedad, que se pueden expresar en el espacio público: la calle y el espacio mediático.

Más aún. El conflicto es importante porque trasciende la generación de conciencia social de las problemáticas de la educación y que se expande a otros sectores de la sociedad (mineros, salud, etc.), que tienen sus propias problemáticas, pero que de alguna manera se motivan a salir a la calle.

Se preguntan por las causas de este cambio entre esta movilización y las demás, en que el apoyo social era nulo. Resalta el hecho de que esta vez, a diferencia del 2005 por ejemplo, es significativo que los secundarios de todo Chile, se hayan unido para decirlo y explicitarlo, pero sobretodo que a pesar de las diferencias sociales y las diferentes realidades de estos, eran capaces de "ir hacia el mismo lado". Desde esta perspectiva la unidad y la masividad no son significativas por sí mismas sino en la medida en que permiten que "lo no dicho" sea explicitado y genere conciencia a nivel general.

Junto con el apoyo y la apropiación del espacio público durante mayo, sobreviene la sensación de vulnerabilidad y rabia en octubre, ante la soledad en que se encuentran. La gente de la calle, la prensa, sus padres, incluso los mismos estudiantes que habían alimentado la masividad y legitimidad del movimiento en torno a demandas de "fondo", en octubre los miraron con malos ojos o no se pronunciaron ante la continuación de las luchas que se libraron el primer semestre. Buscan las razones de este fenómeno en la manipulación de los medios, la vulnerabilidad de la gente, el egoísmo de los colegios que no están dispuestos a perder vacaciones o la represión que sobre ellos recae.

La frustración y rabia – con la "gente", con los medios de comunicación - rodea la movilización de octubre y ocupa un buen tiempo en los grupos de discusión. Estos sentimientos pueden comprenderse si se oponen a aquello que hace significativa la movilización de mayo: el apoyo social, estudiantil y mediático a sus históricas demandas. Y con ello, la comprobación de que sólo con los demás actores pueden tener un peso efectivo en la lucha. Lo volátil de la movilización de mayo es una muestra de ello.

LICEO CARMELA CARVAJAL DE PRAT

"Comprometidas con una sociedad diversa, dinámica y profundas reformas al sistema de educación"

Descripción general

De acuerdo con el ranking 2006 de la revista Sábado (basado en el puntaje PSU y SIMCE), es el segundo colegio municipal de Chile. De todos los colegios de la Región Metropolitana tiene el lugar número 24 con 643 puntos, y el lugar 44 de todo el país en el ranking 2007 (Puntajes PSU/DEMRE) y obtiene el segundo lugar en prestigio (Encuesta Datavoz), después del Instituto Nacional. Es más valorado por los sectores medios que por los altos (25% para sectores medios y 6% para los altos). Es un colegio indiscutidamente emblemático, con selección de alumnas.

Siendo más pequeño (poco más de 1800 alumnas) y más "nuevo" (1964) que el Instituto Nacional, es su equivalente en términos de prestigio y rendimiento²³. Aún así ha implementado la Jornada Escolar Completa para sus cursos de básica y media. De acuerdo con los puntajes del SIMCE para el segundo medio de 2006 superan el promedio nacional por 77 en lengua castellana y tienen 101 en matemáticas. El MINEDUC declaró al liceo por el período 2006-2007 como establecimiento de desempeño destacado de acuerdo al Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño SNED, mereciendo dicha distinción desde su creación en el año 1996.

²³ El liceo Femenino Javiera Carrera es el Liceo más antiguo, que vendría a hacerle el peso al Instituto Nacional. No obstante, en términos de rendimiento, éste es menor que el del Liceo Carmela Carvajal, por lo que se constituye como el equivalente.

Según los datos del SIMCE, este colegio es similar en términos socioeconómicos con aquellos cuyos apoderados han declarado tener entre 14 y 15 años de estudio y un ingreso del hogar que varía entre \$450.001 y \$1.000.000. Entre un 0,01% y 12,5% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social. Es decir, es igual en estos términos que el Instituto Nacional.

El proyecto educativo del colegio, según figura en su página Web, puede resumirse como sigue *"El Liceo como comunidad educativa desarrolla una identidad basada en una convivencia democrática que permita la construcción de lazos afectivos que distingan a nuestra comunidad carmeliana y creen una mística que perdure en el tiempo, propiciando la superación personal y manteniendo la excelencia académica"*²⁴. Educadas para una convivencia democrática y estar comprometidas con la sociedad, estas estudiantes han estado presentes en las movilizaciones que se han desarrollado, por lo menos, desde el mochilazo del 2001.

Rapport

Elegimos al Liceo Carmela Carvajal, por su evidente perfil de emblemático. Pensábamos que siendo este tipo de colegios segregados por sexo, nos parecía relevante abarcar ambos discursos, a pesar de que no era una categoría de análisis, era más un asunto de "justicia". Llegamos con una amiga, ex alumna del liceo, a hablar con Mónica Reyes, Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), con la excusa de que era una investigación de ella junto a nosotras. Mientras esperábamos la reunión observábamos un hall con mamparas de vidrio llenas de trofeos de diversas actividades deportivas estudiantiles y la figura de la virgen que resguarda el espacio. En la reunión mi amiga estuvo varios minutos recordando el pasado, la estancia de hace 6 años en el Liceo, lo que hacía en la actualidad, la situación de las compañeras, los cambios del colegio, etc. Al parecer la "comunidad carmeliana" opera y abre su espacio casi exclusivamente para éstas estudiantes. De otra manera, probablemente no hubiéramos podido desarrollar la actividad.

Se aceptó la actividad con la salvedad -coherente con la exigencia del Liceo- de que las chicas no podían perder clases para asistir al grupo de discusión, ya que se encontraba "muy estresadas" y con las movilizaciones (los grupos se hicieron a fines de 2006), había quedado mucha materia sin pasar que seguían recuperando: los grupos debieron realizarse en dos días consecutivos a la hora de almuerzo, por lo que acordamos que como "gancho" habría una colación.

La selección de las estudiantes de acuerdo a los criterios establecidos fueron hechos de forma rigurosa por la misma persona que nos dio la autorización, con un llamado formal desde los profesores a las alumnas, que debían asistir en días diferidos. Todas llegaron, muy curiosas y llenas de especulaciones sobre la actividad. Declaran que muchas de sus compañeras las envidian y que eso siempre ocurre en el colegio.

Participan entusiastamente en el grupo, quizás un poco más motivadas que los chicos del Instituto por las preguntas que nos hacen, aunque siempre hay personas más tímidas que no hablan mucho. Sin embargo, se ven bastante seguras de sí mismas.

Objetivos

El énfasis de las demandas está en la agenda larga. La necesidad de un cambio profundo al sistema de educación esta fundamentada no sólo en la desigualdad imperante, sino también de malestares que emergen de su propia experiencia escolar. Siendo un colegio municipalizado, está lejos de sufrir de la misma manera las carencias del sistema en términos de calidad o problemas graves de infraestructura (a pesar de que denuncian una falta de espacio, por ejemplo). Tienen, sin embargo, una experiencia distinta a los demás emblemáticos que no poseen JEC, que influye en niveles profundos de reflexión respecto de las formas de enseñanza y aprendizaje.

Las críticas que hacen al sistema de educación son profundas y tienen distintos matices. La primera y que es sumamente recurrente en el contexto de los grupos de discusión, es la necesidad de revisar la implementación de la JEC, programa de estudios que consideran inadecuado a su realidad y que deben sufrir a diario: falta de tiempo libre, necesidad de dedicar parte de éste a cumplir la sobre-exigencia escolar, inutilidad de las horas de la tarde, reducida diversidad de cursos electivos, a lo que deben sumarse las horas de viaje hacia el colegio (hay alumnas de todas las comunas de Santiago), cansancio extremo.

Esta situación, hace que la educación se perciba alejada de las formas ideales en que perciben la educación, que debiera desarrollar sus propios intereses y permitir tiempo libre para desarrollarse por fuera del colegio. Se siente limitadas en la medida en que el colegio es una institución que hegemoniza su vida cotidiana. Más aún, el sistema JEC, al obligarlas a pasar muchas horas improductivas (en las cuales duermen debido al cansancio), reproducen ciertos vicios de la sociedad chilena tales como "trabajolismo", es decir, una palabra que se ocupa para designar a quienes son poco productivos, a pesar de la gran cantidad de horas en su trabajo, característica de nuestra sociedad que fue reconocida hace algún tiempo en los medios chilenos.

Así, la educación que reciben, tanto por la falta de tiempo como por la "ausencia" de valores, no es integral. Y a pesar de ello, en el contexto general está bien posicionadas en el "ranking" de colegios, gracias a los altos niveles de exigencia que las trasforman en "maquinitas" "acorde con el mundo real", según dicen. Así, esta posición plantea otro malestar que se evidencia también en el Instituto Nacional: la exigencia y expectativas que desde el mundo adulto recaen sobre ellas respecto a su futuro, de que sigan una carrera de corte tradicional, que otorgue dinero y en la cual sobresalgan, incluso por encima de sus propios deseos (que para todas implica seguir estudiando en la universidad). Exigencia que visualizan como síntoma del sistema social monetarizado en que vivimos.

Pero sus reclamos trascienden los malestares propios que se expresan por sobretodo en la JEC, sino que hacen un cuestionamiento al sistema educacional que no cumple las funciones que debiera cumplir: ser una posibilidad de movilidad social o en palabras de ellas "ser una vía a la equidad social". El sistema de educación como está estructurado ahora, reproduce las desigualdades que vienen de cuna y evidencia la falacia de la meritocracia cuando la educación pública, incluida la de ellas, se queda cada vez más atrás.

Esta observación, abarca aspectos bastante amplios: ya no sólo en relación a un tema de recursos, sino incluso a las estrategias educativas que no consideran las diferentes realidades. Creen que los procesos educativos debieran ser adecuados a los diferentes contextos en que se imparte la educación, adaptándose a las capacidades de los estudiantes y su socialización en la familia. De acuerdo a estas concepciones, la JEC no es mala por sí

misma, sino que lo es para ellas, puesto que en su caso no la requieren por su excelencia académica. Plantean que podría ser una excelente herramienta para colegios con un rendimiento más bajo.

Por su parte las demandas económicas no son muy nombradas entre estas estudiantes, más allá de hacer referencia a la mala calidad de la cocina del colegio, basada en un exceso de carbohidratos, o el no cumplimiento de las condiciones mínimas de infraestructura en cientos de colegios en pésimas condiciones.

En síntesis, podemos decir que los objetivos de la movilización es la transformación de la educación fundada en ciertos malestares. A saber:

1. La idea de una educación unidimensional que reproduce los vicios del sistema
2. La desigualdad imperante en el sistema de educación que no cumple los objetivos que ésta debiera cumplir (meritocracia) y donde la educación pública está cediendo su calidad ante los privados, incluso la de ellas.
3. Que ante esa desigualdad en la que se encuentran bien posicionadas, recaen sobre ellas las múltiples expectativas de sus padres, sus profesores y la sociedad en general. Incluye también la adscripción desde afuera de ciertos estereotipos de "Niña Carmeliana".

Experiencia

Ser de Carmela influye muchísimo en la forma en que ellas se incorporan a la movilización, ya que al ser parte del pequeño número de colegios que pueden llamarse "emblemáticos" - con tradición de reflexión y lucha por la educación pública- participaron de las instancias orgánicas del mundo secundario, por lo que fueron parte del movimiento desde antes de la explosión mediática del movimiento en las múltiples marchas convocadas por la AES en mayo de 2006 y luego con un paro de clases luego del discurso del 21 de mayo, 3 días después de las primeras tomas en el Instituto Nacional y el Liceo de Aplicación. Además, con una vocería en la AES de María Jesús Sanhueza, la más polémica de todos, por lo cual la participación de estas estudiantes no pasó desapercibida.

Cuando se refieren a la movilización, generalmente lo hacen pensando en el conflicto general más que en la experiencia propia del colegio, tal como ocurre con el Instituto Nacional. Para ellas esta experiencia no es nueva, puesto que han participado de las movilizaciones secundarias, que desde el 2001 se vienen realizando. Sin embargo, la movilización del 2006 fue importante porque a diferencia de las anteriores, el nivel de convocatoria que lograron, así como una aceptación social nunca vista la vuelve distinta a las demás.

En este contexto, las estudiantes del Liceo Carmela Carvajal se visualizan a ellas con una conciencia más crítica e informada que muchos de los demás colegios, ya particulares pagados, ya colegios de periferia. Así, los municipales fuera de este círculo, o los particulares subvencionados de bajos recursos, se ven a sus ojos más ignorantes o con menos conciencia de sus acciones o más motivados por demandas materiales.

Valoran el apoyo de los colegios particulares, a pesar de consideran que se encuentran "fuera" del movimiento porque no les afectan las demandas. Algunas alumnas sienten que el apoyo no es profundo, sino más bien una moda que todos están siguiendo. Para otras es la justeza de las demandas las que incitan la participación. En ambos casos, los particulares pueden apoyar, pero no tiene un papel protagónico, como sí lo tienen ellas, como sujetas de

la movilización.

Esta visualización de liderazgo no es sólo una auto-percepción, sino también de la sociedad, que vendría a exigirles este tipo de comportamiento y las sindica como símbolo de la movilización. Las reconocen por el uniforme, en el taxi, en el paradero, en la feria y les comentan en la calle su apoyo o su rechazo a la movilización. Y aunque la toma en este caso fue realizada por un grupo de alumnas que la levantaron sin un acuerdo previo de la asamblea, el dato no tiene una preponderancia crucial y sólo se enuncia un leve desacuerdo para con el proceso que no ocupa mucho tiempo de la conversación. Así y todo, recibieron el apoyo de los apoderados y las demás estudiantes se hicieron parte de la toma, de la gente en la calle, de los feriantes que estaban dispuestos a regalarles comida para su toma. Son, al igual que el Instituto Nacional, un símbolo de la movilización.

El fin de la experiencia en junio está marcado por el desgaste y por la espera de los resultados del Comité Asesor Presidencial. Y luego, en base a su liderazgo y compromiso con la educación pública participan de las movilizaciones de octubre, al considerar que las medidas no han sido efectivas (aunque las opiniones están divididas) y porque al estar otros colegios "emblemáticos" involucrados en ellas las consideran un deber: porque su nombre y su tradición está en juego.

Significación

D: A mí me pasó algo, por ejemplo. O sea, a lo mejor yo no pude cambiar el sistema y el mundo, cachai. Pero a mí me pasaba con, por ejemplo, si yo le decía a mi papá "papá, no hacemos nada en el colegio, no quiero ir hoy día", cachai, no me creía. Cachai, me pasó como una cuestión de poder demostrarles a otras personas que es verdad lo que yo decía y que no estaba loca y que no era una floja que no hacía nada y me tiraba en el colegio. Yo creo que a lo mejor no pudimos cambiar el sistema, cachai, pero el hecho de que otras personas compartan tu opinión o un poco tus sentimientos, no tu opinión, porque nunca van a ser iguales, pero que tengan los mismos ideales y que, a lo mejor...

Si bien ellas consideran que no se pudo cambiar el sistema al nivel de profundidad que ellas planteaban, sí consideran importante la movilización por la masividad y las consecuencias de éstas. Estas características permitieron algo que parecía imposible: poner el tema de la educación en el tapete, la creación de una conciencia al respecto en relación a las demandas que ellas siempre habían esgrimido, pero parecían pasar de largo ante los oídos sordos de la sociedad y la opinión pública. Una conciencia respecto al tema, que no sólo llegó al conjunto de los secundarios que nunca habían participado, sino que también a parte de la sociedad que comienza a mostrar su apoyo a la movilización y les reconocen "la razón" que siempre habían tenido.

Se expresa en esta sensación la idea de que se hace explícito aquello "no dicho", al igual como ocurre con los estudiantes del Instituto Nacional. Algo no dicho que incluye no sólo la educación, sino que centra la atención sobre otros aspectos del sistema, como la economía, la política, entre otros, pero que encuentra sus vías de reproducción en la misma educación. Aquí, la expresión y legitimación del discurso se basa en la unión. Resalta también de forma emocionante la idea de verse "todos juntos" en las pantallas de la televisión haciendo algo por ese mismo discurso, una emoción que no se ha sentido antes. El hecho de que hasta los colegios que no sufren los problemas del sistema sean partícipes de la movilización, es fundamental para este sentimiento. Porque lograron lo que no había logrado nadie.

Pero de la movilización emergen nuevos significados: las ayuda a sentirse consecuentes y reafirmar por sus valores: luchar por lo que creen, lo que muchas veces consideran que se

hace difícil en el sistema que estamos viviendo. La movilización, se convierte de esta manera en una forma de “probarse a sí mismas” en relación a sus ideales y sienta expectativas sobre ellas mismas, para no perder sus ideales en un futuro.

III.3.3 Colegio Precarizado

LICEO INDIRA GANDHI
“Como somos un colegio municipal, como no teníamos tantos recursos”. Por el pase, por la Psu.

Descripción general

Perteneciente a la Municipalidad de La Florida, este liceo es uno de los 5 liceos municipales que existen en esta comuna de gran heterogeneidad social. Hasta el año 2006, no se había implementado la Jornada Escolar Completa por deficiencias infraestructurales. Tiene uno de los puntajes más bajos de la comuna en términos de la PSU, siendo el puntaje promedio de 2006 en lenguaje y matemáticas de 443.5, ubicándose en el lugar 53, de una lista de 63 colegios que imparten enseñanza media en la comuna²⁵. Durante el 2005, tampoco obtuvo más de 500 puntos como promedio: no encontramos su posición en relación a la región metropolitana, por lo que se infiere que está muy abajo, al no estar en los registros disponibles en la Web. Una de las consecuencias evidentes es que estos estudiantes no obtienen puntajes para postular siquiera a la educación superior.

Respecto del SIMCE de segundo medio de 2006, obtienen puntajes más bajos que el promedio nacional, con 26 puntos en lengua castellana y 42 puntos en matemáticas. Estos resultados, comparados con otros colegios de similares características socioeconómicas, se encontrarían en el lugar número 69 y 62 para cada una de las pruebas, en un ranking de 1 a 100 donde 1 indica el mayor puntaje.

La caracterización socioeconómica de esta prueba lo posiciona en el nivel bajo: sus apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de estudio y un ingreso del hogar de entre \$167.501 y \$275.000. Entre un 25,01% y 40% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social. Por su parte, la jefa de UTP del Liceo durante 2006²⁶, reafirma éstos datos, indicando que aproximadamente un 9% de los alumnos provendría de familias beneficiadas con Programa Puente y que existe un gran porcentaje de apoderados que no ha finalizado más que la educación básica. Los alumnos provienen de las comunas de La Florida, Puente Alto y La Granja.

Cabe mencionar que este liceo ha sido objeto de la “ayuda social”, puesto que se considera “vulnerable”. El año 2002, recibió una gran donación en materiales -fundamentalmente calzado y uniforme- de diversas empresas, destinados a satisfacer ciertas necesidades de colegios pobres.²⁷

Rapport

De acuerdo a las categorías extraídas de las entrevistas a los dirigentes, buscamos un

²⁵ Información extraída de, http://www.preudelaflorida.cl/scripts/uploads/resultados_psu_2006.pdf, visitada el 1 Julio de 2007.

²⁶ Berta Mariangel

²⁷ Información extraída de <http://www.lacuarta.cl/diario/2002/07/09/09.24.4a.CRO.FLORIDA.html> visitada en Julio de 2007.

colegio municipal "periférico" del sector oriente. Luego de un amplio sondeo entre habitantes que conocíamos de la comuna de La Florida fue considerado por todos como el más carenciado por lo que pareció un buen lugar para realizar los grupos de discusión. Llegamos a un Liceo cuya infraestructura era la típica de los colegios públicos (construcción de ladrillos de dos pisos de altura), más algunas salas de madera en los patios, construidas de forma simple. Dos canchas de cemento en medio del patio y baños en condiciones bastante deficientes.

Sin contacto alguno y portando una carta de la Universidad de Chile que nos acreditaba como estudiantes y tesisistas, conversamos con la Jefa de UTP quien nos atendió y permitió que realizáramos nuestra investigación y se comprometió a seleccionar a los alumnos para los grupos de discusión. Sin embargo, en dicha selección poco importaron los criterios solicitados: si en el primer grupo teníamos menos de los 7 alumnos de bajas notas que habíamos estipulado, al segundo llegó la cifra inmanejable de 11 estudiantes de un mismo curso, sin selección por notas ni ramos electivos, además de estar incluido el presidente del centro de alumnos, que hegemonizó la conversación. Cabe decir que la información extraída de este grupo de discusión es sumamente pobre y casi no se toma en consideración, a no ser en pequeños puntos que complementaron el central.

Caracterizando según lo que vimos de los estudiantes del Liceo Indira Gandhi, son estudiantes un poco más tímidos que los demás. Eran menos seguros al hablar y no evidenciamos discursos fuertemente estructurados, excepto en los dirigentes. Comen poco o por lo menos se demoran un buen rato antes de comenzar a hacerlo, expresión de su timidez. Incluso se burlan de un estudiante que come sin vergüenza. Varios tienen un acento propio de la clase popular. Sin garabatos, respetuosos, por lo general responden a las preguntas realizadas explyándose poco en cada una de ellas y no derivando en otros temas.

Objetivos

Para ellos, incorporarse a la movilización era algo sumamente claro: requerían de las demandas económicas, a saber, la gratuidad del pase y la PSU. Su enunciación no requiere mucho cuestionamiento o reflexión en torno a las deficiencias del sistema educacional, que para los demás colegios que no pertenecían al sector tradicionalmente movilizado, era relevante. Para ellos es claro que un aumento en el precio del pase o del pasaje escolar, o una reducción de los viajes con tarifa rebajada²⁸ es un enorme problema. Por su parte, el aumento de su precio de la PSU hace que muchos de ellos simplemente no puedan siquiera rendirla por falta de recursos, lo que se considera sumamente injusto²⁹, aún cuando para la mayoría el destino probable luego de rendirla sea "*quedar en el aire*". Es por ello, que los estudiantes de este colegio ya están participando en la primera y segunda semana de mayo, más o menos desorganizadamente, y formando parte de la masividad de las marchas.

Estas demandas son tangibles, materiales, ganables con una movilización y por sobretodo, presentes en su cotidianidad escolar. Hay que mencionar que este liceo en 2006, aún no había implementado la Jornada Escolar Completa. Por ello, las demandas en relación a la alimentación no aparecen como significativas, mientras que el sistema de JEC aparece como deseable, en la medida en que, creen, les permitiría desarrollar otras capacidades. Por su

²⁸ Cabe recordar acá que a comienzos del año 2006, existían rumores de que con la implementación de transantiago, los estudiantes tendrían derecho sólo a 2 tarifas rebajadas al día, considerando sólo viaje de ida y vuelta al Liceo.

²⁹ A pesar de la importancia que dan a la gratuidad de la PSU, la universidad es el proyecto de futuro minoritario frente a la realización de carreras técnicas, ingresar a instituciones como carabineros o la marina, optar sencillamente por un trabajo estable o no planificar nada "*porque puede no resultar*"

parte la demanda en torno a la LOCE se reserva un espacio secundario, algo que no sólo es "imposible cambiar" sino que por sobretodo, es conocida (y con suerte, como ellos reconocen) por ellos mismos sólo como consecuencia de la movilización y no como su fundamento primero. Cabe mencionar que las demandas del petitorio que para ellos parecen ser más relevantes, coinciden con las caracterizaciones que los dirigentes les adscribieran a los estudiantes de colegios municipalizados no emblemáticos: la demanda económica como fundamental.

Experiencia

Luego de las marchas en las que algunos de ellos participaron, dicen de forma orgullosa ser los primeros de la Florida, levantándose la toma entre el 23 y 24 de mayo; dos o tres días después del discurso de la presidenta, que gatilla la seguidilla de tomas. Incorporarse al movimiento no es un tema que deba ser resuelto, en la medida en que las demandas son reclamadas para sí de forma legítima, ya que son evidentes: son "sujetos" precisamente en nombre de su precariedad. No hay contradicciones, aunque tampoco modelos ni deberes a seguir, como ocurre, por ejemplo, entre los estudiantes del Instituto Nacional.

Es la experiencia de la movilización, en el contexto local de la toma, lo que articula en mayor medida el relato, haciendo pocas referencias al movimiento general: observan el conflicto desde la toma y los acontecimientos y vivencias alrededor de ella, careciendo de un análisis de la coyuntura política o del desarrollo del conflicto. Por lo mismo, la significación que para ellos tuvo la movilización en general, está intrínsecamente ligada a dichas experiencias de las cuales se destacan:

- Levantamiento de la toma: el carácter "a la mala", como se supone que es una toma, hace de ésta una hazaña llena de dificultades (y no por eso menos divertida), que los pone por encima de sus vecinos particulares subvencionados, quienes levantaron su toma negociando con la autoridad.
- El apoyo entregado por los profesores y las autoridades a la misma toma.
- La toma representa un espacio propio, un espacio liberado del cual ahora ellos son dueños y responsables. Participar en la toma implica un compromiso con las labores cotidianas que deben realizarse en su interior para mantenerla: cocinar, lavar, dormir, limpiar. Incluso pintar el colegio (hacer un mural) y por supuesto, mantenerse todos los días informados mediante la televisión. Quien está en la toma, tiene el deber de contribuir con estas labores. Tener la toma más ordenada, también se convierte en una diferenciación con los vecinos.
- Si bien la toma es un espacio de sociabilidad, tanto entre ellos como con los vecinos, en la toma también viven algunas dificultades dadas por su posición: pasar hambre, frío y el temor al ataque de neonazis o de los "flaites de Santa Raquel"³⁰. Cabe mencionar que acá se hacen evidentes las diferencias sociales con los vecinos de colegios mejor posicionados, en las comodidades a las que ellos no tienen acceso, como abundante comida o la contribución de los padres que les llevan ropa limpia.
- En las reuniones se decide no participar de las marchas. Desde esta perspectiva, quienes participan de la toma no van a la calle, o si lo hacen lo hacen saliendo "por atrás", escondidos. Las marchas y consecuentemente la violencia son vistos como "lo malo" en oposición a lo bueno que sucede al interior de la toma y que no tiene cabida en los medios de comunicación

³⁰ Santa Raquel Con San José de La estrella (a tres cuadras del Liceo), es una de las esquinas más peligrosas, con un altísimo índice de delitos de Santiago. En ella, se concentran no sólo una gran cantidad de denuncias, sino también grandes esfuerzos municipales por erradicar la delincuencia de este sector. Mucha información disponible, buscando la esquina en Google.cl

- La causa común de los secundarios, hace de la toma un espacio para la interacción entre aquellos “vecinos” que también están movilizados y con los cuales no se tenía relación, más que el reconocimiento visual cotidiano, aunque ésta relación está marcada por dicha diferencia socio-económica.
- Si la toma es lo más importante, existe poca conexión con la totalidad del movimiento. ésta se realiza por la dirigencia que participa de la AES, a las relaciones con los vecinos, pero por sobre todo gracias a los medios de comunicación que siguen el desarrollo del conflicto. A través de ellos se ven las resoluciones del conjunto de los estudiantes, las tomas de otros colegios, las marchas, las posiciones del gobierno, el discurso presidencial.
- El fin de la experiencia está marcado por el logro de las demandas económicas, luego del discurso presidencial de la presidenta Bachellet, con lo cual la mayoría queda satisfecha. Quienes quieren seguir insistiendo por las demandas de fondo, se enfrentan al evidente desgaste, que termina por bajar la toma.

Significación

en todo caso la toma fue algo bonito, porque se quería escuchar, **porque se quería escuchar a los, a los alumnos**, los derechos de ellos que casi nunca se escuchan (...) ellos estaban luchando por algo que ellos necesitaban, y que no habían sido escuchados por mucho tiempo.

Si la toma es lo más importantes para los estudiantes, cabe preguntarse porqué. Para los estudiantes su Liceo es un espacio de sociabilidad y libertad, en relación con la soledad u opresión de sus hogares. La toma es un espacio que incluye estas dos variables, sin aquella parte del colegio que no les gusta (el estudio) se comprende el énfasis de mantener el colegio en las mejores condiciones.

Para ellos, el apoyo entregado por los profesores y autoridades, fue completamente inusitado, “les sube el autoestima”, se sienten respetados. La mantención de la toma es una demostración de que ellos sí pueden estar a la altura de esta confianza, sobretodo cuando han realizado su toma “a la mala” en contraposición con sus vecinos. De esta manera, la movilización que han decidido realizar, queda legitimada ante el mundo adulto, demostrando madurez y responsabilidad, características que es muy probable que se les nieguen en la cotidianidad. Sobre todo porque en la medida en que otros confíen en ellos, ellos también pueden hacerlo: mantener una toma limpia y ordenada les permite estar a la altura.

Pero también la importancia de mantener el orden, es una reacción ante el estigma que recae sobre los estudiantes de este liceo. Afirman que los estudiantes de los colegios vecinos particulares subvencionados, los consideran “flaites”³¹, categoría que en el contexto de la toma, ellos asocian al desorden y la violencia delictual en las calles (encapuchado, lumpen). Y aunque las relaciones con los vecinos no dejan completamente de estar mediadas por los estereotipos que se tienen de los otros, la interacción les permite un espacio de reivindicación ante el estigma: “ellos mismos reconocieron que la toma más ordenada, más, más ordenada, claro, fue la de nosotros. Porque teníamos unas reglas, teníamos unos, unos horarios pa la noche”

³¹ El flaité, es en general, un joven sin educación, de clase social baja aunque suelen usar costosas zapatillas y tener en su casa la última tecnología, generalmente robada. No trabaja ni estudia, sino más bien robando y pidiendo dinero (macheteando) en grupos. El ‘Flaité’ es una palabra de jerga para denominar al delincuente, el “lanza” de la actualidad, pero que muchas veces actúa violentamente. Tiene malas costumbres, habla mal y siempre se hace notar. Basta con buscar en Internet “flaité” para que aparezcan cientos de páginas destinadas a ellos, generalmente para demostrar el odio que se siente por ellos.

La toma adquiere entonces un potencial simbólico en la que pueden re-presentarse en contra de esa imagen negativa que les adscriben y que no desean: *"para que nos vengan a quitar la mala impresión de que nosotros venimos a puras, puros destrozos"*. Con la toma, ellos pueden sobreponerse al estereotipo, pero también sobresalir de forma positiva frente a sus vecinos y adscribirse aquellas cualidades que desde afuera les son negadas. A un "flaite" nadie lo escucha, a un estudiante que lucha por sus ideales de forma ordenada, sí. En este sentido, es "afuera" del colegio donde ocurren los disturbios, donde salen perjudicado los logros y la imagen del movimiento.

En este sentido, sentirse escuchados, no sólo al interior del colegio, sino también en la sociedad, en su calidad de jóvenes, de secundarios, es algo fundamental. La movilización los re-valoriza porque son capaces de unirse con los demás para luchar por algo trascenden, una unión que pasó por encima de los esterotipos, que fue emocionante, divertida, linda y de la cual victoriosos *"logramos algunas cosas que se querían, tampoco fue todo así como todo darnos (...)"*. Y eso, gracias al esfuerzo de los secundarios en su conjunto: ellos desde la toma, en la que desplegaron su máximo poder de acción.

Es en este contexto donde se manifiesta su frustración con los medios de comunicación, porque una experiencia que para ellos fue tan importante y que trajo consigo tantas significaciones, fue poco visibilizada por los medios, quienes se concentraron en las acciones y disturbios del centro. Cuando se muestra sólo lo que ocurre "en el centro", sólo se toma en cuenta a aquellos estudiantes que desde la perspectiva de los alumnos del Indira Gandhi, tienen menos problemas y por ende sus acciones son menos esforzadas que la propia. Sienten que su experiencia particular debiera haber sido mejor representada, sobre todo, cuando fue una experiencia que fue mostrada al mundo entero.

III. 3.4 Colegios "sin problemas"

COLEGIO MONTE DE ASÍS
"Ni platudos ni pobres": afectados (un poco) por la educación chilena

Descripción general

Cuesta encontrar información sobre este colegio. Al parecer, como promedio tendría menos de 500 puntos en las pruebas PSU, dado su inexistencia en los informes del DEMRE. Es un colegio particular subvencionado, cuya mensualidad es de \$56.000 con un monto un poco menor para los cursos de media.

Respecto del SIMCE 2006 para segundo medio, los estudiantes del colegio Monte de Asís, tienen un promedio superior al promedio nacional: 35 puntos en lengua castellana y 67 en la prueba de matemáticas. Esto los ubica, en comparación con los demás de su mismo nivel socioeconómico, en un lugar 47 y 23 respectivamente, en un rango de una 100 donde 1 es el que obtiene mayor puntaje. Según la misma fuente, las características socioeconómicas del estudiantado los ubica en estrato medio alto, en el mismo nivel que el Instituto Nacional y el Liceo Carmela Carvajal. Tramo en que los apoderados han declarado tener entre 14 y 15 años de estudio y un ingreso del hogar que varía entre \$450.001 y \$1.000.000. Entre un 0,01% y 12,5% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.

De acuerdo a las palabras de la asistente de dirección durante 2006, Roxana Morales, su alumnado pertenece casi en su totalidad a la Villa San Francisco de Puente Alto, que es una villa de clase media-media, pero "acomodada" en relación al promedio de los habitantes del sector. Y si bien en el colegio existe cierto número de becas otorgadas por el Ministerio de Educación, éstas no son muy solicitadas por los estudiantes. Se considera que aproximadamente el 80% de los apoderados son profesionales, lo que coincidiría con los datos esbozados en las pruebas SIMCE.

Rapport

Buscando un colegio particular subvencionado de la zona oriente, llegamos a este colegio donde trabajaba una amiga profesora de párvulos, quien comentó las particularidades de la toma del establecimiento, que fue "con permiso". Por lo mismo, consideramos en relación a las categorías establecidas con anticipación, podía ayudarnos a visualizar las particularidades de los colegios particulares subvencionado quienes por lo general tuvieron que lidiar con los dueños y las autoridades de los colegios. Ella hizo las gestiones y así llegamos a Puente Alto, en medio de un sector de pequeñas casas pareadas de clase media baja y bungalows de grupos más acomodados, donde se instala el colegio Monte de Asís, una construcción de 4 pisos, que resalta frente a la baja altura de los hogares.

En términos de los grupos de discusión, las categorías de selección de los estudiantes no pudieron ser cumplidas a cabalidad. El hecho de que el colegio tenga un solo curso por nivel, hacía imposible el criterio de diversidad de cursos, mientras que a ambos grupos llegaron dirigentes o voceros del colegio, lo que pareció inevitable frente al reducido tamaño del alumnado, aunque no lograron hegemonizar la conversación. Los estudiantes no son tímidos, aunque no tienen el desplante que vemos en los colegios emblemáticos y particulares. No obstante, las diferencias entre cada uno de ellos son bastante grandes por lo que no es posible definir un "perfil" en ellos. Hablan y comen con tranquilidad, repartiendo equitativamente los dulces que hay sobre la mesa.

Objetivos

Siendo estudiantes de un colegio particular subvencionado con una mejor condición económica, rendimiento académico e infraestructura que los otros liceos del sector, hasta antes de las movilizaciones no habían reflexionado - por lo menos de forma colectiva- en relación al sistema de educación y sus problemáticas. Y es que dadas sus características, para ellos requirió de un proceso de reflexión complejo: las problemáticas estructurales de la educación que los afectan no son explícitas y no requieren de las demandas económicas que se están exigiendo.

Una vez que el movimiento se ha masificado, los estudiantes comienzan a reflexionar. Se visualizan como "gente de esfuerzo" y no "plátudos" (que tienen mucha plata o dinero), como muchas veces los sindicaban los vecinos, ya que a aunque perciben que tienen un mejor pasar, no se consideran parte de los privilegiados del país, sino hijos de trabajadores esforzados, que muchos han requerido becas y por lo cual quieren incorporarse como sujetos de la movilización y no sólo como "apoyo" a ésta.

Concluyen incorporarse a la movilización puesto que se lucha por "*una cosa que... un poco nos afecta a todos, que es la educación... chilena*". Como dice la cita, los afecta "un poco", una parte del petitorio y no la totalidad. Establecen así ciertas problemáticas que los afectan

de forma directa como parte del sistema de educación y por otro, se distancian de aquellos estudiantes que están completamente involucrados: los colegios emblemáticos y los vecinos, con mayores problemáticas económicas. Se incluyen en el conflicto como sujetos de las demandas estructurales.

Sin embargo, existe gran diferencia en el grado en que estas demandas involucran a los estudiantes del Monte de Asís. El rechazo a la LOCE pareciera ser que tiene sólo relevancia discursiva, a modo de slogan, en cuanto es nacionalmente conocida e importante como demanda que involucra a todos los estudiantes secundarios en calidad de miembros del sistema educativo, que promueve la desigualdad, en contra del principio de la educación. Más allá de ellos, no se detienen mucho en el malestar sustantivo para con la LOCE, aunque algunos cuestionan el lucro del que son objeto.

Pero en el caso de la demanda relacionada con la JEC, algo de ese malestar ya venían sintiendo: gran cantidad de horas de clase, poco tiempo libre para desarrollarse en las actividades que deseaban o estar con la familia, utilización de ese tiempo en terminar enormes tareas que quedan luego de cada clase... El malestar con la JEC y la sobreexigencia escolar estaba presente, pero no se había tematizado como tal. La movilización lo hizo evidente como problema y se levantó como uno de los objetivos prioritarios.

Experiencia

La idea de movilizarse surge desde los dirigentes del centro de alumnos (que como la mayoría estaban abocados a la organización de eventos escolares) más un grupo de alumnos auto-convocados quienes perciben que "algo está pasando", sobre lo que hay que reflexionar en su calidad de estudiantes secundarios, informando e incitando a la participación del estudiantado. Logran instalar esa idea y se reúnen a decidir de qué manera se participa. En esta decisión fue fundamental la asistencia de alumnos del Liceo Barros Borgoño -un liceo emblemático - para informar y explicar las demandas, con el fin de entusiasmar a los compañeros a sumarse a la movilización. Surtió efecto. La noción de que "*se podía*" lograr cambios en la educación se instaló. Por eso, cuando concluyen cuales son las demandas que les afectan, "*se revolucionan*" y deciden sumarse con un paro.

En paro se organizan actividades culturales, recreativas, informativas y de construcción de argumentos en relación a las demandas del movimiento secundario, mientras se hacían asambleas en que los dirigentes informaban lo que se discutía en las asambleas nacionales y luego se tomaban decisiones locales. Pero aunque el paro cumplía sus expectativas, había algo que los incomodaba: los profesores estaban presentes (llegaban a las 9 y se iban a las 6 de la tarde, dicen) y alguna vez pasaron lista para no perder la subvención, reflexionan. En estas condiciones, consideran que el paro perdía su efectividad en cuanto a su capacidad de presión. El paro, que había sido negociado con las autoridades del colegio, que por ese tiempo parecían muy dispuestas a permitir ese tipo de actos, ahora no estaban cumpliendo los tratos. Deviene entonces la toma, como una reacción ante esta situación, la cual también fue negociada con la autoridad, quien tuvo que ceder ante los rumores de que otros estudiantes "*de no muy buenos antecedentes*",³² vendrían a hacerlo.

Hay algunas situaciones específicas de la experiencia particular son importantes por su

³² Con esta afirmación se hace referencia a los estudiantes del Colegio Britania, colegio particular subvencionado que en esos tiempos hizo noticia por el estado deplorable de sus instalaciones y el poco compromiso de sus sostenedores. Este colegio fue explotado mediáticamente durante el conflicto como un símbolo de la mala educación que pueden llegar a entregar también este tipo de colegios.

significación la cual será revisada en el próximo apartado:

- La presencia constante de autoridades y profesores dentro del colegio, así como la negociación cotidiana con ellos, genera divisiones al interior del estudiantado.
- Establecimiento de relaciones con los demás colegios a través de su opinión en las asambleas (que tratan de hacer notar) o de forma directa entre los estudiantes de las tomas. Se forma una "red de ayuda" en que cada uno aporta con lo que puede, la cual refuerza la idea de que ellos están en mejores condiciones económicas (que se mide en este caso por la disponibilidad de alimentos) y los predispone a ayudar.
- La cotidianidad de la toma. Las acciones de recolectar dinero para poder comer, cocinar y hacer guardia frente a los ataques neonazis y "flaites", requieren no sólo de organización, sino también de unión y nociones comunitarias. Era fundamental mantenerse informados a través de los dirigentes que asisten a las asambleas y el seguimiento del conflicto por la televisión y las noticias que desde este se realizaban y la actualización del fotolog abierto para la ocasión (queda estancado el 6 de junio de 2006) como un medio informativo de y reconocimiento a nivel local.
- La importancia de la toma como forma privilegiada de movilización en oposición a las marchas que se consideran "inútiles".
- La desorganización y falta de apoyo que se produce con el tiempo (desgaste) que se empieza a producir con el paso de los días
- La experiencia finaliza por el desgaste paulatino de la movilización -disminución de estudiantes participantes, la cual se intensifica luego de los ofrecimientos de la presidenta a los estudiantes por cadena nacional. Es también desde ese momento en que las presiones de las autoridades y los reclamos de los padres aumentan considerablemente y los llevan a abandonar la movilización.

Significación

Para la mayoría de los estudiantes del colegio Monte de Asís, las movilizaciones secundarias fueron algo importante, que se sentía incluso desde antes de que ellos se involucraran activamente a ella. Ese "algo" que se sentía en el aire, que se veía a diario en la televisión, ese "algo" difuso, pero que cada día era más grande, fue la motivación necesaria para las reflexionar y dar paso a la experiencia, con lo que ellos también se vuelven protagonistas de aquel fenómeno.

La experiencia está transversalizada por la significación. Resalta el carácter "pactado" de las movilizaciones como una fuente de frustración y un problema. La negociación implica un trato diferente con las autoridades y profesores que de alguna manera, los "obliga" a permitirles la entrada. Consecuentemente la toma no logra constituirse como un espacio propio, al no tomar el control de lo que sucede en su interior y limitándose su potencial. *"faltaba poco para que nos hicieran clases"* o *"no fue tan emocionante"* son expresiones de esta frustración que sienten porque una parte fundamental de esta experiencia les fue vedada.

Pero esta característica del proceso tiene, de acuerdo a su perspectiva, otra consecuencia: la división del estudiantado por las presiones de la autoridad. Ésta, si bien es negativa y se sedimenta en la necesidad de "bajar" la toma, propicia la emergencia de valores que se consideran importantes y que la movilización permitió actualizar. Así, resaltan los valores de luchar por lo que se piensa y por lo que se cree, a la vez que esta lucha implica no doblegarse ante ciertos privilegios personales, en contra de la magnitud de los logros colectivos de la movilización.

No obstante, las características positivas resaltan por sobre las frustraciones. La cotidianidad de la toma como una experiencia nueva, entretenida, que requiere una cierta conciencia de "comunidad" (organización, deberes, normas) que implica ciertos sacrificios individuales en pos del bienestar del grupo: compromiso, esfuerzo, compañerismo y solidaridad entre los participantes, características que son sumamente valoradas y que la hacen "inolvidable". Ante la importancia de la toma, con intencionalidad clara como una forma de movilización pacífica y muy positiva, contrastan las múltiples interpretaciones que les son dadas desde el exterior a las marchas por la violencia con que terminan. Así, su exclusión consensuada de ellas, es para no empañar todo lo bueno que ellos expresan en su forma de movilizarse, incluso a costa de ser mal vistos por los demás colegios.

Participar con los demás colegios en algo grande, importante, trascendente, les permite reivindicarse en contra del estereotipo de "mamones"³³ o cobardes y el de "hijitos de papás"³⁴ o que lo tienen todo, que desde los estudiantes de los otros colegios se les asignan por su situación económica privilegiada. La participación activa dentro de la movilización, su esfuerzo por llevar propuestas a las asambleas y resaltar dentro de ellas, participar de las redes de apoyo entregando comida o ayudando en las tomas, se vuelven significativas. Así la relación, antes sólo mediada por el estereotipo, se vuelve real y con la posibilidad de representarse nuevamente en ella. La conciencia de que no son los más "platudos" y por ende también son parte de las problemáticas educativas, es fundamental para intentar desmarcarse de dichos estereotipos que se les asignan, volviéndose esta posibilidad, una de las significaciones más importantes de la movilización.

La unión de "todos" - y de ellos en esa totalidad- es trascendente: sirven más que para ellos mismos, para las nuevas generaciones. Por lo mismo, se deja evidenciar una suerte de frustración para con los apoderados, que apoyándolos en una primera instancia, se desmarcan de ella, olvidando que son sus propios hijos quienes serán los beneficiados y no ellos.

³³ "Mamones" en jerga juvenil viene de "madre": aquellos que están siempre apegados a las faldas de las madres porque son cobardes y actúan como niños chicos.

³⁴ "hijitos de papá" supone un niño mimado, al que "papá" - quien tiene buenas condiciones económicas- le da todo aquello que su "hijito" desee. El "hijito", nunca crece ni puede hacer nada por sí mismo, porque está acostumbrado a que "papá" lo haga por él.

III. 3.4 colegios particulares

a. Colegio alternativo

COLEGIO ALTAMIRA
“De izquierda, liberales y decimos las cosas”. En contra del “sistema” y del sistema de educación

Descripción general

Siendo un colegio particular privado de una clase media acomodada que pueda pagar sus costos (cuota de incorporación \$ 250.000; matrícula \$ 229.000 y el año escolar \$ 1.696.000³⁵), es un colegio atípico. Promoviendo la integración de niños con síndrome de Down y “capacidades especiales” junto a los demás, intenta que

“(…) todos sus alumnos sean personas capaces de aprender a manejar la libertad con responsabilidad, a ejercitar su imaginación con rigor, en un clima de convivencia basado en el respeto a los otros y la construcción constante de autonomía; aprender a vivir sus vidas sin hacerse las víctimas y a responsabilizarse por ellas.

(…)

Especial preocupación tenemos por el cuidado y afecto que damos a nuestros alumnos y alumnas, lo que les ayuda a enfrentar los desafíos de la vida como ciudadanos del mundo. Sus aprendizajes se complementan a través del contacto con personalidades de la cultura y de nivel nacional e internacional, quienes eventualmente son invitados al Colegio³⁶.

A nivel de excelencia académica, si bien están muy por encima de la mayoría de los colegios municipales (con 40 puntos en la prueba de lengua castellana y de 52 para matemáticas), se queda muy por debajo si se los compara con colegios de igual nivel socioeconómico en las pruebas SIMCE 2006. En este contexto socioeconómico - similar a colegios en que los apoderados han declarado tener 16 o más años de estudio y un ingreso del hogar de \$1.000.001 o más y donde ningún alumno se encuentra en condición de vulnerabilidad social - su lugar correspondería al 61 en las pruebas de lengua castellana y de 78 para de matemáticas (con 302 y 304 puntos respectivamente), donde el puntaje mayor es 1. En términos de la PSU 2005, el colegio Altamira obtuvo el lugar 165 de la Región Metropolitana y el 323 del país con 567,1 puntos en promedio. Agregan las autoridades

“los padres en su mayoría son profesionales de muy diverso ámbito, incluido un grupo importante de actores, pintores, escritores, cineastas, etc. En general un porcentaje importante es gente que busca valores, buen rendimiento académico, pero fundamentalmente un colegio donde sus hijos sean felices y donde puedan volver a reencantarse con la educación escolar, donde mejoren su estado de ánimo y autoestima. La mayoría vive en la comuna de Peñalolén, pero hay una buena cantidad que vive en La Reina, Ñuñoa y en menor escala en otras comunas como Las Condes, Providencia y La Florida³⁷”

Rapport

El colegio Altamira fue el primer colegio particular pagado en sumarse a la movilización dando el pie a que muchos de los colegios del sector oriente siguieran el mismo camino. Apareció nombrado en las entrevistas como parte de los colegios alternativos en el cual, a

³⁵ Cifras para 2007 facilitadas por Angela Medina del área de Admisión del colegio Altamira.

³⁶ www.colegioaltamira.cl

³⁷ Angela Medina

pesar de tener dinero, no se ve "marcado tanto lo cuico"³⁸. Y es que este colegio se incluye pequeño grupo de de colegios que más allá de las descripciones secundarias sus estudiantes se saben "alternativos" - por la enseñanza, por la ausencia de uniforme, por la tendencia de "izquierda" presente en ellos- entre los cuales destaca Francisco Miranda, Latinoamericano de Integración (donde se educó quien escribe), Rubén Darío, Raimapu, entre algunos otros.

Un ex-profesor que ahora trabajaba en Altamira nos hizo los contactos, a pesar de que decía que no habría problemas ya que el colegio siempre se interesaba en actividades extra-programáticas. Era cierto. En una semana ya teníamos un listado de alumnos para cada grupo de discusión, una sala y una carta había sido enviada a los profesores una donde se solicitaba derivar a los alumnos seleccionados a nuestra actividad.

Llegamos a un colegio que por fuera se veía una gran y común estructura, pero que en su interior resaltaba la particularidad de su diseño, realizado por el famoso arquitecto Mathías Klotz³⁹. Se entra por el gimnasio, del cual pende un trapecio y una tela de acrobacia aérea y en los costados están las salas de audio y video, llenas de colores, al igual que los exteriores de las salas. Están en recreo. Niños con síndrome de Down comparten con los demás niños y una gran variedad de tribus urbanas está presente de forma evidente (desde hippies hasta punks), ante la ausencia de uniforme y reglas formales de presentación. Pelos de colores, rastas, peinados extraños y normales, están dentro del colegio sin causar sorpresa entre los profesores, ni menos suspensiones o notas al apoderado. Simplemente un escenario completamente distinto a un recreo en un colegio tradicional.

Sin embargo, pese a lo "desordenado" que puede parecer, la mayoría de los estudiantes llega a la actividad, a pesar de que podrían quedarse afuera de clases. Así y todo, los que no llegaron fueron buscados por sus compañeros y terminaron finalmente participando igual (las papas fritas, las galletas y la bebida, pueden haber sido un incentivo...). Cuando damos inicio a la actividad, preguntan por la dinámica y establecen una suerte de orden: en fila hablan uno tras otro al principio, haciendo que los minutos de silencios típicos, previos a cada uno de estos grupos, simplemente no existan. Luego de esta ronda, la conversación sigue fluyendo

Objetivos

En los grupos de discusión realizados, aparecen dos discursos acerca de los objetivos por los cuales se incorporan a la movilización que, aunque distintos, no se encuentran en contradicción.

El primero hace referencia al apoyo y solidaridad con los colegios movilizados. Conscientes de que en términos educativos y sociales tienen una posición privilegiada en relación a los colegios que están a la cabeza de las demandas -y que por lo mismo, los resultados de la movilización no tienen un efecto visible en su realidad escolar- las demandas esgrimidas por el movimiento se observan completamente justas. Consideran que es precisamente dicha condición de "a-problemáticos", en la medida en que otorgan un apoyo desinteresado y de carácter ético, los que los hace mediáticamente relevantes al sumarse a la movilización⁴⁰.

³⁸ Entrevista a Miguel Ángel. Vocero ASO. Entrevista realizada en Noviembre de 2006

³⁹ Ver www.mathiasklotz.cl

⁴⁰ *Ayer, los estudiantes del Colegio Altamira de Peñalolén -ligado al senador del PPD, Fernando Flores-decidieron sumarse a la aralización. Además, otros colegios del mismo tipo podrían asumir una actitud similar la próxima semana.* 27 Mayo, 2006. Diario La Tercera. **Protesta escolar se masifica y se extiende a regiones y a colegios particulares**

El cálculo se basa en el impacto y la presión social que implicaría que no sólo aquellos que requieren con urgencia solución a las demandas estén movilizados, sino también aquellos que no lo necesitan. Así, des-sectoriza la demanda transformándola en una cuestión de "bien común" o "causa justa" en contra de la desigualdad que reproduce la educación, otorgándole esa aprobación ampliada, que fue celebrada por los medios y por la sociedad e incentivó el ingreso de los demás colegios particulares⁴¹. Desde esta postura, el objetivo es apoyar de forma activa, con capacidad de influir en la coyuntura. Objetivos que se lograron a cabalidad, quizás ayudados por el hecho de ser "*el colegio de Flores*"⁴² y porque comienzan a convocar y organizar a los demás colegios particulares, incitándolos a que se sumen a la movilización. Es luego del paro del Altamira que los colegios particulares se van incorporando.

El otro discurso, implica un grado de involucramiento mayor y los hace partícipes de la movilización de una manera que trasciende el "apoyo". Este discurso los posiciona como parte del sistema de educación a partir de la tematización de sus malestares. Baja calidad generalizada, que incluso afecta su propia educación, segregación social "alejada del mundo real" y la desigualdad que propicia, inseguridad de poder pagar en un futuro una buena educación para los hijos, un cuestionamiento a la forma como se conceptualiza la educación en el país, así como la valoración de la misma y la docencia, la falta de tiempo libre para desarrollarse en lo que desean y un sistema social que es restrictivo en la medida en que hace necesaria cada vez más escolarización si es que se quiere tener un buen pasar económico y un buen futuro. "Imposición" que muchas veces va en contra del propio desarrollo personal como cada uno quisiera y con deseos perspectivas de futuro bastante más amplias que las encontradas en los demás estudiantes⁴³.

Al optar por la educación superior, esta restricción se mantiene, ya por el anhelo de los padres de que sus hijos estudien carreras con rendimiento económico, ya por las formas de selección limitadas que se agotan en una prueba de selección. En este punto, se evidencia un malestar muy particular en relación al tipo de educación que se entrega en estos colegios: se pone en contradicción la educación "libertaria" que privilegia el desarrollo personal de acuerdo a las áreas de interés y capacidades (sobre todo artísticas), que los ha formado y que valoran, versus una selección basada en puntajes e índices que no toma en consideración esos aspectos y donde salen desfavorecidos por el tipo de educación recibida.

Las demandas más importantes entonces, son para ellos, la derogación de la LOCE y la revisión de la JEC.

Experiencia

En su discurso del primero de mayo, la presidenta sólo hizo referencia a las demandas estudiantiles para condenar los actos de violencia de los estudiantes encapuchados. El día 24, convocando al dialogo, llamaba a deponer las movilizaciones y a no dar "*patadas debajo de la mesa*". Mientras, cada vez más colegios municipales y algunos particulares subvencionados se iban sumando a las movilizaciones con tomas y paros. Para un grupo de estudiantes del Altamira la situación simplemente "*había llegado a mucho*". No podía ser que no se estuvieran tomando en cuenta demandas que consideraban justas y tan relevantes para el

⁴¹ Cabe mencionar que la mayoría de los colegios particulares que se incorporan inmediatamente después del Altamira (9 de 11), son colegios que pueden, con una distancia relativa, formar parte de los colegios que en esta investigación se han denominado "alternativos".

⁴² El colegio pertenece al ex senador PPD Fernando Flores

⁴³ Para estos estudiantes, el estudio no es la única opción, aunque para la mayoría es la más deseable. Viajar por Latinoamérica, hacer música, irse del país a estudiar, aparecen, junto con arduas discusiones acerca de la necesidad de estudiar para "ser" o asegurar el futuro.

país. Diez estudiantes se juntaron en “el árbol” del patio del colegio para definir que era lo que podían hacer. Al final del recreo, la reunión agrupaba a más de 50 estudiantes, dispuestos a apoyar a sus compañeros de los colegios municipales.

Que esto ocurriera no les parece extraño, a pesar de no tener la experiencia de movilización estudiantil en sus cuerpos. Y es que desde su punto de vista, el hecho de ser un colegio de tono más liberal, crítico, que cultiva la autonomía y la libertad de expresión, junto con una tendencia generalizada (aunque implícita) más cercana a la izquierda, se consideran causantes de su temprana incorporación. El hecho mismo de que se les ocurra movilizarse aún siendo particulares, la libertad de expresarlo frente al colegio, organizarse y concitar una respuesta favorable por parte de los profesores y las autoridades que deciden apoyarlos, se combinan para dar paso a la propia experiencia que se tiene de la movilización.

La narración del conflicto, se da fundamentalmente en virtud de una visión de la totalidad o las causas profundas de los problemas, mientras que la experiencia particular está marcada por su posición de privilegio y las formas adecuadas de movilizarse en virtud de ella, en que un paro o una toma, no tienen sentido por sí mismos sino en la medida con ellos se haga algo más. Por eso, su participación es sumamente activa, ya que a diferencia de la mayoría de los colegios particulares movilizadas que solamente “pararon” los días de paro nacional y/o repartieron alimentos, ellos estuvieron en paro de forma extendida y se propusieron coordinar todas las formas de ayuda del zonal oriente, más allá del reparto de alimentación, incentivando a los de más colegios particulares a sumarse⁴⁴. Las marchas, o más específicamente la violencia que en ellas se sucitó no es muy aceptada por los estudiantes, cuando se hace “sin sentido” o en contra de quienes no tienen la culpa, y se valora por ejemplo a los estudiantes de Valparaíso en su capacidad de marchar sin generar disturbios, a la vez que se rechaza la violencia en el actuar de carabineros.

La participación fue amplia -aunque como en todos lados, nunca total- y consistió en hacer comisiones de diversa índole para prestar ayuda en términos de logística (ayudar a levantar tomas, hacer guardia, etc.), comunicaciones, comida, etc. a la cual accedían los colegios en toma llamando por teléfono. En el fondo, se dedicaron a organizar el “apoyo” para que aquellos que efectivamente eran los sujetos legítimos de la movilización pudieran seguir con su toma, lo cual requirió un gran trabajo: un hacer (llamar, coordinar, viajar) y un pensar (por ejemplo frases para carteles o panfletos que serían posteriormente repartidos) que los involucra más allá de lo monetario, y les permite sentirse partícipes y relevantes en la movilización, a la vez que adecuados a su condición de colegio particular.

Por eso, la culminación de la movilización con una toma se observa como fuera de contexto. Para apoyar no se debe perder de vista la propia posición y realizar actos porque “*los hacen todos*” y deben actuar desde la reflexión. Esta toma es la cosencuencia de que las autoridades no cumplieron con los acuerdos a los que llegaron, de forma similar que los estudiantes del Monte de Asís. Así, en este caso particular, pese a que en una primera instancia los estudiantes fueron ampliamente apoyados por las autoridades del colegio, un día después del discurso de la presidenta Bachellet, las autoridades comunican directamente a los apoderados la culminación del paro, sin previa conversación con los estudiantes, como había sido la tónica de diálogo durante la movilización.

⁴⁴ Una gran asamblea para colegios particulares, fiscales, municipalizados y subvencionados se realizará el próximo lunes, a las 16 horas, en el Colegio Altamira -el único particular en paro hoy-, con el propósito de ponerse de acuerdo en nuevas jornadas de reflexión que incluyan a todos los alumnos del país”. **Otros particulares debaten si se suman al movimiento.** Diario El Mercurio, 27 de Mayo de 2006.

Hecho calificado como inaceptable y que está en contra del "*discurso del colegio*"; o como un doble estándar por parte de las autoridades, que correspondió a una acción reactiva: para la mayoría de los estudiantes, la toma debiera ser olvidada, en pos de los recuerdos buenos que dejó la movilización en general.

Significación

B: Yo creo que sirvió para demostrar que los jóvenes sí tienen conciencia social y...

E: Y no sólo los jóvenes, yo creo que igual...

B: Y no sólo los jóvenes, que Chile sí tiene conciencia social. Que los jóvenes en sí pueden, pueden hacer cosas y no dedicarse solamente a carretear.

La experiencia a nivel local, resalta por las génesis de nuevas formas de sociabilidad entre los mismos estudiantes: la posibilidad de establecer un vínculo con personas a las que no se conoce, pero donde la relación se hace legítima y permitida en la medida en que se está participando de una acción conjunta en torno a un objetivo. La organización, coordinación y compromiso que requiere la movilización general, cohesiona a los estudiantes formando un grupo humano unido por lazos afectivos, que no se había dado antes y donde se va gestando la "identidad del Altamira" en que se materializan los valores que siempre han compartido.

Desde una perspectiva más general la movilización secundaria, significa un cúmulo de cosas positivas que se sintetiza en la idea de "primer paso", aún cuando se considera que "lo ganado" no ha sido suficientes. Más allá de los resultados, lo que resalta es lo que esta movilización implicó a nivel general. Para ellos, la movilización fue un "*primer paso*" que dan como juventud. La toma de conciencia por parte de los jóvenes y la demostración hacia la sociedad en su conjunto que son sujetos pensantes. Una acción que los marca como generación y que sienta las bases para las que vienen; que a pesar de que no tener "*nada especial*" pudieron lograr algunas cosas, entre todos, unidos y de forma masiva. Un primer paso que afecta al país en su conjunto, que re-presenta a la juventud, más allá de las cosas negativas como la violencia, que se considera innecesaria, una pérdida de control y validez del movimiento.

Un primer paso en la transformación el país, en que las revueltas han demostrado que "*está la cagá*" y que se sigue manifestando, por ejemplo, en los desalojos de las movilizaciones que en la fecha del grupo de discusión -octubre- se realizaron de los colegios en toma, en la segunda ola de movilizaciones. La movilización secundaria fue el inicio de ese "algo" que viene, transformación que es necesaria y cuyas consecuencias pueden verse, por ejemplo, en las movilizaciones del 2006 del sector salud o de la minería. Esta forma de mirar el conflicto es una significación emergente. Desde esta perspectiva, la revolución pingüina puso en el tapete la discusión en torno a un malestar generalizado, ese que indica que las cosas no están bien, pero que no ha sido definido, "no dicho", que ellos no habían expresado públicamente hasta ese entonces. Pero acá lo "no dicho" es expresado por otros sectores, frente a quienes deben legitimar su participación y que tampoco expresan la totalidad de sus propias problemáticas. Sin embargo, respetan el liderazgo de estos sectores, manteniéndose en una posición cautelosa.

En virtud de lo anterior y al no existir un rol reservado para ellos, deben reflexionar, experimentar y atreverse; demostrar "*el poder de hacer las cosas*" como desafíos de su participación. Porque desde estos estudiantes, la movilización se transforma también en una repuesta a los propios malestares para con la educación y el país, pero donde no pueden situarse como protagonistas en la medida en que esta función está reservada a los grupos

mencionados.

b. Colegio "Cuico"

INSTITUTO UNIVERSITARIO INGLÉS
Cristianas y movilizadas: "por todo el valor social que nos crea el colegio"

Descripción general

"*Démosle todo, todo el corazón a Dios*", es la frase destacada de la página Web⁴⁵ de este colegio perteneciente a la Congregación Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús quienes se hicieron cargo de este colegio en el año 1926. Actualmente mixto (en los cursos de básica), ha sido históricamente femenino. Su proyecto educativo,

Ofrece una Pedagogía Reparadora -Eucarística, que según nuestra fundadora, Santa Rafaela María, busca favorecer la formación de los alumnos en todas sus dimensiones y capacidades en relación consigo mismos, con los demás, con la naturaleza, con su realidad histórica y con Dios, basada en su visión cristiana de la persona y de la creación, ayudándoles a tomar conciencia de su vocación personal en el mundo, de acuerdo al Proyecto que Dios tiene para cada uno⁴⁶.

En términos de excelencia académica y de los puntajes PSU 2005 (Ranking DEMRE), las estudiantes del colegio Universitario Ingles, ocupan el lugar 91 de la Región Metropolitana y el 176 del país con un promedio de 593 puntos. En el SIMCE 2006 de segundo medio, se encuentran por encima del promedio del país con 59 y 70 puntos en las pruebas de Lengua castellana y Matemáticas respectivamente (313 y 322 puntos).

Estos resultados hacen que el colegio tenga un puntaje de 32 para lengua castellana y 60 en matemáticas (donde 1 es el mayor puntaje), en comparación con colegios de características socioeconómicas similares – como el colegio Altamira- donde los apoderados han declarado tener 16 o más años de estudio y un ingreso del hogar de \$1.000.001 o más. Ningún alumno se encuentra en condición de vulnerabilidad social. Se encuentra en la comuna de Providencia.

Rapport

Para representar a este sector, queríamos un colegio "emblemático" -como diría la única dirigente de colegio particular representada en nuestra muestra- o tradicionales de los sectores acomodados del país⁴⁷ que son ampliamente reconocidos, como Villa María Academy, Saint George o Santiago College, u otros de los enunciados en las entrevistas. No obstante, sin contactos influyentes perdimos mucho tiempo en contactos, cartas de la Universidad, llamadas por teléfono para hacerlo de la manera "oficial" como actividad escolar. Recibimos la negativa de 2 colegios (Santiago College y Saint George).

Optamos por abandonar la oficialidad y conseguir entre conocidos, estudiantes de colegios con los requisitos que se requerían en este ítem: colegio particular pagado, movilizado, del sector oriente/norte de la capital, es decir, que desde la sensibilidad de los demás los dirigentes pudiera considerarse "*colegio cuico*". Llegamos a contactarnos con algunas

⁴⁵ www.universitarioingles.cl

⁴⁶ ídem

⁴⁷ Ver Ruiz, 2007.

alumnas del Colegio Universitario Inglés, que a pesar de no salir nunca citado en las entrevistas, parecía cumplir los requisitos. Además, comparte algunos espacios "virtuales" y suponemos que físicos con aquellos colegios nombrados y que buscan diferenciarse a en sus espacios de la red⁴⁸.

Un grupo de 5 estudiantes se hacen el tiempo entre sus clases en el colegio ubicado en la calle Manuel Montt y las del preuniversitario "Pedro de Valdivia" de Escuela Militar, para asistir al grupo de discusión, en una oficina de Providencia a pocas cuadras de su colegio. Usan jumper y corbata hasta tercero medio, ya que en cuarto la corbata cambia por un corbatín con su nombre. Son simpáticas, hablan bien y en algunas emerge el acento de la clase alta. Se mueven con naturalidad.

Comienza la conversación sin problemas, comen y se sirven jugo desde antes de que nosotras les tengamos que decir. Seguras, preguntan desde el principio si se puede fumar y piden permiso para ir al baño. Hablan sin timidez y se ríen constantemente.

Objetivos

El objetivo de su movilización es apoyar la justeza de las demandas estudiantiles: no están de acuerdo con que la educación reproduzca la desigualdad, en contra de la función que ésta debiera tener. Estas ideas provienen, según indican, de su formación valórica cristiana en que prima una preocupación por "lo social" que se inculca durante su vida a través del trabajo directo con sectores desposeídos, ayudar a "los iguales" pero situados en una posición en desventajas sólo por su origen social.

Así, que la educación sea distinta para ricos y pobres, lo que desde su punto de vista es inadmisibile. Resalta para ellas la educación como un sector que debiera ser prioritario para los gobiernos, en cuanto ésta forma a las personas del futuro y que contribuye a disminuir las brechas sociales y culturales que generan los problemas en el país. Dentro de un contexto educacional en el cual sólo algunas personas tienen acceso a una buena educación, ellas saben que ahora son parte de este sector privilegiado, pero no saben si en un futuro tendrán la solvencia económica para pagar un colegio para sus propios hijos. Sin embargo, consideran que incluso en este contexto la educación que ellas reciben tampoco tiene la calidad que requeriría y evidencian ciertos malestares para con la aplicación de la JEC en su colegio, aunque no se proponen discursivamente como objetivo de la movilización.

Para ellas el problema fundamental es la forma como se ha estructurado la educación chilena a través de la LOCE: sin una fiscalización necesaria de los dineros que entrega el Estado y ausencia de exigencias para los propietarios de un colegio, consagran no sólo una educación desigual sino también un negocio. La falta de infraestructura para la implementación de la JEC en los colegios de escasos recursos, así como una mala implementación de ésta en términos de su eficiencia, también se sindicó como una de las críticas al sistema. No obstante, esta crítica no es a la JEC por sí misma, adecuada a otras realidades más carenciadas "*para que no estén en la calle*", sino a la forma en que se ha implementado.

Por su parte las demandas económicas son omitidas completamente del discurso, sin emerger siquiera cuando se analizan los ofrecimientos de Michelle Bachellet, a excepción de cuando se habla de la infraestructura para la implementación de la JEC. Se considera que dichos ofrecimientos no apuntan a los cambios de fondo que ellas hubieran esperado (de los

⁴⁸ www.fotolog.com/versus_colegios/15379250

cuales no hay claridad ni propuestas concretas) o propuestas que eran utópicas - como el Consejo Asesor Presidencial para la Educación - y que no iban a funcionar.

Cabe hacer notar que este grupo de discusión fue realizado a mediados del año 2007, donde este consejo ya había demostrado su fracaso y la LGE ya se estaba negociando entre los partidos de la concertación y de la derecha.

Experiencia

La experiencia que estas estudiantes tienen de la movilización, está mediada por su posición: ser alumnas de un colegio particular pagado (y caro), a quienes, desde su perspectiva, poco o nada le afectan las demandas que están enarbolando los estudiantes secundarios. Sin embargo, dado que se "empezó a hablar" de las demandas de los estudiantes a nivel generalizado, el contexto exigía -como estudiantes secundarias que eran- una postura al respecto. Sobretudo, cuando ya son muchos los particulares pagados que se han sumado a la movilización, y el nivel de apoyo es tal, que las autoridades "estaban esperando la movilización".

Y si la movilización es legítima, para ellas incorporarse no es fácil, en la medida en que no tienen muy claro como hacerlo. Se considera "ridículo" los paros o las tomas en la medida en que no existe con ello ningún nivel de presión en su contexto, aunque afirman que una postura más radical es sostenida por las alumnas más pequeñas. Deben, por tanto, idear alguna forma que sea acorde con su posición, pero haciendo algo que por lo menos "sirva" a los estudiantes que ellas apoyan. Dos acciones parecen ser las más importantes.

Por un lado, los paros. El acoplamiento al paro del 30 de mayo, día de paro nacional que en su colegio tuvo un carácter cultural, informativo y reflexivo en relación a las problemáticas de la educación, donde el televisor y un proyector se vuelven fundamentales para estar atentas a los sucesos "en vivo" de la movilización secundaria. Y el paro cultural del 2 de junio del zonal oriente, el cual se desarrolló en la Universidad Católica, al que asistieron las estudiantes de cursos superiores, mientras las menores se mantuvieron en el colegio, siendo informadas por estudiantes del Instituto Nacional sobre los aspectos de la LOCE. Se trata de aportar y apoyar a quienes están movilizados, pero de una manera constructiva y un colegio más en paro, siempre se vuelve importante (criterio cuantitativo en relación a la masividad).

Por el otro y que involucra una relación directa con los estudiantes que realmente requieren de las demandas, es la entrega de apoyo material: juntar y comprar comida para apoyar a los colegios del sector que lo requerían, y aquí la particularidad de su apoyo, tiene efectos materiales y visibles en la calidad de vida de las tomas estudiantiles. Para estas acciones se coordinan en el zonal oriente de la asamblea para ver cuales son los colegios que tienen mayores necesidades.

A pesar de que sienten que desde esas acciones están haciendo "algo útil" que sirve y es efectivo en cuanto a su particularidad, su participación en la movilización es "desde afuera", en la medida en que se entrega apoyo, pero no se sienten actores del movimiento. Se habla siempre de "ellos" para referirse a las problemáticas educativas y al movimiento secundario como generalidad. Son "ellos" -los colegios públicos, los colegios s subvencionados- los que hacen propuestas, son ellos los que tienen los problemas y ellas apoyan esas demandas. Son parte de la movilización pero no "sujetos" del conflicto, sino como simpatizantes o "apoyo".

Y sin embargo ocupan buena parte de la conversación a narrar su propia experiencia. Porque

a pesar de situarse "por fuera" de la movilización, la participación les permite compartir con los demás y promueve la emergencia de nuevas experiencias que son significativas para ellas. Destaca por un lado la generación de relaciones con los estudiantes de los colegios de la comuna con los cuales, a pesar de la cercanía física, no había habido una interacción "cara a cara", donde se reconocen y se legitiman mutuamente al interior del conflicto. En ese entonces, la relación existió mediada por la asamblea o por la asistencia directa a los colegios que lo requieran. Por otro, implica la realización de ciertas actividades que consideran "riesgosas" como es el salir a marchar, luego de juntarse en el Campus Oriente.

Pero también tendrá importancia en la experiencia movilizatoria la relación y los acuerdos a los que lleguen con la directora del colegio, quien les ha otorgado el permiso para la movilización, bajo ciertas condiciones, como la inasistencia a marchas, la autorización para salir del colegio sólo a las mayores, así como la incitación a "bajar" la movilización luego de los ofrecimientos de la presidenta. La "bajada" está marcada por presiones de las autoridades y la definición de nuevas prioridades como es la semana del colegio que corre el peligro de no realizarse si es que los paros siguen. Frente al declive general del conflicto, la semana del colegio se vuelve más importante.

Significación

Aquello de lo que todos estaban hablando tenía ciertas características que para ellas fueron importantes. En primer lugar, destaca el énfasis en las demandas estructurales, que lo proponen como algo distinto que busca cambios profundos que "*valían la pena*" y no las demandas de corto aliento como habían sido hasta ahora. Veían un movimiento organizado, diferente a lo que se había visto años anteriores, un movimiento centrado, unido, a pesar de sus diferencias. Destaca sobretodo la amplitud social y la transversalidad política y la idea de que, por lo menos en sus inicios, no estaba 'politizado' con la connotación negativa que esta palabra implica.

Ellas también fueron partícipes de eso de aquello que todos hablaban. Participaron con todos como parte de una masividad antes nunca vista, una experiencia que les permite constituirse y visualizarse como "generación", en la medida en que ésta fue compartida con muchas personas a las cuales ni siquiera se conoce pero que los marca en esa experiencia. Porque permitió el reconocimiento de ellas frente a los colegios "protagonistas", a la vez que consideran su propia participación como algo capaz de animar a dichos colegios a continuar, otorgándoles legitimidad transversal a los secundarios. Una experiencia compartida en la cual se reconocen que además, las hará mirar otra manera en los proyectos que emprendan, puesto que como generación "*tienen que arreglar un poquito el cuento*" para los jóvenes que vienen, y en la cual se sintieron capaces de hacerlo.

Parece ser tan fuerte esta noción, que incluso no logra ser opacada por el hecho de que consideran que la movilización, al final, fue degenerando en rencillas políticas donde los dirigentes comenzaron a actuar de acuerdo a sus militancias y no por un interés común al país, como había sido en sus inicios. Porque para ellas, la política tiene una connotación negativa, que privilegia intereses individuales por sobre los generales, visualizándose las problemáticas de la actualidad, por ejemplo, como un tema de flojera o estupidez de los legisladores, más que una intencionalidad política. Por eso, cuando el movimiento comienza a mostrar los primeros síntomas de ruptura, éste pierde las características positivas que las hacen pensar en incorporarse a él y ceden ante las presiones de la autoridad y consideran que "*ya hicimos algo, ya no podemos hacer más*".

III.4. En síntesis: elementos para la articulación

A continuación, se expone un cuadro-resumen de las experiencias particulares de cada uno de los actores con el fin de establecer algunas conclusiones de éste capítulo, para luego proponer una reconstrucción del proceso de articulación de los estudiantes, considerando sus aspectos materiales y simbólicos y la interrelación entre ellos.

		Emblemático (I.N)	Emblemático (C.C)	Precario (I. G)	Sin problemas (M. A)	Atervativo (A)	Cuico (U.I)
O B J E T I V O S	malestares	Decadencia ed. pública/ Expectativas sociales	Decadencia ed. pública/ Expectativas sociales/ ed. unidimensional	Faltan mecanismos paliativos	Falta de tiempo libre	Baja calidad ed./ falta tiempo libre/ ed. libertaria vs. Sistema restrictivo	Mala calidad d./ falta tiempo libre
	Demandas prioritaria	Estructurales	Estructurales JEC	Económicas	Estructurales JEC	Estructurales JEC	Estructurales JEC
	Ethos	Ethos Republicano	Ethos Republicano	Ethos popular	Ethos indefinido	Ethos izquierda	Ethos cristiano
E X P E R I E N C I A	Tipo de actores	Actores Tradicionales	Actores Tradicionales	Actores presentes conflicto expandido	Nuevos	Actores presentes conflictos expandidos	Nuevos
	Relato	Totalidad	Totalidad	Localidad	Localidad	Totalidad	intermedio
	Relación "otros"	Receptores insumos	Receptores insumos	Receptores insumos	donantes insumos	Donantes y coordinadores insumos	Donantes insumos
	auto-percepción	Sujetos	Sujetos	Sujetos legítimos	Sujetos parciales	Apoyo y sujetos	Apoyo
	Posicionamiento	Centrales/ liderazgo	Centrales/ liderazgo	Periféricos/ legitimidad al conflicto	Intermedios	Articuladores/ Legitimidad e importancia mediática	Periféricos legitimidad al conflicto
S I G N I F I C A C I O N	Experiencia Totalidad	Unión (intra e inter colegios)/ transformación sist. ed./ Explicitación de lo "no dicho"/ incentivo a otras movilizaciones	Unión (intra e inter colegios)/ transformación sist. ed./ Explicitación "lo no dicho"/ incentivo a otras movilizaciones	Unión (intra e inter colegios)/ ser escuchados (lo no dicho)	Unión (intra e inter colegios)/ transformación sist. ed./ Para las nuevas generaciones	Unión (intra e inter colegios)/ transformación sist. ed./ Explicitación de "lo no dicho"/ Incentivo a otras movilizaciones / Une a la generación	Unión (intra e inter colegios)/ trasmformación sist. ed./ Une a la generación
	Experiencia particular	Actualización del deber	Actualización ideales de lucha	Reivindicación como personas: autoestima	Actualización ideales valentía frustración	Actualizacion ideales políticos	Actualizacion ideales cristiano
	Movilización octubre	Participantes/ Frustración	Participantes/ frustración	Ausentes/ omitida	ausentes/ omitida	Ausentes/ Represión	ausentes/ politización

Algunas conclusiones de lo que hemos visto son:

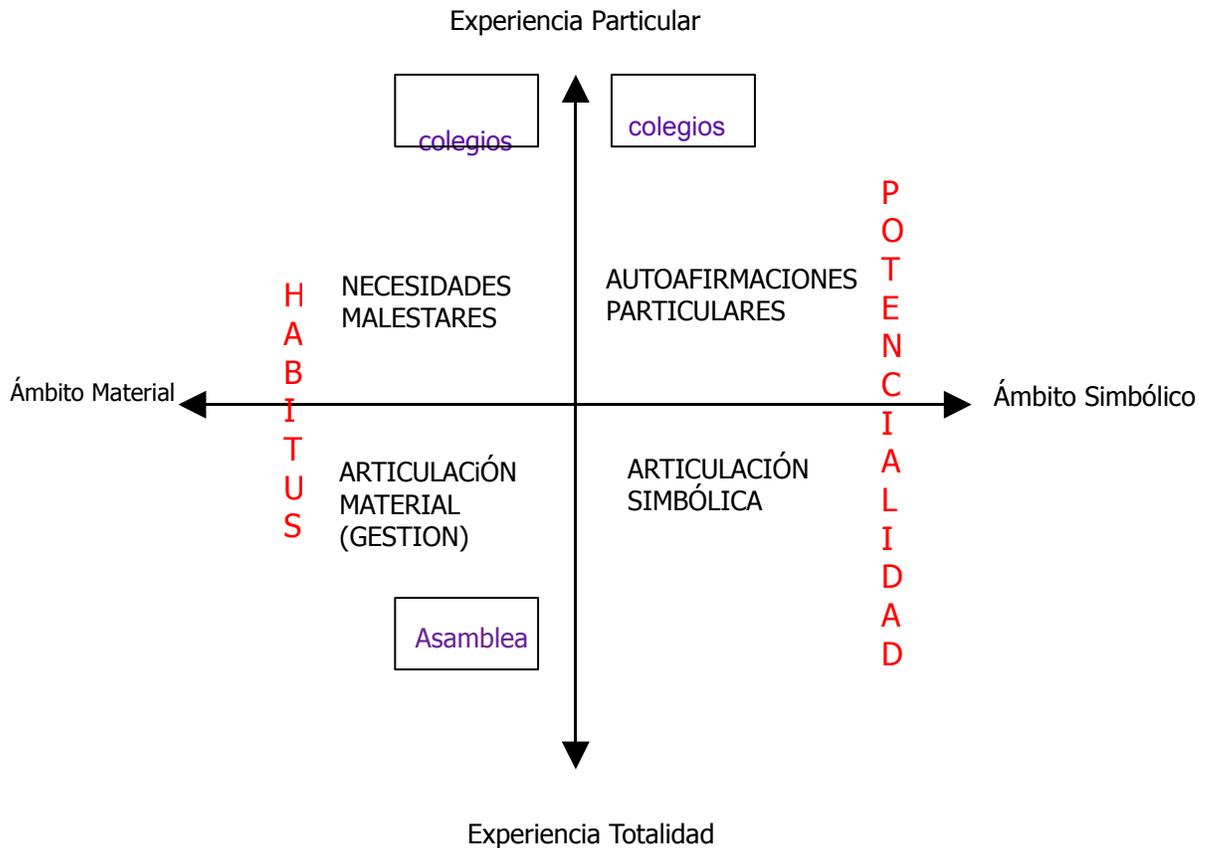
1. El primer y fundamental elemento de la articulación es el acto de **unidad política**

entre las distintas organizaciones políticas del mundo secundario y la rearticulación de la AES, acotada a colegios de emblemáticos y los demás colegios del centro y algunos de periferia, fundamentalmente del sector norte. La orgánica de la asamblea, basada en voceros que representan las asambleas locales (de colegio) y la estructura clasista del sistema de educación, permiten que los actores que se van incorporando lo hagan en consideración de su posición en el sistema.

2. Luego de las primeras tomas, éstas se comienzan a masificar y se comienzan a conocer en los medios de comunicación y a concitar un apoyo generalizado de la sociedad. La sensación general es que **"Algo grande estaba pasando"**. Esa sensación, esas ganas de "estar ahí" es la motivación fundamental para reflexionar en torno a la movilización pensar en incorporarse a ella. La incorporación efectiva requiere de racionalización.
3. La construcción del sistema de acción particular de cada actor es posible gracias a un proceso de "objetivación" en el que cada actor se posiciona en relación a los demás en el contexto del sistema educativo, el cual se observa como el espacio social de Bourdieu. Desde ahí, cada uno visibiliza las necesidades y malestares para con la educación que se encontraban en estado de latencia, los cuales se tematizan y racionalizan, estableciendo ciertos fines de la acción colectiva y los medios para lograrlos: La experiencia de cada uno de los actores, es diferencial, en virtud de la su condición social y *habitus* de clase.
4. Las acciones que cada actor se adscribe a sí mismo, a modo de un rol, tienen una articulación funcional al interior de la asamblea, donde logra su **"engranaje" en el sistema de acción colectiva general**. El ejemplo más claro, es que el que se relaciona con la donación de comida realizada por los sectores más acomodados y la recepción de ésta por parte de los menos favorecidos. A esto llamaremos articulación material.
5. **En términos de demanda**, si se considera que los colegios precarizados dan prioridad a las demandas económicas, éstas como conjunto se vuelven importantes en términos cuantitativos, pero no articulan la diversidad sociocultural. Por su parte, la JEC, al ser un programa transversal a las clases sociales, se constituye como una demanda articuladora de la diversidad. Es sin embargo, la derogación de la **LOCE**, la demanda prioritaria para la mayoría de los actores, por lo que tiene el papel fundamental en la articulación. En ella se condensan la totalidad de los malestares particulares y adquiere el carácter de un significativo vacío.
6. Participar de la experiencia de la movilización, ser parte del sistema de acción general tiene importantes significaciones. La experiencia local resalta la unión de los compañeros en torno a una causa importante, la solidaridad, el compromiso y los lazos afectivos que se generaron al interior de las tomas o paros, son cosas que hacen inolvidable la experiencia, además de que permitió establecer relaciones reales con aquellos "otros" entre los cuales no existía comunicación. La experiencia local tiene la capacidad de actualizar valores o reivindicarse frente a estereotipos o estigmas.
7. La significación de la acción como totalidad, tiene significados compartidos entre los distintos actores, los cuales motivan y justifican la incorporación de cada uno en el sistema de acción total. En este sentido, la significación permite otro ámbito de articulación, a nivel simbólico, y llamaremos **articulación simbólica**. Entre los contenidos resalta la "unión" de todos los estudiantes, la participación en una experiencia trascendente, el apoyo de la sociedad, la atención de los medios. Se trata de una experiencia nueva, tanto a nivel de los estudiantes como del país, que sienten los unos como generación a la vez que les permite re-presentar a la juventud, mal

mirada desde la adultez. En este sentido, la experiencia es más relevante que los resultados de la acción colectiva. De ahí el bajo nivel de análisis político de la movilización y sus consecuencias.

Con todo lo anterior, se propone entonces un esquema de la contrucción de una identidad colectiva entre los actores diferenciados socioculturalmente. Si el ámbito de lo material corresponde a lo que puede realizarse en virtud de la posición que se tiene en el sistema, es en el ámbito de lo simbólico donde la acción colectiva puede re-significar a los sujetos y desarrollar sus potencialidades.



Este esquema considera la articulación en el momento de auge del movimiento y no tiene una perspectiva de proceso. Si entre los actores "tradicionales" y aquellos que están incluidos cuando el movimiento presenta su máxima extensión, no existen conexiones orgánicas y la ampliación del movimiento ocurre de manera exponencial en un poco más de una semana, debiera existir algún factor externo que está operando y la hace posible.

En el próximo apartado se tratará de re-construir este proceso considerando los factores internos y externos al propio movimiento a la vez que se propondrá una interpretación de la articulación simbólica a la luz de ciertas discusiones a nivel país, donde los significados totales adquieren sentido.

**IV. DE LA DIVERSIDAD A LA UNIDAD:
El proceso de articulación de los estudiantes secundarios**



Para comprender el proceso de articulación de los estudiantes en la movilización de 2006, es necesario poner atención a la forma como se masifica el movimiento. Como ya se expresó, quienes participan en la ACES y en la movilización desde los inicios del conflicto son los estudiantes de colegios emblemáticos, junto con otros colegios municipales del centro y uno que otro de sectores periféricos, que constituían el "núcleo duro", con tradición de movilizaciones. Sin embargo, sabemos que en los momentos álgidos del conflicto, son muchos más los actores que están presentes al interior del movimiento, los cuales se han descrito profundamente.

La ampliación del movimiento a los nuevos actores es un proceso que se da en pocos días: la masificación como fenómeno exponencial ocurre un día después del discurso presidencial del 21 de mayo, donde se omiten las demandas de los secundarios que hace un mes se manifiestan en las calles, hasta el día 2 de Junio, un día después del "otro" discurso presidencial, esta vez dedicado a los estudiantes movilizados al expresar los "ofrecimientos" que se les hacen para terminar con las movilizaciones.

Al respecto cabe hacerse la pregunta ¿cómo es posible que esta masificación ocurra cuando no existen conexiones orgánicas entre los actores tradicionales y los nuevos que se suman? ¿De qué manera los estudiantes de los colegios no participantes de las asambleas comienzan a considerar necesaria su incorporación al movimiento?

Los resultados de la investigación proponen un estadio previo a la incorporación masiva que la hace posible. "Algo", que no sucedió en las pequeñas movilizaciones del 2005, donde también hubo tomas de colegios (del sector tradicional) y manifestaciones públicas, donde los estudiantes fueron instantáneamente desalojados y reprimidos fuertemente. Algo que sucedió también el 2001, pero que no logró incorporar de forma tan importante la diversidad del 2006. Desentrañar lo que ocurre en ese periodo es fundamental: explicitar como emerge la idea, antes lejana, de reflexionar, evaluar y reconocer lo que tienen en común los nuevos actores con los demás estudiantes y decidir incorporarse a la acción colectiva. Un "algo" a priori, que permite la construcción de un "nosotros secundarios" más amplio.

Proponemos que la respuesta es posible encontrarla en la relación entre las representaciones de la movilización en los medios de comunicación y las estrategias que en virtud de su transformación realizan los estudiantes. Medios de comunicación, que en una sociedad como la actual, se constituyen como parte importante del espacio público⁴⁹.

⁴⁹ La transformación de la representación que los medios hacen de la movilización secundaria, es un tema que fue desarrollado junto a Macarena Peña Y Lillo, en el artículo "**De los medios a las revoluciones: el rol de los medios de comunicación en la movilización secundaria de 2006**", expuesto en el simposio "*zonas temporalmente antropológicas, disputas simbólicas en la sociedad del conocimiento*" del VI congreso Chileno de Antropología.

IV.1 La articulación mediática: festividad y euforia de "estar ahí"

No sé si puedas ver lo que se apareció, tan imponente...
 no tengo la noción, si en tu generación, se sentirá...
 Si te vas, no queda fuerza,
 y bailar... no baja
 No lo analices más, esto va más allá, se puede comparar...
 Va por la dirección de mi generación, que va a pasar,
 al siguiente nivel
 (Javiera Mena, cantante chilena)

IV.1.1. Los estudiantes en los medios

Desde los primeros días de mayo los estudiantes comenzaron a movilizarse por demandas económicas, a la vez que sostenían conversaciones con el Ministerio de Educación. Extendidas en varias regiones del país y con altos niveles de vandalismo, las marchas terminaban con enormes cantidades de estudiantes detenidos. Desde los medios tradicionales⁵⁰ las noticias publicadas en relación a las movilizaciones secundarias, dispusieron la mayor parte de su espacio o tiempo de transmisión a detallar los destrozos producidos al final de cada una de las movilizaciones, indagando poco o nada en las demandas secundarias. Se reproducía una idea negativa del movimiento, aunque se destacaban las manifestaciones de ciertos grupos capaces de evitar la violencia. Nada nuevo.

La manifestación más importante en este sentido, fue la del 10 de mayo en el Parque Almagro, donde la cantidad de detenidos fue de casi 1.000 sólo en la capital -y 1.200 en el país-, es decir, casi un 10% de los 10.000 manifestantes. La Nación dice al respecto:

"Aunque los estudiantes quieren que el foco de la atención se detenga en las demandas que consideran 'históricas' (gratuidad de la PSU, del pase escolar y acceso a la movilización colectiva todo el año), todas las miradas se detuvieron en los destrozos causados por grupos de jóvenes encapuchados que -armados de bombas molotov, piedras y palos- parecen formar parte del paisaje habitual de estas manifestaciones"⁵¹.

Como protagonista de estos disturbios se sindicada al vándalo, agentes externos al movimiento: *"en el Parque Almagro desembocó una mezcla de estudiantes y "flaites viejos", según versión de los mismos alumnos, entre quienes había grupos organizados con banderas y pancartas rojas del PC (de la Jota), de colectivos y referentes anarquistas⁵²*. Es decir, se visualizaba a los causantes de los disturbios a jóvenes marginales y la posible gestación de grupos de extrema izquierda que pondrían en peligro la estabilidad del país. Así, afirma El Mercurio en su editorial del 12 de Mayo: *Es inevitable presumir que, eventualmente, pueda estar gestándose o ya aplicándose en la extrema izquierda una estrategia de agitación asistémica, o aún antisistémica, similar a la que se observó en los años '60 y '70⁵³*.

⁵⁰ Se consideran medios "tradicionales" los diarios de mayor circulación (los de las compañías El Mercurio y Copesa), así como los noticiarios de los canales de televisión abierta

⁵¹ La Nación pasado el paro del 11 de Mayo. Nota de Katherine Pavez

⁵² **Casi mil 200 detenidos: Violencia estudiantil se sintió de norte a sur.** El Mercurio, Jueves 11 de Mayo de 2006

⁵³ **¿Más que disturbios y protestas?** El Mercurio, Editorial del viernes 12 de Mayo de 2006.

Esta idea del vándalo como un "otro externo- no secundario", es rescatada por los dirigentes de la asamblea - más allá de que para ciertos sectores políticos constituyera, en algunas circunstancias, una acción legítima - con el objeto de des-responsabilizarse por los destrozos, a la vez que permitía una actitud más favorable desde la ciudadanía. Sin embargo, esta idea va perdiendo fuerza ante la magnitud de las movilizaciones y los consecuentes destrozos, mientras que los periodistas van presionando a los dirigentes para que se hagan responsables de los desmanes⁵⁴. Más aún. Los disturbios estaban entorpeciendo incluso la negociación directa con el interlocutor de las demandas: el gobierno. El 16 de mayo de 2006, cuando los secundarios llevaban tres salidas multitudinarias a la calle, el ministro de Educación Martín Zilic decidió cortar el diálogo con los estudiantes, que se sostenía desde las primeras marchas. Su decisión se fundamentaba en la ocurrencia de hechos de violencia durante protestas en Puente Alto y algunas regiones. En ese entonces, el movimiento ya incluía a los colegios municipalizados de varios sectores de la capital, motivados por las demandas económicas.

Con la manifestación de la semana siguiente, la del jueves 18 de mayo, finalmente se quiebra la idea de que el vándalo es un ente anexo a la movilización y comienza de forma más dura la estigmatización a los estudiantes. La imagen televisiva: un supuesto estudiante portando un arma y agitándola al aire. Las notas publicadas al día siguiente hacen referencia a la disminución de la convocatoria de los secundarios (de 10 mil en las anteriores a sólo mil 500).

Reacciones: el fin de la violencia

Yo creo que el hito más importante fue cuando pasamos de las marchas a las tomas, fue lo más importante, yo creo que pasamos, porque... pasamos de un escenario social, en que la sociedad entera nos miraba como delincuentes, porque la prensa era lo mismo, éramos delincuentes, éramos vándalos, tirábamos piedras, a ser los héroes. Ahí ya cuando nos tomamos los colegios y vieron que era toda una onda pacífica, transversal y la educación, etcétera, pasamos a ser héroes. Entonces ese fue el gran cambio que nosotros tuvimos, y el gran cambio de la opinión pública hacia nosotros. (Karina/vocera A. Metropolitana)

Desde el sector heredero de la ACAS⁵⁵, surge la inquietud por la imagen del movimiento que se estaba instalando en los medios. Además, luego de la marcha del 18 de mayo, la convocatoria en las marchas había comenzado a bajar. Por ello surgió una nueva estrategia desde este sector: la toma de los colegios, las que permitirían tener un control de la movilización, evitando la violencia. Con esta decisión, se consideró entonces a los medios ya no sólo como un espacio informativo sino como formador de opinión pública y por ende, marcador de los pasos de las decisiones políticas. Si las demandas secundarias eran invisibilizadas por la atención sobre los disturbios, las acciones de movilización se volvían infectivas: los medios de comunicación debían ser considerados en las estrategias de negociación y presión. Para el sector más radicalizado -heredero de la ACES- esta medida fue considerada como un aumento en la intensidad de las movilizaciones.

⁵⁴ *Yo me acuerdo que las primeras veces que fui a la pauta con los que después se iban a convertir en super stars, con Valenzuela, con la Karina Delfino, llegábamos 4 ó 5 periodistas, y ellos llamaban a paro y a marchar y la pregunta recurrente de nosotros era, oye, ¿están seguros que van a sacar toda la gente que dicen a la calle?, si sacan marchas y hay actos de violencia, ¿se van a hacer responsables?, no les creíamos.* (Katherine Pavez / Periodista La Nación Entrevista Facilitada por Macarena Peña y Lillo de su tesis para optar al título de periodista. Universidad de Chile.

⁵⁵ Recordar que la ACAS (asamblea de Centros de Alumnos Secundarios) era una de las organizaciones fundantes, cercana a los partidos de la Concertación.

Las primeras tomas fueron en el Instituto Nacional y el Liceo de Aplicación que por su connotación de “emblemáticos”, los hacía mediáticamente más relevantes⁵⁶. Ese mismo viernes 19, aparece por primera vez en la prensa las demandas que ocuparán la “agenda larga” del movimiento: derogación de la LOCE, fin de la Municipalización y revisión de la JEC. Estas demandas, que estaban incorporadas en el informe que desde la ACAS se hizo entrega al ministerio de Educación a fines de 2005, no habían sido consideradas como demandas de esta movilización, sino como lineamientos de largo plazo, pero que se levantaron para hacer más potente la movilización, ahora al interior de los colegios. Sobre todo porque las tomas intentaban llamar la atención de la presidenta, pocos días antes de su discurso del 21 de mayo. Sin embargo, las únicas palabras que recibieron, hicieron referencia a los encapuchados y los disturbios en la calle y nada en relación a sus demandas. El día lunes 22, los demás colegios emblemáticos se sumaron a los paros y las tomas.

En términos del conflicto y su desarrollo en la coyuntura, el fin de la violencia diaria que había caracterizado al movimiento en sus inicios, tuvo importantes consecuencias en su masificación y ampliación. Sin desórdenes que cubrir, los medios de comunicación comenzaron a centrarse en las demandas y otros aspectos del movimiento, que paulatinamente fueron revirtiendo la imagen del movimiento y dándole características positivas.

Cabe mencionar que para los estudiantes de “base”, presentes en los grupos de discusión, la violencia es negativa. De hecho, se desmarcan de las acciones de violencia sindicándolas como realizadas por “otros”: desde los liceos emblemáticos causada por estudiantes de la periferia, desde los estudiantes de periferia, los otros colegios que asisten a las marchas o aquellos compañeros que no están dentro de la toma, o que “salen por atrás” para poder asistir. Desde esta perspectiva, la ausencia de violencia, fue visto como algo positivo. Sin embargo, son las otras significaciones las que tienen mayor potencia.

Los ciudadanos: el apoyo de todos los chilenos

Los periodistas indican al menos dos elementos que volvieron atractivo el movimiento de los secundarios a partir del giro que dieron con las tomas: el discurso inclusivo y unificado de los estudiantes y sus demandas y el movimiento como fuente inagotable de historias (Peña y Lillo; 2007).

Contrariamente a lo que pensaba El Mercurio, los estudiantes se movilizaban de una manera distinta, bien alejada de la forma en que estructuraban los movimientos del pasado (es decir, los movimientos que el mundo adulto conocía) y fueron capaces de dejar de lado la violencia que tanto temor había comenzado a causar. Además del fin de la violencia, se resaltó también el discurso inclusivo y “aséptico”, visualizado en la diversidad política que incluía la izquierda radical, sectores cercanos a la concertación y ciertos sectores de la derecha, la horizontalidad de la asamblea que proponía un modelo de hacer política contraria a las orgánicas partidarias y más avanzados los días, la diversidad sociocultural al interior del movimiento secundario. Además, se incluía la novedad de que era un movimiento de jóvenes, aquellos que se suponía completamente apáticos. Se empieza a construir desde los medios la representación de los estudiantes como la encarnación ideal del ciudadano. Mientras, las tomas se van multiplicando y de ello dan cuenta los medios que compiten por dar la lista más

⁵⁶ “Nuestro trabajo (la toma del Liceo Confederación Suiza) fue hacer tiempo cosa que el Nacional se preparara, nos dedicamos a embolinarles un rato la perdiz para que los otros pudieran ser ocupados. Ahí opera la inteligencia, ¿qué vale más, tener al Nacional tomado o tener al Confederación Suiza?” (César Valenzuela, vocero Asamblea). Entrevista facilitada por Macarena Peña y Lillo de su tesis para optar al título de periodista. Universidad de Chile.

actualizada de colegios en toma y paro, que va incluyendo paulatinamente a colegios particulares subvencionados y pagados de Santiago y regiones, e incluso, uno que otro colegio de básica. Una magnitud que no había logrado ninguna movilización social de los años de democracia, a la par que la masificación lo hacía más novedoso aún. Los ojos de los medios los eligieron entonces como su tema favorito.

Por su parte, muchos representantes de la clase política de distintos partidos comienzan a reivindicar las demandas secundarias como propias. Los gremios relacionados con la educación se van sumando a la movilización primero con declaraciones y luego, sumándose a las tomas, marchas y paros. Todo lo cual es mostrado por los medios de comunicación.

De una semana a otra, parecía existir un consenso general en la sociedad de la justeza de las demandas secundarias. La sociedad civil en su conjunto comienza a apoyar activamente las tomas: organizaciones sociales, sindicatos, apoderados y personas autónomas, comenzaron a manifestarse públicamente a favor de las demandas estudiantiles y dedicaron parte del tiempo libre de esos días a repartir comida, frazadas, cigarros, remedios y otros bienes necesarios, o "servicios" tales como hacer guardia, murales, charlas, atención médica, teatro o mostrar películas, lo que permitió que la movilización siguiera en pie. La movilización se convirtió en un tema presente, en la sobremesa, en Internet⁵⁷, en la micro y en la calle, donde la gente felicitaba a los estudiantes de los colegios emblemáticos, de las casas pendían pancartas y los autos se pintaron con mensajes de apoyo. Los profesores y autoridades de los distintos colegios movilizados, apoyaban a sus estudiantes y en el colegio Universitario Inglés, un colegio de tradición católica y acomodada, la directora "*estaba esperando*" que sus alumnas también participaran. Las calles y los medios, se llenaron de un ambiente festivo, euforia, y expectativas ante lo que podía suceder.

Acontecimientos seguidos día a día por los medios de comunicación, para millones de espectadores televisivos y lectores de noticias, sumado a muchas encuestas de opinión referidas a a movilización. De los santiaguinos, un 73, 7% apoya la vuelta de los colegios al Estado, un 67, 7 % el pasaje liberado y un 64,7 % estima que los estudiantes deben dialogar "*sin protestas en la calle*"; mientras que 16,3% opina que debieran seguir "*igual que ahora, con protestas y mesas de diálogo*"⁵⁸ según Diario Publimetro, o 69% según El Mercurio. Más allá de la exactitud de estas cifras, lo cierto es que la encuestas indican que la mayoría absoluta de los chilenos estaba apoyando al movimiento y sus demandas se transformaban casi en una petición nacional. Se ampliaba así el potencial de movilización a niveles insospechados.

Los estudiantes estaban entregando a los chilenos "*clases de ciudadanía*". Esta frase, tomada del título de un artículo de La Nación del 28 de mayo, de Katherine Pavez, es quizás uno de los que más resalta el nuevo perfil ciudadano de los jóvenes, de formas novedosas y sin perder esa "esencia" de la juventud tan valorada en nuestra sociedad.

Jóvenes de todas las tendencias, con aros en la lengua, peinados elaborados o góticos, chicas pop, rockeros, se juntan a conversar sobre lo que se viene al otro día. Discuten la posibilidad de una marcha el próximo martes, o de la mesa de negociación que el

⁵⁷ Durante la movilización de 2006, el fotolog del Instituto Nacional, aumentó sus visitas de 4 mil semanales (en Abril de 2006) hasta cerca de 200 mil (197.654) semanales en el auge de la manifestación, durante la primera semana de Junio. Durante la movilización de Mayo y Junio, el fotolog del Instituto Nacional ya contaba con el servicio de la "cámara de oro", que permite subir hasta 6 fotos diarias y recibir hasta 100 comentarios o "posteos" por imagen, además de conocer el número semanal de visitas. En el periodo más crítico de la movilización, "Feña" (su administrador) llegó a subir a diario el tope de fotos pues en sólo quince minutos los 100 *posteos* se llenaban. Entrevista facilitada por Macarena Peña y Lillo Op. Cit

⁵⁸ En base a una encuesta Publimetro y UDP. **Santiaguinos aprueban protestas de los estudiantes pero rechazan protestas en las calles.** 26 de Mayo de 2006. Diario Publimetro.

ministerio convocó para el lunes. (...) Las reuniones se extienden por horas, y el sistema es muy democrático. Cada uno opina, con el único límite de no repetir las mismas ideas. Así, la discusión se enriquece y se aúnan los criterios básicos. Pero cada presidente de centro de alumnos es autónomo y tiene la última palabra.

Las movilizaciones se convirtieron en una inagotable fuente de historias y sufrieron también la farandulización. La "novedad" y las características positivas de la movilización, fue una noticia que empezó a *venderse bien* -como diría De Certau para el mayo francés- en el negocio de los medios de comunicación y, por ende, se volvió también material de competencia entre ellos, donde cada uno buscaba la noticia más "freak" o singular del conflicto; los secretos de María Jesús Sanhueza o César Valenzuela, un día en un liceo en toma, los padres al interior de las tomas preparando la comida para sus luchadores hijos, mientras los periodistas rogaban por encontrar el colegio más pobre para exacerbar la precariedad de la educación chilena. La feroz competencia no sólo se dio en los noticiarios; la radio Rock & Pop, una de las más importantes a nivel juvenil, adoptó el apellido "en toma" y dieron espacio a cientos de estudiantes para expresar las razones de su movilización; los panelistas del farandulero SQP salieron vestidos con uniforme escolar y el programa de La Semana se transmitió desde el Liceo de Aplicación en toma (Peña y Lillo, 2007), por dar algunos ejemplos.

Esta exposición casi frenética del conflicto por parte de los medios de comunicación, es el trato que se le da a todo buen material de venta. Y se comprende en virtud de la metodología de la construcción noticiosa de hoy, donde "*circulación circular de la información*" es la materia prima fundamental. Para ello, leer y ver todo lo que dicen los demás medios, es sumamente importante ya que intentan "copiarse" para ser los primeros (Arancibia, 1999). Así con las movilizaciones en la calle de principios de mayo fueron detenidos y criminalizados, negándoseles el derecho a negociar, ahora en la "toma" pacífica de sus colegios parecían triunfar.

"Está pasando algo": la motivación y lo festivo de "Estar ahí"

Hubo entonces una "etapa previa" a la incorporación al movimiento por parte de los nuevos actores que los motivó a reflexionar en torno a las demandas y la movilización. Previa entre comillas, puesto que esta temporalidad se establece en relación a la incorporación particular de cada uno de los colegios. Así, para el colegio Altamira lo "previo" dura hasta el 25 de mayo, día en que deciden irse a paro y hasta el 29 de mayo para las chicas del Universitario Inglés. Lo que diferencia un antes y un después es la incorporación de cada actor, como parte del conflicto.

Se ha descrito una suerte de euforia colectiva y expectativas frente a la movilización. Es aquí donde visualizamos las estructuras motivacionales, a partir de las cuales se involucran en el movimiento y desde donde se generan expectativas sobre su propia acción como actores y la acción colectiva. Estamos hablando de los motivos, a la manera como lo piensa Giddens (1984), como los deseos que mueven las acciones, que son su potencial. Deseos que no necesariamente son muy claros, que no se tematizan, que emergen y que justifican luego a través de una construcción racional de objetivos: medio y fines de la acción. Deseos que salen a la superficie a través de opiniones en los grupos de discusión o de las mismas entrevistas, "*que de verdad, esto es algo que puede pasar*", "*que está pasando algo*", "*cuando se empezó a hablar de la movilización, uno igual empieza a discutir*", "*estaba todo el país involucrado, como que todos estaban pendientes de ese tema...*", "*no, esto ya ha llegado a mucho*".

Había "Algo" que los estudiantes de realidades muy diferentes y lejanas estaban empezando a sentir. "Algo" no definido, pero que provocaba un ambiente festivo y eufórico, que genera expectativas colectivas y ganas de "estar ahí" y ser parte de aquello de lo que todos hablan, de esa, de aquello que parece trascendente que llamaba a pensar, a reflexionar, a participar. Hay una interpelación colectiva a los estudiantes secundarios. Sobreviene entonces una acción de reconocimiento entre ellos, más allá de sus diferencias y la *motivación* de reflexionar ante "lo *que estaba sucediendo*", sobre cómo incorporarse a la movilización. Incorporación que se hace racional, discursiva y legítima, puesto que para estar o no estar, había que justificar como "*reales*"; "*de fondo*" o "*que nos afectan a todos*" y dar argumentos ante una sociedad que miraba con ojos ansiosos.

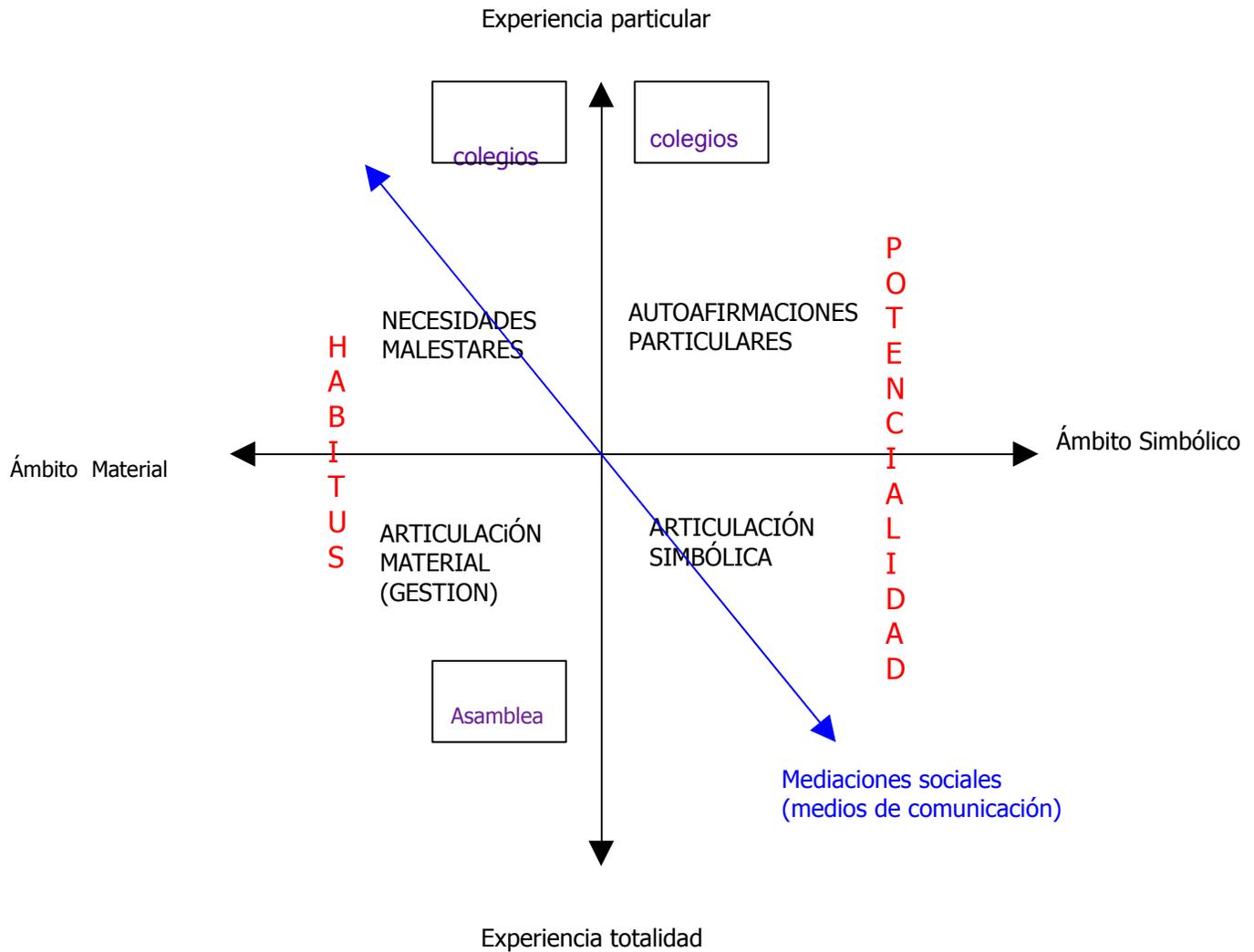
Sin conexión orgánica entre los distintos actores, la articulación "a priori", la motivación, es la significación que adquirió para los estudiantes, ese momento de euforia que en Chile se estaba viviendo. Llamamos articulación mediática a este proceso, porque se propone que son los medios de comunicación masiva, principalmente la televisión y los diarios —en su transmisión diaria del movimiento— quienes fueron capaces de "masificar" y extender esta sensación colectiva, generando un efecto de retroalimentación, entre el sustancial aumento de la apoyo y su exposición cotidiana y pormenorizada. Es el ambiente de festividad que se instala alrededor del movimiento y los múltiples significados que se le atribuyen, lo que permite la articulación entre estudiantes que estaban participando del principio y aquellos que se sumaron después. Consecuentemente, desde los actores "tradicionales", la incorporación de nuevos actores es explicada por el hecho de que apoyar la movilización se convirtió en una moda, en la efervescencia generada, llevada adelante por el trato de los medios.

Cabe preguntarse entonces qué hay detrás de esta euforia, del ambiente festivo desplegado. Porque para que un producto mediático llegue a tener éxito, que "venda bien", tiene que ser un producto para el que haya mercado, es decir, que los consumidores quieran comprar. Esto nos lleva desplazar la atención a cuáles son los sustratos significantes sobre los que se asienta este ambiente de festividad.

Martín Barbero (1987) plantea que los medios de comunicación de masas emiten mensajes que son efectivos, en la medida en que éstos tienen una relativa sintonía entre las características culturales y los imaginarios de las audiencias. Los medios generarían opiniones no sólo por su capacidad de ser transmisores ideológicos, sino porque también cumplen un papel de mediador en el mundo social. Las audiencias —situadas espacial, histórica y culturalmente— reconocen, interpretan, editan y utilizan las representaciones mediáticas de la realidad (Lull, 1995:33).

En este sentido, cabe preguntarnos por los significados, los elementos del mundo social y los malestares que se hacen visibles en la representación mediática del movimiento, que tiene el potencial de generar la idea de que algo importante está presente de lo que hay que participar. Particularmente en esta investigación, qué elementos hacen sentido en los estudiantes secundarios que, de observar la movilización desde afuera en las pantallas de la televisión, se incorporan para participar desde adentro, haciéndola experiencia propia.

Así, al modelo de articulación propuesto en el apartado anterior, es posible agregar a los medios de comunicación como un actor más que logra expandir y masificar significados de la movilización, para que luego se incorporen al movimiento y se articulen en el sistema de acción social y se articulen materialmente en la Asamblea de Estudiantes Secundarios.



IV.1.2. Las mediaciones: el Chile de la revolución pingüina.

En este capítulo, intentaremos hacer un recuento de las mediaciones que incitan a activar las relaciones entre los mismos actores. Se propone acá que las características positivas que les fueron otorgadas al movimiento desde los medios de comunicación, manifiestan deseos, malestares de la sociedad chilena y en este caso en particular de los estudiantes, así como nuevas rumbos posibles en nuestro país.

Consenso y statu quo en la política chilena.

Es de común acuerdo que en el Chile de la transición, la política no lograba articular a los actores sociales, como lo había hecho en décadas anteriores. Entre otros factores, las formas de la constitución democrática en Chile es uno de los factores que influirían en este hecho. Hablamos del imperio del consenso político, que implica la realización de un sólo modelo posible: el neoliberal.

Ruiz Schneider (1993) afirma que los creadores de la democracia del Chile de la transición, la hicieron desde un análisis histórico sobre el golpe militar y el quiebre del orden, desde una

perspectiva que sobrevaloraba la polarización. Por ello, argumenta, la nueva democracia se imaginó (y se creó) desde una perspectiva de la democracia consensual. Considerando el conflicto como inevitable (no existe un 'bien común' que sea imparcial), se estructura para evitar la fragmentación social:

"postulan que las sociedades fuertemente transformadas desde el punto de vista político, pueden ser estabilizadas a través de un esfuerzo consciente de las elites políticas orientada a la búsqueda deliberada de los medios que permitan contrarrestar los efectos centrífugos de esa fragmentación... para poder neutralizar las divisiones políticas, ellas deben abandonar las prácticas competitivas y el principio de las mayorías simples... y formar en cambio grandes coaliciones que influyan los principales grupos políticos existentes en la sociedad" (Van Klaveren: 1938, en Ruiz Schneider, 1993:93)

Este modelo se fundamenta en el aseguramiento de la representación política de todos los sectores que parecen relevantes para quien las define y tendencia a la formación de grandes alianzas y concertaciones con miras a privilegiar la negociación y los acuerdos por sobre la confrontación (Ruiz Schneider: 1993). Con una minoría sobre-representada, en este modelo democrático no se requiere de demasiados participantes que entorpecerían los procesos de consenso y decisiones, quedando éstas en manos de una elite de representantes. En este sentido, la democracia, se reduce a un mecanismo sobre la elección de las elites en competencia, en función de un "mercado" de electores (Ruiz Schneider, 1993) y donde los mecanismos de votación y representación están por sobre los de participación (Gallardo, 2005).

En el caso Chileno, afirma Moulian (1997) existe un consenso fundacional de nuestra democracia. El Chile actual, con su estabilidad y "las buenas relaciones" entre las elites gobernantes y las fuerzas armadas, estaría condicionada y permitida por el paradigma fundamental: la idea de que el orden anterior basado en la voluntad popular estaba errado y debía ser cambiado por una voluntad superior y racional, a saber, la de mercado y se creó una "democracia tutelada", con leyes de amarre como "jaula de hierro" para asegurar la continuidad del modelo. El Chile actual, sería el resultado de ese "transformismo".

Llamo "transformismo" a las operaciones que en el Chile actual se realizan para asegurar la reproducción de la "infraestructura" creada durante la dictadura, despojada de las molestas formas, de las brutales y las desnudas superestructuras de entonces. El "transformismo" consiste en una alucinante operación de perpetuación que se realizó a través del cambio de Estado. (Moulian, 1997)

El consenso que prevalecería en Chile como la forma de la nueva democracia, ha sido posible gracias a dicho consenso fundamental, aceptado por las facciones "opositoras" de tendencias de izquierda que se habían convertido en neoliberales. Se olvidaron entonces las luchas intestinas entre ambos bandos, dando paso a un país que se proponía y legitimaba como modelo a seguir por los demás países. La presencia de una ideología hegemónica compartida entre quienes dejaban el poder y quienes venían llegando, sólo sería entendible en un contexto mundial en que el neoliberalismo triunfaba.

Su extensión (del consenso) crea una atmósfera ideológica dentro de lo cual lo real (lo realmente existente) aparece dotado de una suerte de "historicidad geológica", correspondiente más a una "edad" que a una época. (...) Después de este siglo de enfrentamientos entre dos ideas de modernidad, la capitalista y la socialista, la primera ha demostrado su viabilidad histórica. Según este razonamiento bien ha comprobado su carácter de encarnación real de la razón o bien ha demostrado su adecuación a una naturaleza humana sacudida por pasiones e intereses, condición humana que nunca

superará el estado de alienación. Si no estuviéramos en el "Fin de la Historia", estaríamos, al menos, al comienzo de una "Edad Histórica". (Moulian, 1997:55)

Gracias a la aceptación de la doxa neoliberal, es posible despolitizar los sistemas de decisiones y dejarlos en manos de técnicos que sólo reflexionan las formas de aplicación de una política establecida por dicho paradigma. Una vez que ya no se disputa nada, la política entraría en crisis al rutinizarse su acción y perder su historicidad.

En este sentido, 10 años antes, Lechner (1987) había anunciado un "presentismo" en la política que, al perder su sustancia, al olvidarse los proyectos en disputa, se eliminaría la noción del tiempo, significando un "presente continuo". Una etapa final de la humanidad en que ya nada habría que cambiar, sino solamente administrar. En este contexto, la constitución de sujetos sociales e identidades colectivas pierde sentido y los individuos desarticulados serían condenados al nihilismo que caracterizaría la sociedad postmoderna en general.

En este contexto, la política da paso al consumo como articulador de lo social. Cada individuo satisface sus necesidades a través del consumo individual sin requerir a los demás. Se afectan también las instituciones que se basaban en relaciones comunitarias. El individualismo sería, entonces, la tónica de lo social.

(...). Una sola consigna parece válida: cada cual ha de arreglárselas solo, preocupándose exclusivamente de su familia. Alrededor de un tercio de los entrevistados obedecen a una conducta que los antropólogos describen como "amoral familism". (Lechner, 2002: 8-9).

Los jóvenes no están ni ahí.

"la rebeldía que con flores y yerba expresaron los "hippies" de finales de los `60; con ruido, chaquetas de cuero y mechas de clavo, los "punks" de finales de los `70, se manifiesta en apatía y abulia entre los lolos de los `90⁵⁹.

La inutilidad de la política y la estructuración del sistema democrático, tienen su correlato en la crisis del sistema de representación. Decadencia de los partidos políticos, altos niveles de abstencionismo electoral, así como el casi congelamiento del padrón una vez instaurado el régimen democrático, fueron la tónica de los años noventa.

Los datos son elocuentes. En 1996, la Universidad Católica realizó un sondeo de esta situación (jóvenes entre 15 y 35 años) que reveló que el 57,68% aseguró carecer de interés político, mientras que el 40,34% de los que manifestaron interés, no participaba de organizaciones político partidistas. (Ahumada y Cifuentes, 1998:21). En Diciembre de 1997, según la encuesta INJUV de ese año, la mayoría de los inscritos en los registros electorales, tenía una edad entre 30 y 34 años que conforma el 14,53% del electorado, seguido por el grupo que tiene entre 35 y 39 años con un 13,3%. Es decir, que la mayoría de quienes votaron en las elecciones parlamentarias de 1997, fueron los jóvenes que se inscribieron para el plebiscito de 1988 (Ahumada y Cifuentes, 1998:21). Los jóvenes que cumplían los 18 años no se interesaban por el inscribirse en el sistema electoral.

Ante esta situación, La respuesta gubernamental fue la campaña "*La elección es tuya*" que, en mayo de 1997, tuvo como objetivo que un millón de jóvenes entre 18 y 24 años se

⁵⁹ Fragmentos de un artículo publicado el 16 de Junio de 1993 por diario La Cuarta titulado. "***Lolerío no está ni ahí con las elecciones***".

inscribieran en los registros electorales para que votaran en las elecciones parlamentarias de ese año. El resultado: no más de 10.000 nuevos jóvenes inscritos, que correspondían a un 10%, un punto porcentual más de inscritos sobre el 9% existente antes de la campaña. Por su parte, los jóvenes inscritos que cumplieron la mayoría de edad en 1998, sólo formaban el 1% del electorado.

Estas cifras, sumadas a las encuestas realizadas por el INJUV, tienen una importante consecuencia: instalan el estereotipo de que los jóvenes no estaban *"ni ahí"* con la política, que eran individualistas, apáticos frente a todo deber ciudadano y sin preocupaciones sociales más allá del carrete, estereotipo que se extendió por todo Chile como sentido común. Así, cuando a fines de los '90 el tenista Marcelo Ríos - un joven soberbio, escasas palabras y cuya frase favorita era *"No estoy ni ahí"* - llegó al primer lugar del ranking mundial, fue observado desde los medios de comunicación como el representante de lo que llamaron la apatía de la juventud chilena. Y a pesar de que el 2001 un chispazo interrumpió en el espacio público con el "mochilazo", éste fue sólo un momento de aparición pública y al poco andar se retornó a la idea de inmovilidad.

No obstante, hay autores que afirman que el *"no estoy ni ahí"* se limitaba sólo a las formas institucionales de la política chilena. Muñoz, hace una revisión minuciosa de los indicadores de las encuestas más importantes (del Instituto Nacional de la Juventud de 1994, 1997 y 2000), revelando que éstas no consideran los aspectos de la participación social juvenil, quitándole a ésta todo potencial político y ciudadano. O simplemente no explicitando ciertos conceptos necesarios, como lo que se entiende por derecha o izquierda en el contexto actual, tergiversándose las respuestas que hablan de la afinidad política.

"(...) lo que si debería contener un instrumento que incorpore las construcciones subjetivas de lo social, de lo político, de la autopercepción ciudadana, pero ello sería un esfuerzo propio de otros intereses y otras apuestas sociopolíticas. En definitiva, las encuestas del INJUV son coherentes con los proyectos de administración estatal, que aspiran a la conservación y legitimación de un orden de social de representación que separa radicalmente las dimensiones de lo social y lo político. (Muñoz, 2004:79)

La crítica de Muñoz hace alusión a otras formas de participación juvenil, que no son consideradas por las encuestas al no encontrarse en la línea del modelo institucional imperante. Por su parte, Contreras (1999) hace dos críticas que apuntan en una dirección similar al considerar que la forma en que se visualiza a los jóvenes de los noventa no es justa, ya que mitifica la participación de décadas anteriores. Afirma la hegemonía de la idea de que *"los jóvenes de los 70 y los 80 fueron jóvenes revolucionarios comprometidos y liberales; los jóvenes de esta década son jóvenes que no son revolucionarios, que no son comprometidos y que son liberales con su vida y nada más"* (Contreras, 1999:3). Al respecto menciona ciertos estudios y textos que vendrían a desmitificar esta idea del pasado, en que no todos los jóvenes fueron tan revolucionarios, ni comprometidos, ni liberales. Así, en la misma línea que Muñoz, Contreras plantea que en la utilización de la frase *"niahí"* (textualmente) para referirse a los jóvenes, hay una ceguera por parte del mundo institucional que no quiere indagar en las críticas que desde éstos surgen al sistema político, pero también negarse a darles la palabra, ahorrándose los intentos.

Por último, sabemos que a finales de la década del 90, los jóvenes secundarios estaban ideando nuevas formas de participación y acción política desde sus liceos. Así, a finales del año 2000 se crea la ACES - Asamblea de Estudiantes Secundarios- que protagonizó las masivas movilizaciones del 2001 y no contentos con eso, articuló la movilización de mayor

envergadura de nuestros tiempos de democracia. Tanto la movilización del 2001 como la del 2006, forman parte de las movilizaciones incipientes, que reconfiguran nuevas formas de acción colectiva.

Un malestar difuso recorre Chile

El informe de desarrollo humano de 1998 del PNUD, luego de un positivo análisis de los niveles macro -donde se considera que en los últimos años ha habido en el país importantes logros en el ámbito económico y social- llega a conclusiones poco esperadas: la presencia de grados significativos de desconfianza poco entendibles frente a los logros del país. Su máxima expresión sería el alto abstencionismo político, de nulos y blancos de la elección de 1997 y se nombra al informe como *"las paradojas de la modernización"*.

En dicho texto, se conceptualiza la seguridad humana como la existencia y disposición de los mecanismos sociales que hacen posible la mantención de la complementariedad (el equilibrio) entre las tensiones propias de la modernidad (Modernización/subjetivación-integración/diferenciación). Esto, implica que la gente puede ejercer sus oportunidades de forma segura y libre y puede tener relativa confianza en que éstas, no desaparecerán totalmente mañana. Esta sensación de inseguridad estaría sustentada en inseguridad:

- I. El sentimiento de inseguridad es verbalizado principalmente como una falta de «seguridad pública». Predomina un **«miedo al otro»**; las personas suelen visualizar al prójimo como un potencial agresor. Al desconfiar la gente incluso del vecino, la imagen del delincuente omnipresente transforma la ciudad en un territorio hostil.
- II. En segundo lugar, la inseguridad se manifiesta como **miedo a la exclusión** económica. A pesar de las bajas tasas de desempleo, la gente percibe una inestabilidad en el empleo. Tal vez el mismo dinamismo de la economía alimenta el temor de las personas a quedar excluidas del mercado laboral.
- III. El sentimiento de inseguridad se desprende asimismo de la impresión de que las cosas están fuera de control. Las drogas, el desorden urbano y una experiencia difusa de «caos» tienden a generar incertidumbre y un **miedo al sin sentido**.
(www.iigov.org)

Estos tres temores, remitirían desde este punto de vista a las coordenadas básicas del hecho social: la confianza en los otros, el sentido de la pertenencia, y las certidumbres de la vida cotidiana. Éstas no se producen ni reproducen de un modo espontáneo siendo una tarea constante de la modernidad. Se considera entonces un posible déficit en los mecanismos específicos por medio de los cuales la sociedad chilena ha pretendido asegurar la integración social. De ahí que exista, según el informe, un "malestar difuso"

Las explicaciones que dan a este malestar, Brunner (1998) los sintetiza en su informe:

En el nivel de la argumentación explicativa se alega que las causas del malestar se hallarían: (i) en un modelo de desarrollo que multiplica las desigualdades; (ii) en políticas de sesgo neoliberal que favorecen una mercantilización de los bienes públicos esenciales; (iii) en la frustración provocada por los límites del proceso de transición hacia la democracia y iv) en los avances de una cultura de la modernidad que fomentaría el individualismo, la desconfianza, el consumismo y la pérdida de los valores nobles.
(Brunner: 1998:4)

Pero Brunner considera absurda esta posición. A la vez que alega una mala lectura de los

resultados electorales y de los datos cuantitativos extraídos de las encuestas, prefiere la tesis de una divergencia entre las altas expectativas creadas por la modernización y la desigual y sólo parcial satisfacción de las demandas generadas por dicho proceso, típicas de todo proceso de modernización. Lo que se estaría poniendo bajo el nombre de malestar, sería una serie de fenómenos (inseguridad, descrédito de la democracia, insatisfacción relativa de las expectativas, etc.) heterogéneos que corresponden a un gradual proceso de evolución y adaptación de la moral y los valores a las nuevas condiciones de vida urbana, relativamente secularizada y con mayor autonomía de las personas. Por su parte Tironi (1998) reafirma esta posición a la vez que mantiene que el malestar es de las élites, quienes han perdido sus privilegios de consumo, ante la masificación del crédito.

Para otros autores como Hernández, sin embargo, este malestar estaría incubado por sobretodo en las clases populares y en las clases medias arrasadas por la crisis asiática *El malestar político se engendró durante los 17 años de dictadura, pero ha perdurado en democracia, al verse frustrados, en la población menos privilegiada, los anhelos de democracia y justicia social no satisfechos por los gobiernos de la Concertación. Este malestar reivindica lo mejor del pasado frente a un presente equívoco, inseguro y carente de identidad nacional* (Rojas, 2000:10). Por su parte, Ruiz y Toro (2006) fundamentan el origen del malestar en la desigualdad: el actual orden económico implicaría extremos e inéditos grados de concentración de la riqueza que refleja, y las escasas oportunidades de movilidad social para los sectores siguientes. Así, focaliza el malestar en ciertos sectores: *Mucho de lo que se ha interpretado a menudo como nuevas formas de malestar social parece estar relacionado con este sector de la sociedad (clases medias excluidas del crecimiento económico vigente), especialmente con sus fracciones más calificadas.* (Ruiz y Toro, 2005: 62)

Más allá de discutir el sector específico donde se expresa el malestar, la pregunta que cabe hacerse es que si existe un malestar, por qué este no se expresa en movilización social. Y la clave parece estar en lo "difuso" del malestar social, que es difuso en la medida en que no tendríamos las herramientas conceptuales adecuadas para interpretarlos. Así desde Ruiz y Toro,

La "jibarización" de dichos sectores sociales (la clase obrera y las clases medias asociadas al Estado) no sólo significa la desarticulación de los sujetos ligados a ellos, sino también el **desplazamiento de los códigos de interpretación de la sociedad, las mentalidades y el sentido con que se apreciaban ciertas instituciones y procesos sociales**⁶⁰. Pues, en base a esas categorías y actores es que se comprendían procesos como la urbanización, la expansión del sistema educativo, la ampliación del acceso a las comunicaciones, la extensión de la ciudadanía política y la participación social. Junto a estos procesos de desarticulación social sucumben también las formas más extendidas de apreciación de la vida colectiva (Ruiz y Toro, 2005: 45).

Es por ello, argumentan Ruiz y Toro, que los conflictos sociales que se libraron durante la década de los noventa y principios del milenio, tuvieron un marcado carácter particularista, sin lograr articular demandas generales.

Al parecer, las movilizaciones sociales de la década de los noventa, no pudieron trascender las demandas gremiales por la incapacidad de analizar el contexto de la sociedad actual. Se observa entonces un intento de reconfiguración de "viejas luchas" en el mismo contexto. La presencia de los ideales del modelo anterior nacional-popular, en la movilización social de la década anterior, parece ser la tónica de estas movilizaciones, según lo propone también Rojas.

El reclamo por participación ciudadana y justicia social, en realidad se entronca con el

⁶⁰ Las negritas son nuestras

proyecto democrático, nacional y popular en tanto idea matriz inspiradora del ideal político-social del siglo XX (Garretón). Este proyecto histórico, interrumpido violentamente por la dictadura militar (1973-1989), aún se mantiene como ideario válido para importantes sectores de la sociedad chilena, en especial para aquellos que quedan fuera del proyecto modernizador neoliberal, que son muchos (...). (Rojas, 2000:8)

Pero Ruiz y Toro observan desde esta década la reconfiguración de nuevas formas de acción colectiva, que superarían la reducida escala habitual, por presentar nuevas formas de organización y acción social. Así por ejemplo, el movimiento ecologista ante el caso CELCO que pone en entredicho la operatoria completa de la institucionalidad ambiental (Ruiz y Toro, 2006). El caso del movimiento secundario también sería un avance en esa dirección.

Siguiendo con la indagación de lo difuso de los malestares desde una perspectiva de los códigos de interpretación de los procesos sociales, es importante revisar la perspectiva de Lechner (2002), unos años después del polémico informe de desarrollo humano. En este momento, deja de lado la desigualdad para centrarse en las variables culturales que estarían incidiendo en la emergencia de un malestar, que a pesar de ser de mayor envergadura en las clases bajas, sería transversal a la sociedad chilena. Su perspectiva, indica que ante un país que está en pleno proceso de desarrollo, los chilenos no pueden apropiarse de sus logros por falta de relatos que puedan articularlos con la experiencia subjetiva y cotidiana de la ciudadanía. Una ciudadanía insegura y desconfiada del futuro, de los demás y de la exclusión.

Una de las razones sería la debilidad del Nosotros. Es lo que afirma una tesis del informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sobre el *Desarrollo Humano en Chile 2002*. Haciendo una lectura personal de los resultados, sostengo que dicha debilidad de las experiencias prácticas y los imaginarios colectivos del Nosotros tiene consecuencias para la política. A mi juicio, falta un relato que relacione los procesos políticos y las experiencias subjetivas de los ciudadanos. (Lechner, 2002:1).

Algunos ejemplos pueden esclarecer esta perspectiva. La mayoría de los chilenos siente que, en relación a las transformaciones y crecimientos que ha tenido el país, ellos forman parte de aquellos que son "perdedores" (59%), cifras que aumentan en las clases medias bajas y bajas y se revierten en las clases medias altas. Un 54% de los entrevistados se siente inseguro, aún sin temer perder su trabajo y un 75% tiene sentimientos negativos con el sistema económico. Nadie cuestiona los grandes éxitos que exhiben los tres gobiernos de la Concertación pero la mayoría de los chilenos no aprecian ni valoran estos logros. Un tercio de los entrevistados afirma que dichos cambios carecen de brújula y no tienen destino. Y la mitad de ellos sostiene que: *"a pesar de estos cambios, las cosas siguen siendo igual"*.

A su juicio, la ininteligibilidad del contexto actual, es lo más importante. Por un lado, la ausencia de categorías cognitivas para comprender los cambios de la sociedad que se viven como fuerzas externas. Por el otro, los individuos no estarían siendo capaces de apropiarse de los logros que habría logrado el país

(...) en ambos casos, son notorias las dificultades de las personas para sentirse sujetos del proceso social. Sea que en su auto-imagen ellas no se estarían viendo como partícipes en la definición y decisión del rumbo que toma el país. Sea que presuman que fuerzas adversas (el "sistema") les hayan expropiado un desarrollo que debería haber sido suyo. En ambos casos, los individuos no se estarían percibiendo como ciudadanos que gobiernan su destino. Ahora bien, si acaso ellos no experimentaran la democracia como un ejercicio de gobierno ciudadano, entonces los cambios en curso han de parecerles no sólo ajenos, sino un proceso fuera de control. En tales

circunstancias, cuando las personas no se sienten parte de un proyecto, bien pueden pensar que los cambios no conducen a ningún destino. Y un sentimiento profundo de abandono e impotencia podría llevarlas a creer que, a pesar de los cambios, nada habría cambiado para ellas. (Lechner, 2002:4)

Sostiene entonces que el desafío de la política chilena es construir un "cuento" que hable de Nosotros - como chilenos- y que establezca un proyecto. Éste sería necesario como un puente entre la subjetividad de los chilenos y la marcha del país, en una disputa de muchos esquemas de interpretación, donde saldrá ganador el que mejor pueda relatar lo que nos pasa. Este relato desde su perspectiva sería más urgente aún, cuando hay un vaciamiento de los imaginarios de "lo chileno", cuando hay carencia de experiencias cotidianas que nos hagan pensarnos como un "nosotros" en medio de profundas transformaciones culturales y un avance de la individualización.

El malestar, como vimos, es algo que está presente en la movilización. Queremos ver entonces la magnitud de su alcance. Nos gustaría mencionar aquí, lo que propone Ruiz en relación a la noción de malestar y la movilización secundaria de 2006, objeto de esta investigación.

Plantea que la amplitud de la movilización contiene a sectores populares y clases medias acomodadas, del cual se excluyen aquel sector de la población que accede al "súper lujo", correspondientes a las grandes fortunas del país, que acceden a colegios como Tabancura, Los Andes o Huelén (que no aparecen en las listas de colegios particulares movilizados). Así, plantea que la movilización es una expresión de los malestares que afectan a los demás grupos sociales.

Si en el caso de los sectores populares el detonante es su exclusión de la enseñanza de calidad, de una educación efectivamente integradora, (así como una exclusión cultural, política y económica, una exclusión general, social, en definitiva), en el caso de los sectores medios, incluidas algunas franjas acomodadas, se percibe una exclusión de la fiesta de la concentración del ingreso, dada en esa señalada imagen de que "el país crece a un ritmo mucho mayor del que nosotros crecemos". Estas clases medias están cansadas del cierre social de la verdadera elite y la medida en que concentra entonces la inmensa Mayoría del fruto del "éxito" del modelo Chileno. (Ruiz, 2007:49)

Así, Ruiz sitúa la movilización de 2006 como guiada por los ideales de la educación del Chile Nacional-popular, en la concepción liberal de igualdad oportunidades para todos.

IV. 2. Articulación simbólica: significaciones transversales en el conflicto

IV. 2.1 De lo material a lo simbólico: visibilizando la desigualdad

Como vimos, hay algunas demandas que tienen un poder articulador, puesto que son enarboladas por la mayoría de los actores. Sin embargo, si bien logran una articulación en el ámbito de "lo material", es decir, de las necesidades y malestares, éstas trascienden para formar parte de los elementos simbólicos que dan sentido a la movilización. Las demandas económicas o estructurales, permiten que se constituya un imaginario de la educación en Chile, ya sea por lo que muestran los medios o por las relaciones sociales con esos "otros" con quienes, antes de la movilización, poco se tenía en común.

Demandas económicas

Si consideramos que casi el 50%⁶¹ de los colegios en Chile son de carácter municipal -de los cuales hay que descontar una pequeña cantidad de carácter emblemático- y si sumamos una buena cantidad de aquellos estudiantes de colegios particulares subvencionados precarizados que se movilizan por demandas económicas, éstas resultan ser las demandas que mueven a la mayoría. Y las tomamos como un conjunto, puesto que así fueron categorizadas por parte de los mismos dirigentes.

Así, podemos comprender cuando decían que "*los cabros*" o "*en los zonales la gente se movilizaba por la demanda económica*". Para ellos, los cabros eran la mayoría, los presentes en la asamblea y en los colegios, ya que sólo en el zonal Oriente son importantes los colegios particulares privados, e incluso en este sector, tienen una participación minoritaria.

En este sentido, su potencial articulador es limitado a los sectores de más bajos recursos. Sin embargo su levantamiento, hizo visible de forma escandalosa para toda la sociedad, las reales condiciones de los menos favorecidos: las carencias evidentes de los colegios precarios fueron mostradas por la televisión. Los estudiantes privilegiados vieron que tenían baños buenos, salas adecuadas y que las lluvias no eran un problema para ellos pero sí para otros compañeros que poco presentes estaban en su cotidianidad. Como realidad observable, con personas que las encarnan, éstas no se podían eludir, impugnando a los sectores acomodados. De ahí que ser un problema propio, se hayan sumado por solidaridad con esos compañeros.

Derogación de la LOCE

Al ser una ley que literalmente "organiza" al sistema de educación, el rechazo a la desigualdad y a la forma como ha sido pensada la educación se condensa en esta demanda. Por lo mismo, ésta los incorpora a todos en la medida en que sitúa a cada actor dentro del sistema de educación y en cuya pertenencia se legitima la acción dentro del movimiento como actor particular.

La derogación de la LOCE como demanda articuladora puede ser enarbolada de forma explícita o bajo el discurso de "*la educación es pésima*", "*la educación es desigual*" o "*por los cambios profundos*". Se convierte en la punta de lanza de las movilizaciones para casi todos

⁶¹ Cifras de 2004 aportadas por el Mineduc, extraída del informe del Bloque Social 2006, para la educación Chilena en general.

los actores: permite la articulación entre los actores tradicionales y aquellos “nuevos”.

Pero su potencial simbólico, está en el hecho de que al reconocerse como parte del sistema de educación que se impugna, los actores deben tomar posición dentro de la misma desigualdad que el sistema reproduce: o se viven las dificultades y limitaciones de la calidad de la educación y la precariedad de la infraestructura, o se es parte de “esos otros”, aquellos que sin ser responsables, son el referente obligado para hablar del problema. La movilización secundaria incluye en su interior, la misma contradicción que denuncia.

IV. 2.2 “todos juntos” haciendo historia

La unión, el estar “todos juntos” en una misma causa, es algo que para los estudiantes marca la importancia del movimiento, una unión que es nueva dada la inexistencia de otras instancias donde experimentar una diversidad tan amplia como la que en la movilización se presentó.

Y es que la unión se observa como la única forma posible de hacer posible la magnitud de los cambios que se esperan. El hecho de que estén todos juntos, trasciende la misma movilización y se configura como el núcleo significativo más importante y transversal a todos los actores, porque es precisamente esa unión, la que le otorga a la movilización su potencialidad: sólo estando todos juntos se puede denunciar la desigualdad, sólo estando todos juntos la movilización se hace trascendente y puede ser una instancia transformadora.

La LOCE hace la fuerza: significativo vacío de la movilización

“Esto es algo que puede pasar” dijeron los estudiantes del Monte de Asís para convencerse de incorporarse a la movilización. Algo grande, importante, de lo que *“todos estaban pendientes de ese tema...”*: la posibilidad de realizar cambios de fondo, que permitieran solucionar los malestares que había en torno a la educación.

Todo el país se había involucrado, porque antes no se había manifestado el interés explícito de una ciudadanía de proponer cambios de fondo en algún ámbito. Plantear la pregunta por la LOCE era también la posibilidad de preguntarse exactamente *qué es* lo que se quería. La posibilidad de abrir el debate de las definiciones fundamentales de la educación, algo que hasta ese entonces no se había planteado en una democracia que había sido fundada por el consenso entre las elites gobernantes, en la doxa del sistema neoliberal.

La profundidad de los cambios que permitía la derogación de la LOCE eran de una magnitud que hasta ese entonces no se había permitido, ni tampoco exigido por la sociedad civil. Los estudiantes se propusieron como sujetos de esas transformaciones, toman las riendas no sólo de su destino como individuos, sino también el destino del país, sobreponiéndose así a la desidia que hace unos cuantos años descubriera el PNUD. Proponer cambios de fondo era una posibilidad vedada, pero que la unión de los todos vislumbraba como posible.

Pero a pesar de que todos coinciden en que es necesario derogar esta Ley en función de un Chile más justo e igualitario, acorde con los valores que los estudiantes depositan sobre la educación, esta demanda es expresión de malestares diferenciados.

Los estudiantes del Monte de Asís observan en ella la desigualdad o el lucro de que son objeto, sin profundizar en esta situación. En el caso de los colegios particulares pagados, se

constituye como una respuesta frente a una injusticia cometida hacia "otros" en la educación pública, pero que puede afectarles en un incierto futuro económico, en que quizás deban recurrir a dicha educación para sus hijos, sumado a que la educación que reciben no logra satisfacer sus expectativas⁶² de calidad. Los estudiantes del Altamira, agregan un malestar propio para con la educación, que produce la segregación social de los colegios y la contradicción que se genera en el recibimiento de una educación distinta y "libre", en medio de un sistema que está estructurado de forma rígida y limitante del futuro. Para los emblemáticos, la comprobación de que la educación pública de la que se enorgullecen decae cada día más en un sistema de educación que privilegia al sector privado.

Por lo mismo, si bien la LOCE permite pensar en la posibilidad de cambios de fondo, su amplitud hace que se pierda la particularidad de las demandas presentes en ella. Y es que decir NO A LA LOCE es una crítica general al sistema de educación que no ahonda ni menos propone el contenido de *cómo debiera ser* la educación chilena -tema en el que la diversidad de intereses no permitiría un acuerdo, por lo menos a corto plazo- al interior del estudiantado. Su poder no está en ser una demanda que proponga un nuevo orden, sino que plantea que otro orden *puede ser* posible, lo que concita la adhesión de todos los actores, articulando la diversidad.

En este sentido, se considera que la demanda por la derogación de la LOCE, tiene las características de lo que Laclau (2005) llama "significante vacío", es decir, el significante en virtud del cual se articulan demandas particulares en una cadena de equivalencia. En nuestro caso, la cadena equivalencial sería la totalidad de los malestares expresados por los actores del movimiento, desde los baños en mal estado a Jornada Escolar Completa, desde la falta de becas alimenticias a la mala educación. NO A LA LOCE, es un significante vacío porque pierde su fuerza como expresión de malestares particulares, pero a cambio permite incluir en ella, una gran extensión de actores y malestares diversos, bajo el nombre de dicha demanda.

Decir NO A LA LOCE, a secas, sin una propuesta efectiva que respalde esta demanda, permite imaginar la posibilidad de una educación igualitaria, que encarne los valores sociales que se le adscriben, sin causar conflictos por la forma que tome su materialización. Por eso fue también, evaluada positivamente en los medios de comunicación, puesto que, como diría Barthes, cumple las condiciones para ser una propuesta exitosa en el mundo mediático, *"absorbiendo y atenuando en ellas las diferencias y contradicciones de clase y deteniéndose tan sólo en el límite extremo de la tolerancia media del público más amplio posible"* (Barthes, Cit. en Martín Barbero, 1987:165).

Lo "no dicho" que todos saben: el transformismo de la sociedad chilena

Como vimos en la reseña histórica que realizamos en el desarrollo de esta investigación, las críticas hechas a la LOCE, estaban presentes en los fundamentos de las movilizaciones del 2001, pero no habían logrado materializarse como demanda en esa instancia. En los colegios del sector "tradicional", esta era una demanda que había mantenido siempre latente tanto en las dirigencias como en las bases estudiantiles.

Así, la derogación de la LOCE como expresión de las críticas de fondo al sistema de

⁶² Hay que mencionar que desde que estalló el conflicto, la educación fue una de las noticias preferidas del 2006, por lo que discursos como estos pueden ser explicitados por gran cantidad de personas. En ellas, se destacaba la calidad de la educación Chilena, que distaba mucho de acercarse a los estándares de los países desarrollados y que se convirtió en "vox populi". Un análisis completo de las noticias sobre educación, se encuentra en un documento elaborado por el Observatorio Chileno de Políticas Educativas de la Universidad de Chile. www.opecch.cl

educación, permite que los actores “tradicionales” en la movilización reactiven y legitimen sus históricas demandas. En este sentido, para los estudiantes de los colegios municipales del tipo “emblemáticos”, la unión de todos permitió hacer de interés público aquello que llevaban muchos años viviendo y denunciando.

Aquello “no dicho”, es la existencia de una educación que reproduce las desigualdades de cuna, porque la educación pública que está cada vez peor. Pero también la “operación transformista” al decir de Moulian, de una democracia y particularmente un sistema educativo, que mantiene intacta la organización institucional de la educación establecidas por la dictadura. Algo “no dicho” que todos sabían pero que se callaba (las movilizaciones que desde 2001 a 2005 se dieron, fueron todas fuertemente reprimidas) a quienes intentaban denunciarlo. Aquello que permanecía como lo “no dicho”, pero que es imposible voltear la cabeza cuando todos (o casi todos) quienes forman parte del sistema de educación, han comprendido y ayudado a denunciar.

Este discurso de lo “no dicho” es tomado también por los nuevos actores que se suman a la acción colectiva, incorporación que debe inventarse sí misma por no existir referentes, lo que propone un reto mayor.

IV. 2.3. Nosotros: Nuevas y viejas formas de movilización

En la breve discusión expuesta precedentemente en relación a los malestares de la sociedad, se puso atención a la falta de códigos para interpretar las transformaciones sociales y las consecuentes dificultades de constitución de sujetos colectivos, con demandas generales en el contexto actual. Por eso, cuando la movilización adquiere su máxima extensión, los participantes deben proponer y experimentar formas nuevas de acción colectiva, porque no tienen referentes a la mano a los cuales acogerse.

Sin embargo, en esta construcción continúan vigentes ciertos imaginarios de lo social – casi independientemente de su poder político efectivo- del Chile Nacional popular. Bajo este paradigma, la educación debe proveer de igualdad de oportunidades para todos, valores que parecen ser compartidos por todos los actores. En este sentido, resalta la importancia en la movilización social de aquellos “descendientes” de las viejas clases medias antes asociadas a la burocracia estatal, hoy disgregadas, privatizadas y empobrecidas, que se expresa en el liderazgo de los colegios más prestigiosos y connotados de la educación pública y la incorporación de los demás actores bajo su discurso.

Así, siendo unos cuantos colegios municipalizados emblemáticos quienes lideran la movilización, hay una suerte de molestia por parte de aquellos municipales en precarias condiciones que, vivenciando más fuertemente las contradicciones del sistema, no logran el protagonismo deseado, ya sea por una carencia de reflexión en torno a la constitución de sí mismos como sujetos políticos, ya sea por una estigmatización social de su condición de marginalidad, o por la importancia que socialmente se les da a los liceos emblemáticos. Hijos de la descentralización de la educación, su historia de estatales se pierde en el tiempo, quedando sólo su presente de baja calidad y precariedad. Sintiendo los “sujetos” legítimos (sufren las peores condiciones), estos colegios han estado presentes en las movilizaciones de 2001, además de incorporarse mucho antes que los colegios particulares en 2006. Sin embargo, no pueden asumir un rol de liderazgo y su rol se reduce a dar legitimidad con su presencia ya en paros o tomas.

Desde los colegios relativamente “nuevos”, es decir, aquellos colegios privados, pagados o subvencionados, que comienzan a masificarse en la década de los ochenta, las cosas son más complejas y requieren más cuestionamientos, porque nadie tiene claves interpretativas, ni recuerdos, ni imaginarios, para guiar su acción.

Tal vez, los únicos que tienen una idea en relación a su acción, son los colegios “alternativos”, como en nuestra investigación fue el Altamira, por pertenecer a sectores medios acomodados más politizados y de tradición de lucha social y crítica al sistema⁶³. Por lo mismo, se incorporan a la movilización como los primeros del sector privilegiado, viendo en las demandas por la educación una forma de reivindicar también las críticas al sistema en su conjunto. Aún así, estas formas de participación no están dadas y también, como los demás, deben inventar sus propias formas de incorporación al movimiento -como partícipes parciales, como apoyo, como solidaridad, pero no como sujetos políticos completos- y acoplamiento a aquellos que tienen la tradición y el discurso. A su vez, los actores tradicionales saben que sin los nuevos participantes, los resultados de la acción simplemente no hubieran tenido el impacto, no planificado ni esperado, que los sorprendió el 2006.

Es aquí donde se expresa más claramente, la potencia significativa de la unión de todos los estudiantes y la construcción de un sistema de acción “todos juntos” con la amplitud y diversidad que esto implica, porque es una forma de acción colectiva, de la que no se conocen ni se saben sus consecuencias, ni menos, existen manuales para desarrollarla, como sí los tuvo la política de la modernidad. Lo que hay son malestares, motivación, juventud e incipiente reflexión que logra sin embargo, construir una identidad colectiva, que se plantea a sí misma para la transformación de la educación, luego, del país. Y es en esa misma posibilidad de construcción, donde se manifiesta una potencia liberadora y reivindicadora, un hacer político propio, en el que profundizaremos luego.

IV. 2. 4 Articulándose en los medios

Si bien se ha considerado que los medios de comunicación tradicionales son fundamentales para suplir las deficiencias orgánicas de la asamblea y permitir la incorporación de nuevos actores, creemos que el seguimiento constante del movimiento fue fundamental para que desde las localidades se mantuviera una conexión con la totalidad del movimiento.

La amplitud y unidad del movimiento, en el caso de los estudiantes “de base”, es decir aquellos que no van a las asambleas y participan desde su localidad en tomas o paros, sólo se vivencia parcialmente, a pesar de que la cotidianidad de la movilización les permitió ampliar la interacción con otros sectores de los que estaban acostumbrados. En este contexto, la acción de los medios de comunicación masivos a través del seguimiento paso a paso de la movilización, así como de los medios estudiantiles propios como blogs, fotologs, edición de revistas, etc., permiten la construcción de un imaginario del “nosotros”, con todos los actores que están presentes.

Por un lado, casi todos los colegios participantes tenían su fotolog o blog donde subían fotos

⁶³ Cabe mencionar que las movilizaciones, en que participaron colegios “alternativos” como el Altamira, durante la década de los ochenta, estaban motivadas por el regreso a la democracia, en un contexto donde diversos sectores sociales y políticos se unen ampliamente con este mismo objetivo. Siendo colegios considerados como “de izquierda”, su participación en estas instancias es completamente comprensible, así como la tendencia a hacerse parte de demandas que afectan a sectores más precarizados, como parte de una crítica al sistema. Cabe mencionar que este sector también tiene una presencia, aunque de poca importancia, en las movilizaciones de 2001.

e información de todo tipo, desde discusiones políticas -sobre todo en aquellos de colegios emblemáticos, que se transformaron en un medio oficial de información- hasta saludos, apoyo, consignas y anécdotas de las experiencias locales de cada colegio. Éstos, son la expresión de su propia opinión y más allá de unos cuantos, no se constituyeron como articuladores de la totalidad, siendo más bien parciales en la realidad que podían exponer.

Por el otro, en cada toma o en cada paro, fue fundamental mantenerse "conectado" con los hechos de la movilización: las negociaciones, las movilizaciones en la calle, las declaraciones de la asamblea, las reacciones desde el sistema político. Pero no sólo los hechos "políticamente" importantes, sino también la cotidianidad de otros estudiantes, en otros colegios, que vivían una realidad, más lejana o cercana, a la propia. Porque la toma, el paro, o las acciones de ayuda que se organizan, adquieren sentido sólo en el contexto general de la movilización, como parte de esa identidad colectiva que se organiza en torno a un fin en común con la totalidad.

Así, los medios de comunicación masiva y su exposición de las negociaciones con las autoridades, como de las historias particulares de las experiencias locales contribuyeron con la construcción de un imaginario del "nosotros" secundarios, intentando abarcar su diversidad. Un ejemplo importante es la gran conmoción que se forma en torno a los ataques neonazis, que da cuenta de la realidad de los colegios periféricos. Con mayor o menor énfasis, todos los participantes son representados en el espacio público de los medios de comunicación. De ahí la molestia de ciertos sectores, de no aparecer -o hacerlo mínimamente- en los medios de comunicación de masas: no estar equivale a "no existir" en el espacio público de nuestra era.

IV.2.5 Nuevas formas de subjetividad y sociabilidad: significaciones emergentes

Lazos comunitarios y participación democrática en un Chile individualista

La construcción del sistema de acción colectiva como el que se ha descrito, trasciende más allá de lo que puede ser logrado en la misma movilización en términos de demandas. Como dice Melucci respecto de dicha construcción para los nuevos movimientos sociales "(...) *su modo de organizar su propia solidaridad es un proceso organizativo en el cual la acción de los movimientos constituye una práctica de cambio y reto al sistema*". (Melucci, 1999:124).

Concordando con esta afirmación: el 'nosotros' construido tiene sentido también por sí mismo, más allá de los objetivos que se puedan lograr en la misma acción colectiva, en la medida en que ésta posee en su mismo hacer, un potencial emancipador y de reto al sistema, que propone no sólo nuevas formas de acción colectiva, sino también nuevas formas de sociabilidad y participación vedadas para esta generación. Pedirle algo a un compañero que no se conocía en pos de la causa, adquirir y cumplir con compromisos, deberes y responsabilidades para con los demás asumidos al interior de la toma y los paros, hacer algo por los otros de forma constructiva, así como ser reconocidos por los pares secundarios, es algo que hace a estas movilizaciones inolvidables e importantes y que marca significativamente a sus protagonistas.

En un Chile donde la tendencia a la individuación es cada vez más importante en desmedro de los lazos comunitarios y solidarios tradicionales y donde siguiendo a Lechner "una sola

consigna parece válida: cada cual ha de arreglárselas solo, preocupándose exclusivamente de su familia”, el sistema de acción colectiva creado en la movilización, reactivó los lazos de solidaridad y comunidad tanto en los niveles locales (al interior de cada colegio) como a nivel general de la movilización en su conjunto. Es este contexto donde el individualismo es lo que prima, donde la unión y la cooperación, el compañerismo experimentados en la movilización.

Dos expresiones de la realización de nuevos valores. La primera, corresponde a aquello que se desprende de la articulación material, organizada para la “sobrevivencia” del movimiento, a través de la articulación de redes solidarias de apoyo para la mantención de la movilización. La asamblea, como espacio privilegiado de organización de esta solidaridad, se convierte también en un espacio de reconocimiento y sociabilidad entre todos los actores, como no existe ningún otro en nuestro país segregado social y culturalmente. La solidaridad del conjunto trasciende la mera agregación al proponer en su mismo funcionamiento, una forma de sociabilidad nueva.

La otra expresión tiene que ver con las formas de participación democrática: la definición de sus participantes, los deberes de los representantes, la organización de la toma de decisiones. Porque no sólo se organizan para permitir masividad a través de la organización asamblearia por colegio, sino que la participación de la mayoría es continua a lo largo de todo el proceso, con la capacidad incluso de revocar a los voceros que intenten sobrepasar su función ignorando las resoluciones que “desde abajo” emergen y deben defender. Hay representantes, pero estos representan y no deciden por sí solos.

Una forma nueva de organización donde caben todos, contrario al modelo de democracia consensual, sustentada en el consenso entre las elites gobernantes. Y si bien, existen personalismos en todos los niveles, el espacio está abierto para que todos quienes tengan las capacidades, se conviertan en personas influyentes de opinión, logrando masificar sus puntos de vista -partidistas o independientes- en el espacio “ciudadano” de las asambleas locales. Así, el acceso a la política es de todos y no sólo de aquellos que tienen los conocimientos técnicos para ejercerla.

En este sentido y considerando el sistema de acción colectiva también desde la perspectiva de un quehacer político, es decir, “*el planteamiento y organización de la prosecución del fin o estadio que permita la plena realización del ente que se plantea su propia virtualidad*”, hace posibles opciones para ellos antes negadas de organización y sociabilidad que se configuran como un destino deseable y posible, en la misma experiencia de la movilización.

Significaciones y reivindicaciones locales

El desarrollo de esa virtualidad también se hace presente en las acciones locales de los estudiantes de cada colegio, permitiendo nuevas posibilidades para visualizarse a sí mismos, más allá de la imagen que desde afuera se les impone, o más concordante con sus valores.

Aquí, estas significaciones no están planteadas a priori ni forman parte de un fin que se quiere lograr. Corresponden más bien a significaciones que son emergentes y que se van constituyendo como posibilidad, como proyecto en la misma experiencia, en el mismo quehacer político. Plantean nuevas formas de construcción de la propia subjetividad y ponen “a prueba” de lo que son capaces de hacer y superar aquellas características o estereotipos que no desean.

Es así como en el colegio Indira Gandhi, la toma en sí misma se vuelve un espacio que les permite negar el estigma que sobre ellos recae de "Ser flaites", en la medida en que ejercen de mejor manera las labores cotidianas de la toma: son los más ordenados y comprometidos con la mantención de ese espacio que ahora es su responsabilidad, generando la autoestima de la que carecen. O en el Altamira, donde se comienza a consolidar una "identidad del Altamira", esa que puede transformar las cosas, organizar la acción y reactualizar los valores compartidos. O para los estudiantes del Monte de Asís, la movilización les permite demostrar que no se amilanan frente a las autoridades y pueden luchar por lo que creen justo, reactivando sus valores de rebeldía, o para las estudiantes del Universitario Inglés actualizar los valores cristianos que les han enseñado. Para las estudiantes del Carmela Carvajal, sus valores de consecuencia y transformación social, de acuerdo con sus ideales y para los estudiantes del Instituto Nacional, confirmar su liderazgo.

Estas significaciones, plantean una potencialidad que se despliega en la misma acción, como nuevas formas de constitución de la subjetividad y están presentes en muchas de las diferentes formas de participación juvenil. Algunas se oponen a una negación que los niega como sujetos pertenecientes a la sociedad que, basada en estereotipos, se les hace desde la colectividad secundaria, no de forma explícita, sino que bajo la forma del estigma. Porque un "flaite" no se puede proponer seriamente como sujeto de transformación, ni tampoco un "mamón" o cobarde. En la movilización, a la vez que se expresa esta estigmatización, se plantea acciones en contra de ellas, que los re-legitiman dentro de la colectividad.

No quiere decir que en el quehacer político colectivo general no exista un planteamiento de un estadio para el desarrollo pleno del sujeto. Éste es la igualdad de condiciones, donde todos tengan las mismas oportunidades para construir su futuro. Pero estas demandas no plantean un desafío a la constitución de la subjetividad y sociabilidad radicalmente distintas a las imperantes, como sí lo hacen estas significaciones emergentes que tienen lugar en la transformación de la vida cotidiana y son posibles en la medida en que se realizan.

Tanto las significaciones locales, como aquellas que proponen de forma transversal como nuevas formas de sociabilidad y organización, se acercan más a un quehacer político, como el que se propone de tipo "cultural" en las demandas de los nuevos movimientos sociales a la vez que las demandas y el discurso de la movilización están más relacionadas con los "viejos" movimientos, puesto que intentan mejorar los mecanismos de integración social e igualdad de oportunidades.

Sin embargo, una de las demandas apunta en esa dirección: la revisión de la Jornada Escolar Completa. Porque ante un sistema educativo que intenta hegemonizar su vida cotidiana, ellos plantean la posibilidad de tener tiempos de libre disposición para desarrollarse en los ámbitos que deseen, de acuerdo a sus intereses e incentivando una formación integral. Esta demanda, reivindica la recuperación de un cierto grado de autonomía para la propia formación y constitución como individuos y que sienten, han debido ceder casi por completo al sistema de educación formal, al que ellos hicieron tantas críticas.

La nueva generación: los jóvenes "ahí"

1: yo creo, o sea yo soy como partidaria de la idea de que hay como tres tipos de generaciones como en el país. la generación que está como ahora a cargo del poder, nuestra generación que viene a ser como la generación de recambio y como las generaciones que viene más abajo que son como en el fondo a las que nosotros tenemos que tratar de arreglarle el cuento un poco porque está la embarrá. (Grupo

Como vimos, durante los noventa y a principios de esta década, los jóvenes fueron víctimas de una negación por parte del mundo adulto y los medios de comunicación: su "incapacidad" para participar en la sociedad política y por ende de las decisiones de la sociedad, bajo la idea de que no se interesaban por nada. Las razones, una supuesta apatía política, expresada en mínimas cifras de inscripción electoral - auto exclusión del sistema- que, desde la visión política institucional era la única forma de participación posible.

Pero también sabemos que estos criterios eran bastante estrechos. Cómo argumentaba Muñoz, las variadas formas de participación social de la juventud quedaba opacada. Además, es precisamente a fines de la década de la apatía donde se crea la organización del mundo secundario que, a mediados de 2006, realizaría una de las movilizaciones más potentes desde el regreso a la democracia. Hecho suficiente para revertir, por lo menos durante ese periodo, el estigma que recaía sobre los jóvenes. Vale la pena entonces recordar a Kirkwood en este momento.

la acción política de un sector o grupo marginado en el interior de la colectividad a que pertenece será primordialmente el acto de negar – y reconocer para negar – aquello que lo niega en esa colectividad, para luego – a partir de allí – participar en la totalización y conciliación de todas las negociaciones particulares o específicas. (Kirkwood, 1987:193)

Para los estudiantes plantean con sus acciones, la "negación de aquello que los niega" como sujetos pensantes, transformadores o simplemente políticos. Son ellos, los estudiantes, los jóvenes, que unidos son capaces de poner de cabeza al país y poner sobre la mesa los malestares que traen consigo desde hace un tiempo.

"*Fuimos escuchados*" resalta como una frase significativa que marca la movilización. Porque el multitudinario apoyo que se dio a la movilización, fue la expresión de que esta vez fueron escuchados por un mundo adulto, que simplemente los omitía y prefería desautorizarlos a escuchar sus críticas que planteaban las debilidades del mismo. Fueron escuchados. Porque la sociedad se sorprendió cuando vio a ese grupo de la población que suponía que nada sabía de política, que sólo pensaba en carrete y consumo y del cual nada importante esperaba, preocupado de su entorno y poniendo sobre las mesa problemáticas profundas, como ninguna otra movilización social había hecho. Y sobre todo, expresado de forma clara y con argumentos bien estructurados, por los cuatro voceros metropolitanos que se caracterizaban por una retórica que dejó obnubilados a quienes no creían que los estudiantes tuvieran esas capacidades⁶⁴.

Fueron escuchados por los profesores, por las autoridades del colegio, por los padres que no creían en las críticas que hacían al colegio en los almuerzos familiares. Son reconocidos entonces como sujetos legítimos para hablar de la educación puesto que son ellos quienes efectivamente viven sus problemáticas. Y eso, lo sintieron, lo valoran y los llena de orgullo, para que "*no digan que los jóvenes no se interesan por nada*".

Ganaron el derecho a ser considerados ciudadanos. Es en virtud de este derecho ganado,

⁶⁴Una muestra de ello, es la visión del editor de La Tercera, cuando se lo interroga por las razones por las cuales cubrieron de forma importante el conflicto. "*Cuando vas a reportear la toma no te encuentras con un cabro chico desarticulado mentalmente, por decirlo de alguna manera, te encuentras con una persona que tiene súper clara la naturaleza del problema, (...)*" Poniendo en evidencia lo "sorprendente" de ver estudiantes pensantes. Fragmento de entrevista facilitado por Macarena Peña y Lillo, de su memoria para optar al título de periodista .OP CIT

explicitado en el espacio público de los medios, que en sus espacios locales pudieron conversar y negociar las formas de acción con las autoridades y profesores, quienes de forma generalizada apoyaron la movilización. Interacción y conversación que en el colegio municipal con que aquí se trabajó, redundó en la generación de confianza y autoestima por parte de los estudiantes, no sólo desmerecidos en cuanto jóvenes, sino también en cuanto jóvenes populares. Y es también en virtud de ese derecho ganado, que es observado como traición, el no cumplimiento de los acuerdos por parte de la autoridad respecto a las movilizaciones locales. Una autoridad que, mientras existe apoyo social, negocia con los estudiantes como adultos, pero luego los deslegitima y pasa a llevar los acuerdos conjuntos e intentando terminar con las movilizaciones.

A su vez, la experiencia colectiva los marca como generación, puesto que es casi total. Participaron de una acción colectiva de gran magnitud, trascendente, llena de experiencias nuevas, festividad y alegría, que reivindican la condición juvenil. Experiencias en que se prueban a sí mismos de lo que son capaces de hacer, donde aprenden cosas que les servirán en su futuro y donde además lo pasaron bien, volviéndola inolvidable y vinculante con los compañeros de generación. Una experiencia compartida, importante, significativa, porque propone la acción conjunta de una generación completa de jóvenes, como nunca la había sucedido.

Puede que este anhelo haya estado siempre presente, o haya emergido con la movilización. Realmente no lo sabemos. Lo cierto es que la movilización hizo de este anhelo algo posible y legítimo, generando expectativas desde la sociedad hacia ellos, pero también desde de sí mismos y de lo que son capaces de hacer en conjunto. Y son capaces, aún sin manuales de acción, ejerciendo acción colectiva desde la propia lectura que hacen de sí mismos, de forma autónoma, distinta y socialmente importante.

Como generación, no sólo fueron escuchados, sino que lograron además poner el tema en el tapete, por lo que consideran que han dejado una semilla para los que vienen: si ellos lograron crear conciencia, es tarea de las próximas generaciones de estudiantes culminar el proceso. Y no sólo para los que vienen en términos de los secundarios, sino que desde su perspectiva, sentaron también las bases de movilización social en otras áreas, expresada en las movilizaciones de empleados públicos o la salud que siguieron durante ese año, como resultado del impulso que les dio el movimiento secundario.

V. CONCLUSIONES

En un proceso movilizatorio que duró casi dos meses, la articulación de la mayor diversidad sociocultural de la movilización de los estudiantes secundarios en 2006 es un hecho que ocurre en las dos últimas semanas de mayo, momento en el cual el movimiento pasa, de estar conformado por los sectores tradicionalmente movilizados, a uno que incluía en su interior casi a la totalidad de los estudiantes del sistema educacional.

En esas semanas, los estudiantes de los distintos colegios reflexionaron sobre el sistema de educación, sus necesidades, sus deseos y malestares, todos estrechamente relacionados con su posición en el sistema -cuyo indicador es el tipo de colegio al que se asiste-, como por sus valores e ideales de lo que la educación debiera ser. En base a ellos, posicionándose en el sistema de educación, los estudiantes definieron sus objetivos y los medios para lograrlos, definiendo un rol al interior del movimiento con el cual se hace parte de la acción colectiva articulándose funcionalmente con los demás. A ese proceso hemos llamado articulación material y corresponde al sistema de acción colectiva de los secundarios en su conjunto.

Así, confirmamos la primera hipótesis que planteaba que la construcción de un movimiento unitario con diversidad social, es la canalización en el conflicto de los diversos malestares que se evidencian en el contexto de la sociedad Chilena – y en este caso para con la educación- y que son vividos de forma diferencial, de acuerdo a la posición social de cada uno de los actores. Malestares que se tematizan en el contexto de la movilización y se plantean como demandas. Más allá de situarlo en un actor o sector social como proponían los autores revisados, concluimos que el malestar, por lo menos en cuanto al sistema de educación se refiere, es transversal, aunque se manifiesta de formas particulares para cada uno de los actores, las cuales hemos descrito a lo largo de esta tesis.

Así, coincidimos con la propuesta de Ruiz que plantea que el movimiento canaliza los malestares sociales. Sin embargo, los resultados de esta investigación no coinciden con los planteamientos que hacen sobre los fundamentos del malestar de las clases medias y ciertos sectores acomodados. En nuestro caso, el malestar para con la desigualdad de los sectores acomodados, resulta -por el contrario a sentirse excluidos de la concentración de ingresos como plantea el autor- como reacción ante la insoslayable evidencia de las condiciones desmedradas de los grupos en peores condiciones.

Cabe entonces preguntarse que es lo que motiva, permite y legitima la reflexión en torno a los malestares y deseos en los distintos actores, que hace distinta esta movilización a las demás. Porque no basta que los grupos que tradicionalmente se movilizan lo hagan para que el conjunto de los actores se integre y se conformen como parte del sistema de acción; consecutivamente durante la década, los sectores tradicionales salieron a la calle, sin que este proceso de masificación ocurriera.

Como resultado de esta investigación, se propone que la articulación de la diversidad sociocultural, se resuelve en ámbito de lo simbólico. Porque ante la ausencia de conexiones orgánicas entre los actores "tradicionales" y "antiguos", son los medios de comunicación quienes dan a conocer la masificación del movimiento luego de las primeras tomas que, representándolo positivamente, actúan como mediadores de las subjetividades sociales.

En el caso de los estudiantes, la mediación son sus malestares para con la educación chilena y su oposición al modelo de mercado de ésta que al reproducir la desigualdad se estructura en contra de los ideales meritocráticos que los estudiantes tienen en torno a la educación. Y si bien la crítica no es nueva y se basa en idearios y modelos anteriores, ésta se instala en

una posición nueva: la posibilidad, antes negada, de plantear transformaciones profundas concretizadas en la derogación de la LOCE. La movilización permite que los estudiantes se apropien y se hagan cargo de su realidad, del destino de la sociedad y del propio. Participar en la movilización es hacerse parte de la historia.

Pero la mediación es más amplia. La participación en el movimiento permite una experiencia nueva, creativa, en que definidos los fines deben inventarse los medios. Una acción colectiva que emerge desde sí mismos, con autonomía, que la sociedad legitima y apoya, poniéndose detrás de los estudiantes, lo que los revaloriza como jóvenes antes estigmatizados por su apatía con el sistema político y los llena de orgullo. Una acción colectiva en la que participan, pero también observan en los medios de comunicación, dispuestos ahora para ellos. Una acción que les permitió sentirse parte de una identidad colectiva amplia, relacionarse con aquellos los "otros" secundarios con los cuales hasta ese entonces sólo mediaban los estereotipos, sentirse reconocidos como parte de una generación completa, la que durante unos momentos constituyó una comunidad tan amplia, como no existe otro espacio en la sociedad chilena.

Así, la movilización subvierte la lógica de consumo, individualista y llena de temores de la sociedad neoliberal. Es en su mismo accionar, en su mismo quehacer político, que el movimiento reivindica otros valores, otras formas de sociabilidad, de participación y de constitución de subjetividad, que sin ser enunciados discursivamente como propuestas o banderas de lucha, emergen en la misma acción y son fundamentales para comprender el interés de ser parte del movimiento y su importancia en el Chile de nuestra época. Tal vez sin quererlo, el movimiento abrió nuevas posibilidades, antes impensables o reprimidas por la sociedad, poniendo en escena la movilización social como un escenario y una herramienta posible.

De esta manera, se confirma la segunda hipótesis planteada, a saber, que las motivaciones e intereses de los actores que en ella participaron trascienden la esfera de lo que materialmente era posible ganar con la movilización y que se expresa en la construcción de una rica esfera simbólica. Así, la movilización es para la mayoría de los estudiantes más importante por la experiencia y lo que esta significó, que los resultados políticos de la misma. Su manifestación más clara es el carácter inmensamente festivo y emotivo que tuvo la movilización, evidente no sólo en la investigación, sino que durante esos días se veía en los estudiantes movilizados, se sintió en las calles y en los medios de comunicación.

En virtud de todo lo dicho, no hay mejor frase para finalizar que la que ya hemos expuesto de De Certau *"un acontecimiento no es lo que uno puede ver o saber de él, es lo que se vuelve"*.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

Ahumada, R. Alejandro y C. Cifuentes. 1998. *Desencanto juvenil en la política: a diez años del plebiscito*. Tesis para optar al Título de periodista. Profesor Guía, Roberto Hernández. Universidad de Chile.

Baño Rodrigo. 1985. *Lo social y lo político, un dilema clave del movimiento popular*. FLACSO. Impresiones Salesianos, Santiago, Chile.

Barozet, Emmanuelle. El valor histórico del pituto: clase media, integración y diferenciación social en Chile. Texto publicado en *Revista del Departamento de Sociología Universidad de Chile* n° 20, 2006. Pp 69-96. Disponible en http://www.facso.uChile.cl/sociologia/docs/Barozet_ValorHistorico_Pituto.pdf

Bloque Social, 2006. *La crisis educativa en Chile*. Propuesta al debate ciudadano

Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Segunda edición 1998. grupo Santillana Editores. Colección Taurus

Bruner, José. 1998. Malestar en la sociedad Chilena ¿de qué exactamente estamos hablando?. En *Estudio públicos* n° 72. Disponible en www.cepChile.cl/dms/archivo_1151_741/rev72_brunner.pdf

Contreras, Daniel. 1999. jóvenes de los noventa: de las microsolidaridades a la construcción de ciudadanía. *Revista Última década* n 11. Centro de Investigación y difusión poblacional de achupallas. Viña del Mar. Chile. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501105.pdf>

De Certau, Michel. [1974] 1995. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. 1a. Edición en español. Universidad Iberoamericana, A.C. Mexico D.F.

Dirección de Estudios Sociológicos. 2005. Evaluación Jornada Escolar Completa. Pontificia Universidad católica de Chile. Resumen ejecutivo disponible en http://blog.uctemuco.cl/wp-content/Resumen_ejec_evaluacion_jec.pdf

Estudiantes secundarios. 2005. Propuesta de trabajo de estudiantes secundarios de la R.M. . Disponible en http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/finalccea.pdf

Gallardo, Javier. 2005. Diálogo en la república. *Polis*. Volumen1. n°1. pp. 57-89 <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20051/pr/pr5.pdf>

Kirkwood, Julieta. 1987. *Ser política en Chile: los nudos de la sabiduría feminista*. Editorial Cuarto Propio. Santiago de Chile.

Labarca, Amanda. 1939. *Historia de la enseñanza en Chile*. Ediciones Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Laclau, Ernesto. 2005. populismo. ¿qué hay en el nombre?. En *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Arfuch Leonor (comp). Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Lull, James. 1995. *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*. Argentina, Amorrurtu Editores.

Lechner, Norbert. 2002. La recomposición del nosotros. Un desafío cultural. Discusión de resultados de informe del desarrollo humano de 2002 del PNUD. Disponible en <http://www.desarrollohumano.cl/pdf/2002/05.pdf>

Melucci, Alberto. 1999. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. Primera edición. Colegio de México. México D.F.

Monsalve, Mario. 1998. "I el silencio comenzó a reinar". *Documento para la Historia de la instrucción primaria 1840-1920*. Ediciones de la Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos. Santiago de Chile.

Moulian Tomás. 1997. *Chile Actual: Anatomía de un mito*. LOM ediciones. Santiago de Chile

Ossandón, Loreto, 2005. *Los nuevos movimientos Sociales. El caso del Movimiento Ambiental en Chile*. Tesis para optar al título de socióloga. Profesora Guía, Patricia Muñoz. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Peña y Lillo. 2007. *El remezón de los pingüinos: la movilización de los estudiantes secundarios 2006 en Chile*. Tesis para optar al título de periodista. Universidad de Chile.

OCDE. 2004. *Informe de calidad y equidad de la educación en Chile*. Disponible en http://www.opecch.cl/bibliografico/calidad_equidad/informe_chile.pdf

Observatorio Chileno de Políticas Educativas. 2007. *Informe de sistematización de la prensa escrita referida a educación año 2006*. Santiago. 2007. OPECH,

Programa de Naciones Unidas para el desarrollo.

- 1998. Las paradojas de la modernización. *Informe de desarrollo humano en Chile*. Santiago de Chile.
- 2002. Nosotros los Chilenos: un desafío cultural. *Informe de desarrollo humano en Chile*. Santiago de Chile.

Rojas, Jorge. 2000. la sociedad Chilena Post dictatorial. Entre la modernización y el imaginario democrático. *En Nueva Sociedad n° 165*. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/2823_1.pdf

Ruiz, Schneider, Carlos. 1993. "seis ensayos sobre teoría de la democracia". Santiago de Chile. Universidad Andrés Bello.

Ruiz, Carlos. E. Toro. 2006. La opacidad social. *En Análisis 2005*. Departamento sociología Universidad de Chile. Disponible en <http://www.csociales.uChile.cl/publicaciones/sociologia/docs/analisis2005.pdf>

Ruiz, Carlos. 2007. ¿qué hay detrás del malestar en la educación?. *En Análisis del 2006*. Departamento de sociología. Universidad de Chile. Disponible en <http://www.csociales.uChile.cl/publicaciones/sociologia/docs/analisis2006.pdf>

Salas, Emma. 1997. *Seis ensayos sobre Historia de la Educación en Chile*. Impresos universitaria. Santiago de Chile.

Tironi, Eugenio. 1999. *La irrupción de las masas y el malestar de las élites: Chile en el cambio de siglo*. Grijalbo, Santiago de Chile.

Zemelman, Myriam. I. Jara. Editoras. *Seis Episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Fuentes audiovisuales:

2004. *Documental Actores secundarios. Enseñanza media, presente!!* Del Director Jorge Leiva.

Sitios web muy utilizados:

www.opech.cl

www.demre.cl

www.fech.cl

www.simce.cl

VII. ANEXOS