



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

***El movimiento estudiantil secundario en Chile:
2006-2011.
Continuidades y cambios***

T E S I S

Que para optar por el grado de Doctora en Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras

Postgrado en Pedagogía

Presenta:

Elia Isabel Gutiérrez Martínez

Directores de Tesis:

Dr. Raúl Zamorano Farías (FCPYS-CETMES)

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos (FFYL-IISUE)

Comité Tutor:

Dr. Ángel Díaz-Barriga (FFYL-IISUE)

Dra. Sara Rosa Medina Martínez (FFYL)

Ciudad Universitaria, abril de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

En este trabajo se hace un análisis en torno al Movimiento Estudiantil Secundario chileno entre los años 2006 – 2011. El eje de análisis de esta investigación fue a partir de tres dimensiones (educativa, socio-histórica y política) desde las cuales observarlo como resultado de un proceso social amplio, en el que los actores vinculados se organizan, crean sentidos e identidades, construyen el problema. Desde esta perspectiva, los movimientos sociales son más bien producto de una inversión organizativa de los actores involucrados y no el producto de una relación causal entre una determinada 'crisis' social y el 'surgimiento' de la protesta.

Bajo tales condiciones, en el sistema educativo chileno, se generaron nuevas formas de diferenciación y de inclusión/exclusión que modificaron las prácticas y expectativas de los ciudadanos que derivaron en un creciente malestar social y estudiantil, el cual se fue acumulando a lo largo de varios años. Son los estudiantes de nivel secundario quienes comienzan a organizarse políticamente a principios del nuevo siglo, sobre todo en el año 2006 y posteriormente en el año 2011, para cuestionar el modelo educativo bajo el cual se habían formado y los efectos que éste produjo. Una de las conclusiones de este trabajo es que el movimiento estudiantil secundario fue reivindicativo, interclasista y "transversal": participaron universitarios y secundarios de diversos sectores sociales. Los actores movilizadores buscaron construir un "proyecto alternativo" como plataforma donde se articularían posibilidades de mayor democratización. Ésta fue una joven generación que supo aprovechar los recursos políticos, educativos, culturales, intelectuales, sociales de los cuales disponían. Precisamente el movimiento fue posible porque los estudiantes no estaban excluidos del sistema educativo, justamente porque estaban incluidos pudieron confrontarlo, analizarlo desde sus propias experiencias, aún cuando factualmente siguen siendo excluidos a través de diversos mecanismos que se producen al interior del sistema educativo chileno.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*El movimiento estudiantil secundario
en Chile, 2006-2011. Continuidades y cambios*

TESIS

Que para optar por el grado de
Doctora en Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras
Postgrado en Pedagogía

Presenta:

Elia Isabel Gutiérrez Martínez

Directores de Tesis:

Dr. Raúl Zamorano Farías (FCPYS-CETMES)
Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos (FFYL-IISUE)

Comité Tutor:

Dr. Ángel Díaz-Barriga (FFYL-IISUE)
Dra. Sara Rosa Medina Martínez (FFYL)

AGRADECIMIENTOS

Quando ogni uomo avrà raggiunto la felicità, il tempo non ci sarà più.

Dostoevskij

A Nexus

Carísimo amigo, non ho le parole per ringraziarti tutto il tempo di insegnamenti, di amicizia e di molte cose condiviso.

Questo lavoro è per te, forse è poco, ma alla fine questo è lo migliore che posso darti. Grazie

A Zara

Por la paciencia, el cariño y una vida juntas.

Al Dr. Raúl Zamorano Fariás con respeto y admiración por todo su compromiso, el trabajo en conjunto, los aportes y enseñanzas en una buena parte de mi vida académica. Mil gracias por guiar este trabajo de investigación y llevarlo a buen puerto.

ÍNDICE

ACRÓNIMOS	4
INTRODUCCIÓN.....	6
Antecedentes	9
CAPÍTULO I.....	28
PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y CATEGORÍAS CONCEPTUALES	28
1. Movimientos sociales: lo viejo y nuevo	28
1.1 Movilización de Recursos	34
1.2 Estructura de oportunidad política.....	35
1.3 Marcos de Acción Colectiva	37
1.4 El concepto solidaridad	39
1.5 El concepto de identidad	40
1.6 ¿Qué define a un movimiento social?.....	41
1.7 La política y lo político.....	46
1.8 Socialización política	50
1.9 Generaciones y juventudes.....	53
1.10 Inclusión/exclusión - igualdad/desigualdad.....	64
CAPÍTULO II.....	70
DIMENSIÓN EDUCATIVA	70
2. Las políticas educativas en América Latina durante las últimas décadas	70
2.1 El sistema educativo chileno en la actualidad.....	80
2.3 La educación secundaria en Chile	101
2.4 La educación superior: ¿elitización en la masificación?.....	106
CAPÍTULO III.....	115
DIMENSIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA.....	115
3. Los movimientos estudiantiles.....	115
3.1 Las organizaciones estudiantiles en Chile.....	117
3.2 Las organizaciones de estudiantes secundarios	124
3.3 La acción colectiva en tiempos de dictadura	128
3.4 El retorno a la democracia	134
3.5 La '(des)movilización' social en el Chile de los años '90	137

3.6	La universidad como espacio de lo político	138
3.7	El surgimiento de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES)	144
3.8	La revolución de los “pingüinos”	150
3.9	El movimiento estudiantil del año 2011.....	156
3.10	Diferencias entre la ACES y la CONES	164
	CAPÍTULO IV	173
	EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL SECUNDARIO.	173
	ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO	173
4.	Continuidad y cambio	173
4.1	Organización en la continuidad y el cambio.....	175
4.2	Socialización política	179
4.3	Participación y generaciones	182
4.4	Transversalidad, límites y posibilidades.....	192
	A MODO DE CONCLUSIÓN	197
	BIBLIOGRAFÍA	205
	ANEXOS	223
	TABLA 1.	223
	CRONOLOGÍA DE LOS PROCESOS POLÍTICOS Y EDUCATIVOS EN CHILE.....	223

ACRÓNIMOS

AC	Acción Colectiva
ACAS	Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago
ACES	Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios
CA	Centros de Alumnos
CAE	Crédito con Aval del Estado
CASEN	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional
CEFECHE	Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de Chile
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CONES	Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios
CONFECHE	Confederación de Estudiantes de Chile
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
EOP	Estructura de Oportunidad Política
FE	Federaciones Estudiantiles
FECH	Federación de Estudiantes de Chile
FEMES	Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios
FESES	Federación de estudiantes Secundarios de Santiago
FEUC	Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile
GANE	Gran Acuerdo Nacional de la Educación
INJUV	Instituto Nacional de la Juventud
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

MAC	Marcos de Acción Colectiva
ME	Movimiento Estudiantil (2011)
MES	Movimiento estudiantil secundario (2006)
MINEDUC	Ministerio de Educación
MS	Movimientos Sociales
NMS	Nuevos Movimientos Sociales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ORELAC	Organización de las Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura
PE	Pase Escolar
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes
PJ	Parlamento Juvenil
PSU	Prueba de Selección Universitaria
SIMCE	Sistema de Evaluación Chileno
TEJOP	Taller de Estudios sobre Jóvenes y Política
TMR	Teoría de la Movilización de Recursos
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
VMS	Viejos Movimientos Sociales

* Fabio Moraga Valle forma parte del Comité Tutor, al momento de terminar esta investigación y transcurridos más de setenta días él no había entregado su dictamen en los tiempos que estipula claramente el Reglamento del Postgrado en la UNAM, por tanto y como indica la justicia distributiva de los jesuitas, *a cada quien según su trabajo y responsabilidad.*

INTRODUCCIÓN

*La lucha del hombre contra el poder es
la lucha de la memoria contra el olvido.*
Milán Kundera

La investigación que aquí se desarrolla tiene por objetivo analizar el *movimiento estudiantil secundario chileno entre los años 2006 – 2011* (MES).

Como cualquier otro proceso social, el sistema educativo puede ser abordado desde múltiples perspectivas en tanto materia de reflexión y análisis. Desde la sociología, como un “fenómeno social” cuyo fin se orienta –en general– hacia una determinada sociedad a la que va dirigida (Durkheim, 1999). Si la educación es un fenómeno, una práctica social, la pedagogía puede entonces definirse como *la reflexión y acción sobre esa práctica (praxis)*. Por lo tanto, los intereses de la pedagogía, representan aquellos aspectos prácticos y teóricos en torno a la observación del sistema y al proceso educativo.

Precisamente, la *Ciencia de la Educación* integra los distintos saberes disciplinarios que analizan desde sus múltiples ángulos el “fenómeno educativo”, generando diversas posibilidades y niveles de observación y pensamiento desde donde construir su estudio y análisis, enlazarlo y compararlo con otras perspectivas científicas y técnicas.

En este sentido John Dewey (1999), al reflexionar sobre la educación y sus diversos problemas, reconoce que ésta se sirve de los conocimientos e instrumentos de otras ciencias como, por ejemplo, la psicología o la sociología. Instrumental teórico que ocupa un lugar privilegiado para el estudio y análisis de lo que Dewey señaló como *Ciencia de la Educación*, ya que “todos los métodos y todos los hechos y principios de cualquier materia que hagan posible tratar los problemas de la educación e instrucción en una forma mejor son pertinentes para ella” (Dewey, 1999: 51).

De modo que, señala Dewey, “el reconocimiento de la variedad de ciencias que deben contemplarse para resolver cualquier problema educativo lleva a ampliar la visión y la realización de un esfuerzo prolongado en el equilibrio de la variedad de factores que intervienen en los problemas más sencillos de la enseñanza” (Dewey, 1999: 53).¹

Sobre la base de estos postulados, la *sociología de la educación* deviene entonces en una de tantas aproximaciones para el análisis y estudio de aquellos factores sociales que se relacionan con el “fenómeno educativo”, a través de los procesos de interacción y de relación entre los actores de la educación (docentes, estudiantes, padres de familia, directores, etcétera), así como lo que acontece en el espacio escolar en torno a las prácticas que se ejercen en las escuelas y el cómo de las posibilidades que ello produce en el entorno.²

Es claro, además, que en el proceso pedagógico como en las diversas organizaciones en torno al sistema educativo, no existe una lógica armónica *per se*, por el contrario, éste es una arena política donde se reconoce el conflicto entre los participantes de tal interacción y la relación educación-sociedad en su sentido más amplio. De ese modo el análisis del fenómeno educativo ‘escapa’ a las problemáticas al interior del aula y se posiciona en el ámbito de lo social como un campo abierto para distintos abordajes de observación, problematización y análisis.

Este marco hace plausible observar —desde la perspectiva de la sociología de la educación— los procesos de socialización y operación del sistema educativo. Es decir, la relación de sistema educativo con la sociedad y los fenómenos que esto genera,³ así como también el estudio

¹ Para el filósofo y pedagogo norteamericano, la educación más que una ciencia es un arte. Así la pedagogía debe retomar de la ciencia la sistematicidad de sus métodos al integrar el material científico, dándole un nuevo uso en función de enriquecer sus análisis, lo cual hace “posible tratar los problemas de la educación de mejor forma” (Dewey, 1999: 53).

² Para no hablar de todo sin decir nada y, al contrario, reducir la complejidad del fenómeno social para y desde ahí observar, describir y comparar como en su despliegue y relaciones esa complejidad aumenta, como señala Luhmann, (2007).

³ Desigualdad social, acceso, rezago, abandono de los estudios, inclusión-exclusión y las trayectorias e índices de eficiencia terminal por segmentos de población estudiantil.

de los sentidos, códigos y símbolos de las instituciones y organizaciones de quienes participan y se relacionan en y con el sistema educativo.⁴

Por ello, el estudio sobre el *movimiento estudiantil secundario chileno* (2006-2011) analiza la relación que se establece entre el sistema social y el sistema educativo, así como los “sentidos” que construyen las organizaciones estudiantiles y los actores que en él participan (estudiantes de nivel medio o secundario organizados fundamentalmente en la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios),⁵ quienes lejos de reproducir –o ‘cambiar’– sin más al sistema educativo, lo cuestionan y ponen en tensión, instalando el tema de la educación como un debate necesario en la escena social y política chilena.⁶

Tensiones y debates que tematizan el desarrollo del movimiento estudiantil secundario, el cual en tanto y cuanto fenómeno social y educativo no surge de modo azaroso en la historia chilena, sino que se ha ido configurado con sus continuidades y discontinuidades a lo largo del tiempo como un *proceso social* y no como consecuencia directa de una determinada *crisis*.⁷

⁴ Desde esta perspectiva, no sólo abarcar estudio del “fenómeno educativo” en sí, sino que los aspectos históricos y políticos que no pueden escindir, ya que enriquecen la reflexión y el alcance analítico del tema de investigación. Precisamente, la investigación que aquí se desarrolla parte de un enfoque desde la *sociología de la educación*, una de las líneas de investigación que conforman al Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Líneas de investigación del postgrado en Pedagogía UNAM, en <http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/docs/docto.php>

⁵ Deviene importante señalar que el sistema educativo en Chile se estructura en 4 niveles: *escuela de párvulos* (0-5 años de edad), *enseñanza básica* se subdivide en dos ciclos: 1° a 4° y de 5° a 8° (6-13 años edad), *Enseñanza media*, se divide en dos áreas: enseñanza media científico- humanista y técnico profesional (14 a 18 años de edad). El equivalente de la enseñanza media en México sería una combinación entre el tercer grado de educación secundaria mas los tres años de la educación a nivel bachillerato. Finalmente la *Educación superior* donde se incluyen tanto las carreras universitarias como la educación tecnológica.

⁶ Observar de qué modo las políticas educativas mercantiles han impactado a la educación en Chile y como éstas han sido un “referente” en la aplicación de políticas educativas en otros países como México o Argentina, bajo la égida presidencial de M. Macri.

⁷ Se entiende al movimiento estudiantil secundario chileno no como producto de la “crisis” social, política y/o educativa en Chile (idea recurrente en la literatura y la opinología), toda vez que el concepto “crisis” más que explicar deviene una noción ambigua y descriptiva. Etimológicamente el concepto crisis se deriva del griego *krinein*

El MES no es producto de una determinada crisis, es un proceso en permanente construcción, que en su operar ha ido produciendo *inversiones organizativas* operativas que expresan posibilidades y límites con relación a la acción que los actores sociales despliegan. Esto remite necesariamente a la idea de una construcción continua, donde evidentemente está presente el conflicto, el consenso, las negociaciones, el diálogo y una reconstrucción constante, con sus permanencias, límites y novedades en el tiempo.⁸

Antecedentes

El movimiento estudiantil secundario chileno, es uno de los primeros y, quizás más significativos movimientos sociales en Chile luego del fin de la dictadura y la reinstauración de la democracia (1990).⁹ El MES “surgió” en el año 2006,¹⁰ y mantuvo un ciclo de movilizaciones breves (de abril a junio), cuyas principales demandas fueron la gratuidad del pase escolar (PE) (tarjeta de descuento para el transporte público), la gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU),¹¹ para los tres

o *crisis* y comparte su raíz con el vocablo: crítica, que significa *separar, distinguir, decidir*. Si bien las “crisis” sociales no son en sí mismas generadoras de protestas sociales, las protestas sociales sí pueden generar crisis (en su sentido etimológico), es decir, producir crítica y distinción (ver Sotelo, 2010).

⁸ Koselleck remite a la metáfora *estratos* para dar una idea de acontecimientos históricos que se ‘mueven’ en el tiempo y que justamente al diferenciarse entre sí, es posible hablar de unicidad/innovación, continuidad/ruptura. “Los tiempos históricos constan de varios estratos que remiten unos a otros sin que se puedan separar del conjunto” (Koselleck, 2001: 36); idea que será retomada en el capítulo IV.

⁹ Conocido comúnmente como “la revolución de los pingüinos”, en alusión al color del uniforme de los estudiantes secundarios (negro con blanco) y su “semejanza” con esas aves.

¹⁰ Se ha entrecorrido el término *surgimiento*, pues se parte del supuesto teórico que los Movimientos sociales no son acontecimientos repentinos en la historia, sino procesos sociales o inversiones organizativas (Melucci, 2010).

¹¹ Examen obligatorio para todos los estudiantes del país en su último año de estudios secundarios, éste debe ser pagado por el estudiante. “El costo de la PSU al momento de las movilizaciones era de 30 euros y es necesario señalar que el salario mínimo en Chile no excedía en ése año los 200 euros” (Torres, 2010: 13).

primeros quintiles de la población y,¹² la revisión de la Jornada Escolar Completa (JEC).¹³ Demandas que serán conocidas como “de corto plazo”.

Conforme se fue profundizando el conflicto, las demandas de los estudiantes derivaron en otras de mayor alcance, las cuales para ser posibles requieren cambios sustantivos a nivel de política educativa e incluso del orden Constitucional. Entre las más relevantes figuran: 1) la desmunicipalización de los colegios públicos, es decir, que los colegios dejaran de funcionar de modo descentralizado —con la intervención de los municipios— para hacerlo de modo centralizado a través del Ministerio de Educación.¹⁴ Esta demanda respondía a la ineficiente administración e insuficiente recaudación de los recursos para la educación (sobre todo en el caso de los municipios con mayores problemas económicos). 2) La derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ley promulgada por Augusto Pinochet un día antes de concluir su mandato en marzo de 1990 y que paradójicamente se puso en marcha con el nuevo gobierno

¹² Un “quintil” representa el 20% (o una quinta parte) del número total de individuos de una determinada población. Por lo que en una escala del 100% existen cinco quintiles.

¹³ Programa cuyo objetivo era lograr la *calidad educativa* a través de una mayor carga académica, el cual surge con la reforma educativa de 1990 y se aplica hasta el año 1997: la extensión del horario escolar tenía por fin “elevar la calidad de la educación y lograr la equidad educativa a través de ampliar y reestructurar el uso del tiempo en las escuelas para ponerlo al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y de la innovación pedagógica en las escuelas subvencionadas” (Informe Final JEC, 2005 http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Informe_final_jec.pdf). Sin embargo, este tuvo problemas importantes en su implementación, provocando tensión y rechazo entre los estudiantes secundarios. Entre los problemas que tuvo el JEC están la “debilidad de contenidos curriculares, limitaciones de recursos humanos y materiales, insuficiencia de almuerzos y de materiales para trabajar sobre todo en computación” (García Huidobro y Concha, 2009: 7), así como “falta de infraestructura y débiles resultados académicos en los establecimientos que implementaron el programa (Torres 2010: 12).

¹⁴ Antes de la reforma educativa, implementada en 1980 por la dictadura militar, el sistema educativo chileno era administrado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), sobre la base del modelo de *Estado Docente* que privilegiaba a la educación pública y gratuita. A partir de la Constitución Política de 1980, se reformula la política educativa, se hace un traspaso desde la administración pública centralizada, hacia una administración descentralizada a cargo de las municipalidades.

‘democráticamente’ electo.¹⁵ Sobre la base de este contenedor constitucional, se legaliza un modelo educativo basado en los principios del mercado y el cambio en el rol rector del Estado a otro de tipo subsidiario o administrador de los recursos, con base al esquema de la ley de la oferta y la demanda, lo cual será cuestionado y orienta las demandas que el MES2006 pone a discusión, problematizando políticamente aquello que no era considerado un problema –educativo– para el sistema político.

Manuel A. Garretón (2013: 2, 3), señala que los estudiantes secundarios chilenos instalaron “un proceso de lucha, a partir de un campo específico: educacional, pero que va más allá [...], se une una demanda social concreta (Pase Escolar) con una demanda de fondo: la calidad y la equidad de la educación”, cuestionando el modelo educativo heredado de la dictadura (LOCE).

Si los movimientos sociales son procesos abiertos e inacabados, en los que se hace una continua *inversión organizativa* (Melucci, 2010: 12,14), se observa que previo al surgimiento del MES2006, en el año 2001 emergió la movilización estudiantil conocida como “el Mochilazo” y, posteriormente, en el año 2005 se produce la reorganización de los estudiantes secundarios en torno a su *Propuesta* para la educación media, base para las posteriores negociaciones con las autoridades educativas.¹⁶

Lo anterior da cuenta del nivel organizativo estudiantil previo al surgimiento del MES2006 con la ACES, la cual funcionó como base fundamental para la generación de otras posibilidades en la acción social, y la continuidad del desarrollo de los actores sociales secundarios, como el liderazgo, el saber demandar, negociar y proponer.

¹⁵ Democráticamente electo pero bajo los preceptos legales que derivan de la Constitución de 1980, tal como se discutirá más adelante.

¹⁶ Las primeras negociaciones en el año 2005 se dieron entre la organización estudiantil y el Ministro de Educación de la época, Sergio Bitar. Sin embargo, éstas fueron postergadas hasta que se llevara a cabo el nuevo cambio de gabinete con el primer gobierno de M. Bachelet.

Los estudiantes chilenos –al movilizarse–, no sólo exigen respuestas de los actores inmersos en dicho proceso, sino que también exhortan a la crítica y la reflexión en torno a las lógicas evolutivas que ha delineado al sistema educativo de corte mercantil y de cuáles han sido sus efectos y resultados. Cualidades que son el reflejo de un nivel de conocimiento y politización sobre el tema educativo en estos actores, pero además de un nivel organizativo que se fue formando sobre la práctica.

A finales de marzo del año 2006, la entonces recién electa presidenta Michelle Bachelet (2006-2010), minimizó el incipiente conflicto estudiantil, actitud que lejos de menguarlo lo profundizó.¹⁷ Después de dos meses de movilización y una serie de marchas, tomas de liceos y paros de diverso tipo, y luego de muchos desaciertos de las autoridades,¹⁸ el Ejecutivo anunció que transformaría “el problema en oportunidad”, para establecer un diálogo abierto con los estudiantes (Pinochet, 2007: 3). Posteriormente y bajo una serie de rechazos a los ofrecimientos del gobierno, el Ejecutivo convocó esta vez a expertos y a un reducido número de estudiantes (12 de un total de 78 participantes) para constituir el llamado Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, del cual surgió la derogación de la LOCE y su sustitución por la Ley General de Educación (LGE), así como “la creación de una Superintendencia de Educación, cuyo fin era velar por el correcto funcionamiento de los establecimientos privados subvencionados por el Estado, órgano que limitaba la selección de alumnos de los establecimientos subvencionados por el Estado y obligaba a las organizaciones empresariales con fines de lucro que administraban colegios, a transformarse en corporaciones privadas sin fines de lucro. Sin embargo, esta última enmienda fue rechazada tanto por los dueños

¹⁷ Según Torres (2010: 11) En el MES2006 participaron dos mil establecimientos de educación en Chile, más de mil de ellos de liceos públicos y privados. Prácticamente un millón de estudiantes se movilizaron en forma activa, sobrepasando en cantidad a las movilizaciones en contra de la dictadura de Pinochet.

¹⁸ Como consecuencia de la lenta reacción que mostró el Gobierno en sus inicios ante el conflicto estudiantil, la presidenta Bachelet realiza el primer cambio de gabinete a 125 días de emprender su gestión, el Ministro de Educación Martín Zilic fue reemplazado en su cargo por Yasna Provoste (Simonsen, 2011).

de los colegios subvencionados (llamados sostenedores) como por algunos miembros del gobierno con intereses concretos, para que esos cambios no se llevaran a cabo.¹⁹

La LGE fue aprobada en el año 2007 y puesta en marcha dos años después en 2009, y si bien hubo algunos cambios a partir de esta nueva ley, dichos cambios fueron más de forma que de fondo al “perpetuarse el lucro en la educación subvencionada con recursos del Estado y la dependencia de los colegios públicos a las municipalidades que seguían igual desfinanciadas que antes” (Gerter y Ramos, 2011: 8).

Si bien parte de las demandas que surgen del MES2006 lograron ser tematizadas en la política (la derogación de la LOCE y su sustitución por la LGE), éstas no lograron cambios de fondo sino dar continuidad a la política de educación mercantil que sigue vigente en Chile.

Posteriormente, en el año 2011, estalla un nuevo ciclo de movilizaciones, lideradas —en primera instancia— por los estudiantes universitarios organizados en la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH)²⁰ quienes protestaron en contra del alto costo de la educación superior y por el retraso en el otorgamiento de becas (educación que es totalmente privada en Chile). Sin embargo, la lucha no quedó allí. Debido a su capacidad de convocatoria el movimiento de universitarios pese a sus pugnas y divisiones internas, logró formular demandas que constituyeron verdaderas amenazas para las autoridades y los sectores más conservadores de la sociedad chilena, especialmente por su crítica a la mercantilización y al lucro en la educación, conformando lo que Avendaño señala como “clivaje” (Avendaño, 2014:

¹⁹ “Luego de seis meses en que el proyecto fue discutido en la Comisión de Educación del Congreso, las dos coaliciones con representación parlamentaria, la *Concertación* (Coalición de la que surge el Gobierno de M. Bachelet) y *Alianza por Chile* (Coalición de derecha), sellaron un acuerdo “histórico” sobre un proyecto definitivo en noviembre de 2007, el cual mantenía el derecho al lucro de los sostenedores de colegios subvencionados” (Gerter y Ramos, 2011: 8).

²⁰ La CONFECH responde a la rearticulación de la organización estudiantil universitaria en el contexto de la dictadura militar y fue creada durante el I Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios realizado en el mes de octubre de 1984, en la ciudad de Valparaíso.

45), es decir aprovecharon las fisuras políticas que existen en la sociedad y ello posibilitó la *oportunidad para politizar lo político*.

A estas movilizaciones de estudiantes universitarios se sumaron los estudiantes secundarios, quienes participaron con sus propias organizaciones estudiantiles: la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y posteriormente la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES), colectivos que tenían diferencias en sus formas de organización, en su tendencia política y en sus demandas pero que también compartían algunos objetivos en común.

Al igual que el MES2006, el ME2011 fue un movimiento con una proyección mediática importante, los estudiantes supieron desplegar a su favor el uso de las redes de la información y la comunicación, tanto las clásicas (prensa, televisión) como de las nuevas tecnologías (redes sociales). En estas movilizaciones participaron distintas organizaciones y actores sociales (colegio de profesores, sindicatos de trabajadores, padres de familia e incluso algunos dueños de colegios subvencionados y rectores de universidades “tradicionales”). Los signos del descontento estudiantil acentuaron el cuestionamiento al modelo educativo en su conjunto y con él la demanda de reformas profundas al interior del sistema educativo: gratuidad de la educación en todos los niveles y el fortalecimiento del rol del Estado.

Por su parte los estudiantes secundarios, tanto de la ACES como de la CONES, aludían en lo general a demandas como la derogación de la LGE, la gratuidad del transporte público los 365 días del año, la reconstrucción de los colegios dañados por el terremoto del año 2010, mejoras en colegios técnico-profesionales y la exigencia de hacer pública y gratuita a la educación, que debería ser financiada por medio de la recaudación a través de la renacionalización del cobre,²¹ y de la Reforma Tributaria.

²¹ la industria del cobre en Chile fue propiedad norteamericana desde 1906, posteriormente en el Gobierno de Eduardo Frei Montalva se propuso un conjunto de reformas estructurales, destacando una nueva política cuprífera conocida como la

Frente a las demandas estudiantiles universitarias del ME2011, el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) respondió con la propuesta llamada el “Gran Acuerdo Nacional por la Educación” (GANE), la cual tampoco cambió de fondo el modelo educativo mercantil.²² Este ‘ofrecimiento’ no fue aceptado por el movimiento estudiantil secundario y universitario, pues no reflejaba la solución a sus demandas, sino acaso el otorgamiento de más becas y créditos educativos que sólo fortalecían y profundizaban el modelo de educación de mercado. Por su parte, los estudiantes secundarios se movilizaron hacia demandas que éstos habían estado negociando desde el año 2010 con el MINEDUC, mas éste no había respondido de modo formal a los petitorios de los estudiantes organizados a través de la ACES y la extinta FEMES (posterior CONES).²³

La reiterada falta de respuesta del MINEDUC, sumada a los conflictos estudiantiles con los estudiantes universitarios y el agitado clima social, desencadenaron el descontento por parte de los secundarios (UNICEF, 2012: 19).

Es importante señalar que tanto los estudiantes universitarios cuanto los estudiantes secundarios tenían un objetivo en común: *luchar por una educación pública, gratuita, de excelencia y sin fines de lucro en todos los niveles educativos.*

“nacionalización del cobre” (1964). Fue hasta 11 de julio de 1971, con el Gobierno de Salvador Allende, cuando se logra este objetivo bajo la enmienda constitucional que hizo posible la nacionalización total del cobre, con la Ley N° 17.450. Con el golpe de Estado al gobierno de Salvador Allende (1973) y bajo la aprobación de la Ley 18.097, los yacimientos de minerales pasaron a ser “Concesiones Plenas”, lo que implicó que los recursos naturales eran propiedad del que obtuviera la concesión para explotarlos hasta el momento en que se agotara el yacimiento (Caputo y Galarce, 2007: 5; memoria chilena en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3>

²² Entre las propuestas figuraban en el caso de la educación superior 1) las creación de un Fondo para la Educación (FE) por un monto de 4 mil millones de dólares, 2) más becas y créditos más económicos”, 3) "mejorar los sistemas de admisión, acreditación, información y fiscalización del sistema universitario y proponer un nuevo sistema que reemplace al actual Crédito con Aval del Estado. En: <http://www.antue.cl/gane-julio-2011.pdf>.

²³ Entre las principales demandas del periodo destacan: 1) Reconstrucción de los colegios dañados por el terremoto, 2) Mejora de la calidad de los liceos técnicos. 3) Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) gratuita todo el año.4) Reforma constitucional para la desmunicipalización de los liceos.

Si bien en el ME2011 participaron de modo importante los estudiantes universitarios organizados principalmente en la CONFECH,²⁴ en esta investigación interesa abordar las movilizaciones que efectuaron los estudiantes secundarios tanto en el año 2006 cuanto en el año 2011. Cabe señalar que no se pretende desarrollar un compendio histórico sobre el actor estudiantil secundario antes del año 2006, el cual además ha sido poco estudiado en la literatura (Rojas, 2009: 472), pero sí observar brevemente su incidencia en el periodo referido para dar cuenta de que su movilización durante el siglo XX no tuvo la constancia o presencia que sí han tenido los estudiantes universitarios, la cual no obstante ha sido y es relevante, sobre todo porque cimentó las bases para la creación de este actor colectivo y su posterior participación a comienzos del presente siglo.

Si bien los estudiantes secundarios y sus organizaciones han sido un actor social que se ha ido constituyendo a lo largo del tiempo, éstos lograron mayor presencia a comienzos del nuevo siglo, “el movimiento de los secundarios’ (como se los denomina generalmente), [si bien] ha sido más débil, menos estructurado, más dependiente de otros sujetos sociales [...]. Sin embargo, en determinadas coyunturas, la situación ha sido muy distinta, adquiriendo una notable fuerza y protagonismo” (Rojas, 2009: 472).²⁵

En perspectiva histórica y como recuerda el periodista Tito Mundt (1964), la lucha de los estudiantes secundarios a principios de 1930, fue con el entonces llamado (y poco conocido) grupo “Vanguardia”,²⁶

²⁴ Según Avendaño, en el caso de los universitarios hubo pugnas profundas al interior del movimiento, algunos grupos de izquierda cuestionaron y rechazaron el alza de créditos y becas que negociaba el gobierno con la CONFECH (con Giorgio Jackson y Camila Vallejo a la cabeza), los estudiantes de izquierda radical peleaban por la gratuidad de la educación, no por más créditos (Avendaño, 2014: 54).

²⁵ Como señala Rojas, la literatura referida al tema de los movimientos estudiantiles en Chile se ha centrado en general en las movilizaciones lideradas por los estudiantes universitarios, quienes históricamente han sido un sector altamente politizado, fuertemente organizado y con gran capacidad de movilización e influencia social.

²⁶ “En vista de que los universitarios habían fundado “Avance”, los chicos fundamos “Vanguardia”, con la misma tendencia doctrinaria (comunista) [...], nos reuníamos en la misma Escuela de Leyes y éramos severamente vigilados por los muchachos de

que en conjunto con el grupo de estudiantes de la Universidad de Chile “Avance”, se movilizaron para derrocar a la dictadura del General Carlos Ibáñez del Campo en 1931. Pero el proceso de politización de estos jóvenes actores se ‘formalizó’ con la creación en el año 1948 de la Federación de Estudiantes Secundarios (FESES), la cual tuvo una marcada influencia de los partidos de izquierda en Chile (comunistas y socialistas) y cuya presencia, durante los años sesenta, se hizo más relevante.

En esa época los estudiantes secundarios se movilizaron para protestar por diversas causas sociales: “contra la *política económica* (la *desnacionalización del petróleo*, junio de 1959) y la *política educacional* (mayo de 1960, agosto de 1962, septiembre de 1966), en solidaridad con *estudiantes procesados* (agosto de 1967) y *trabajadores en huelga* (julio de 1965, abril-mayo de 1968, agosto de 1968); contra el *intervencionismo norteamericano* (junio de 1969), el *servicio militar* (abril de 1969) y el *alza de pasajes de la locomoción colectiva* (22 de abril de 1965)” (Rojas, 2009: 472).

Se observa entonces que los estudiantes secundarios chilenos y sus organizaciones han sido un actor colectivo que ya desde los años treinta del siglo XX, ha venido construyendo su capacidad organizativa y reivindicativa no sólo hacia sus propios intereses, sino además hacia “las causas sociales”, cuestión que muy posiblemente ‘aprenden’ de los estudiantes universitarios, pero que integran a sus propias experiencias, como una de las características que históricamente han definido al movimiento estudiantil en Chile.²⁷

Hacia principios de los años setenta, una de las más notables participaciones de los estudiantes secundarios, organizados en la FESES, fue en torno a los “trabajos voluntarios” (campañas de

“Avance” que nos mandaba una especie de comisario a saber cómo marchábamos doctrinariamente. Participamos activamente en las elecciones de la Federación de Estudiantes Secundarios [...], nos alimentábamos espiritualmente de los primeros libros de Marx, la biografía de Lenin, de Osendowsky [...] (Mundt, 1964: 32).

²⁷ Por ejemplo, el accionar la FECH con su interés por la “causa obrera” durante la década de 1920.

alfabetización y construcción de lugares de recreo infantiles) durante el gobierno de Salvador Allende.²⁸ Tras el golpe militar y durante los años ochenta (pese a la represión) la FESES en conjunto con la CONFECH, se unieron con otros grupos sociales organizados para desestabilizar y derrocar al gobierno de A. Pinochet.

En los años noventa, en el periodo conocido como “transición a la democracia”, hubo paradójicamente un repliegue generalizado de la participación social hacia la política partidaria, en parte porque se apela desde el gobierno a lograr la democracia vía la construcción y la armonía social. Es en este escenario en donde se presenta un notorio declive de la participación político-social de los jóvenes (Nohlen, 1981; Huneus, 1985; Garretón, 1996).

En la etapa de “transición democrática”, se inicia en Chile un período de desafección de la política, sobre todo en la población juvenil, la cual fue señalada como *apolítica*, al no inscribirse en los registros electorales, ‘ganándose’ el apelativo popular de la generación del “no estoy ni ahí” (*no me interesa*); juventud en la que supuestamente primaba la apatía, el hedonismo y desinterés en la participación política en general y partidaria en particular.²⁹

Sobre el supuesto de la reconciliación y “paz social”, en tanto orientación de que el país se conducía “sin conflictos sociales” (Muñoz, 2011), el sistema político tomó distancia de la ciudadanía perdiendo un

²⁸ “Las federaciones estudiantiles que tenían una visible orientación izquierdista – como la FESES y la [Federación de Estudiantes de Institutos Técnicos de Chile y Santiago] FEITECh/FEITES– participaron con entusiasmo de la llegada al poder de la Unidad Popular [Salvador Allende]. No solo se sumaron al ambiente de fiesta que rodeó el triunfo mismo, sino que rápidamente se incorporaron a los trabajos voluntarios, desde noviembre de 1970, con la tarea explícita de participar en la construcción de plazas de juegos infantiles. Así lo acordaron en una asamblea de dirigentes de las federaciones de enseñanza media. En estas primeras marchas, en pleno verano, los gritos de la muchachada eran festivos y chispeantes (“¡uf uf qué calor, un guanaco* por favor!”), pero también cargados de compromiso político con el proceso que se iniciaba: “¡Estudiantes con obreros, construiremos un Chile nuevo!” (Rojas, 2009: 475). * *Guanaco* es en Chile un carro lanza-agua, que los carabineros (‘pacos’) usan para dispersar a la gente durante las marchas.

²⁹ Sobre la connotación de lo popular/pueblo Müller subraya las dificultades que presenta un concepto pluriunívoco, claramente descriptivo no operacional que, no obstante, encuentra un sujeto para la atribución de ciertas conductas, prerrogativas y responsabilidades colectivas en el universo jurídico y político. Sobre esto Müller, 1998.

vínculo importante que se había articulado en las décadas precedentes. Vínculo que se había constituido entre los actores sociales, los partidos políticos y las orgánicas sectoriales (Muñoz, 2011: 116); e incluso en el caso de los sectores estudiantiles con la “doble militancia”, todo lo cual sufrió un desgaste a inicios de la década de los años 90’, debido a que los nuevos gobiernos elegidos democráticamente sentaron sus bases en un terreno muy frágil, al construirse en una “democracia de pactos” (Brunner, 1990), que devino en una suerte de “retórica” o democracia de élites que se desarrolló en el seno de alianzas políticas más que de vínculos reales con la sociedad (Zamorano Farías, 2001).

En esta configuración historia, a comienzos del nuevo siglo se conforman nuevas organizaciones de estudiantes secundarios, las cuales no gozaban del nivel de vinculación con la política partidaria tradicional, como sí sucedió en décadas pasadas, instituyendo también nuevas formas de organización estudiantil. Ejemplo de ello fue la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), que surge en el año 2000, la cual aunque tenía miembros con filiación política diversa, se consideraba como una “alternativa” a las anteriores orgánicas estudiantiles, las que funcionaban bajo lógicas de dependencia hacia las instituciones educativas y grupos de poder (Donoso, 2014).

En sentido general, de rechazo a estas lógicas, también acentúa el descrédito a la democracia pactada y la figura de la política al interior de las organizaciones estudiantiles, dependencia que no desaparece pero que ya no logra el vínculo y la preeminencia que alguna vez tuvo.³⁰ Esto supuso un giro importante que cambió la forma de organización estudiantil de los estudiantes secundarios. Como resultado de ello, la ACES se constituyó como una organización con una relativa autonomía

³⁰ La ACES surgida en el año 2000 (Domedel y Peña y Lillo, 2008: 47 y 49), sentó las bases sociales para el surgimiento del MES en el año 2006, sin desconocer que detrás de su creación hay largos años de ensayos organizativos y de aprendizaje político, así como el advenimiento de otros colectivos estudiantiles como la FESES, los cuales denotan las primeras formas de organización de este sector estudiantil ya desde el año 1948.

respecto de los partidos políticos; así como una conformación con mayor nivel de democratización en su interior; organización horizontal y con voceros removibles, que sustituyeron a los viejos liderazgos, cambio cualitativo que dotó de mayor capacidad de articulación sea hacia sus demandas específicas así como de legitimidad entre sus miembros. El surgimiento de la ACES dio “nuevos aires” al actor secundario, lo cual fue el principio de una nueva página en la historia reciente de Chile.

En general, estos son los antecedentes que marcan un antes y un después en la historia de los movimientos contemporáneos en Chile y, específicamente, del movimiento estudiantil secundario.

Los *supuestos* (hipótesis en la gramática *causa-efecto* del positivismo) de investigación que se despliegan en la discusión sobre el tema son:

- Que los estudiantes emprendieron la movilización social en el año 2006 al ser ignoradas sus demandas más urgentes, lo que fortaleció la protesta y derivó en demandas más profundas y de difícil resolución.
- Que en este proceso de movilizaciones, se considera que tanto el MES 2006 como el ME2011 se constituyen como un solo movimiento estudiantil, en dos contextos distintos y con diversos protagonistas, los cuales han aprendido de sus propias experiencias y cambiado a lo largo del tiempo, pero cuya *continuidad* está sobre la base de demandas que no han sido resueltas, potenciando a los estudiantes como un actor político que observa que su organización y movilización son la única vía para generar dichos cambios.

Por lo tanto, la pregunta que orientará esta investigación es: *¿Qué posibilitó que un sector de las generaciones de estudiantes secundarios se organizaran y emprendieran la movilización política durante los años 2006 y 2011 en Chile, y son ambas movilizaciones, expresiones de un solo movimiento estudiantil?*

Las claves de lectura que organizan el marco teórico en el cual se inscribe la investigación y que orientan la observación y estudio, se articulan sobre la base de los aportes conceptuales de autores como C. Tilly (1978) y S. Tarrow (2004), a través de su concepto de Estructura de Oportunidad Política (EOP); así como la perspectiva de D. McAdam, A. McCarthy y M. Zald (1999) en torno a algunos aspectos de la Teoría de la Movilización de Recursos (TMR); la contribución de A. Melucci (2010) y sus conceptos de Solidaridad e Identidad así como la valiosa aportación de R. Benford y D. Snow (2000) con su teoría de Marcos de Acción Colectiva (MAC).

En el soporte empírico se rastreó en la producción científica y bibliográfica en torno al MES, y constituye la base sobre la cual se reflexiona, confronta y compara el devenir del movimiento estudiantil secundario entre los años 2006 y 2011.³¹

En cuanto al análisis del sistema educativo se emplearon dos conceptos binarios desarrollados por Niklas Luhmann (1998, 2007); inclusión/exclusión e igualdad/desigualdad, que permiten observar el proceso que se ha dado al interior del sistema educativo chileno y con ello distinguir *cómo* opera su organización y los resultados que dicho proceso genera.

Es importante señalar que en la revisión de la literatura sobre el tema de investigación, se observó que existe un número significativo de trabajos en torno al movimiento estudiantil secundario chileno (MES), con diverso y variado nivel analítico y descriptivo. Sólo algunos artículos de investigación académica tienen un enfoque teórico riguroso. Un número relevante son estudios de caso sobre el movimiento y algunos alcanzan un nivel descriptivo o hacen referencia a entrevistas y experiencias de los estudiantes. Algunos de estos trabajos fueron elaborados por exlíderes estudiantiles, y se inscriben en el marco

³¹ Además y como se indica en la bibliografía, este estudio incluye tres entrevistas semi-estructuradas con especialistas en el tema educativo en Chile. Entrevistas realizadas durante la estancia de investigación de la autora (marzo a junio del 2015, Santiago de Chile)

teórico de la investigación-acción, desde el que narran su propia experiencia y participación en el movimiento estudiantil.³²

En cuanto a trabajos de tesis, la mayor producción sobre el tema se ha desarrollado en Chile, aunque también se encontraron investigaciones en otros países (Estados Unidos: Brook, 2012; Estocolmo: Nummi 2011; España: Costa, 2008).

¿Qué criterios se utilizaron para seleccionar la literatura sobre el tema?

En esta investigación interesó desarrollar el análisis teórico como clave de lectura del dato documental descriptivo,³³ y sobre esa base se consideró que el material seleccionado tenía que cubrir los siguientes requisitos: que fuese una publicación indizada; que tuviese un aparato analítico sustentado teórica y metodológicamente y que tuviese una aportación mínima sobre el estado de la cuestión. Por el contrario, los artículos que presentaban saturación de datos o información sobre una determinada temática, quedaron fuera de la selección.

Otro criterio de búsqueda fue la clasificación de autores con cierta trayectoria o prestigio académico. Sin embargo, este no fue un criterio excluyente, toda vez que algunos autores sin ser “especialistas” o “reconocidos” investigadores, ofrecen no obstante una investigación seria y argumentos bien sustentados, más allá de la susodicha retórica de la *expertise*.

³² Como siempre, existen trabajos con diferentes niveles de profundidad (incluso de opinión sin rigor científico alguno, como por ejemplo *Solo sé que no lo LOCE*), desde los relatos de los protagonistas, primeros análisis respecto al tema y trabajos de discusión y análisis conceptual de la forma en cómo se han observado estos fenómenos, los cuales por su calidad y aporte son referentes ‘obligados’ como fuentes de información empírica o de reflexión teórica para *observar las observaciones del observador que observa*, como señala Dürrenmatt (1987).

³³ La mayor información sobre el tema el movimiento estudiantil secundario del año 2006 y el movimiento estudiantil del año 2011, está disponible en internet. Si bien ésta ha sido una temática sobre la cual se ha escrito ampliamente, el primer reto que enfrenta el investigador es la selección del material, el cual debe cumplir con los requisitos necesarios para una investigación científica.

Es necesario mencionar que en México el tema sobre el *Movimiento estudiantil secundario chileno* ha sido mínimamente trabajado.³⁴ Se encontró una única tesis en la Biblioteca de El Colegio de México, cuyo autor C. Acevedo Rodríguez (2012), analiza el movimiento desde el universo simbólico que crean los actores y los grupos en el poder (intelectuales orgánicos), los cuales en conjunto con los grupos subalternos construyen lógicas de sentido común que estructuran la reproducción, reformulación o cuestionamiento de una visión hegemónica del mundo. A partir de este examen, el autor construye tres categorías de análisis que representan las bases ideológicas a las que se adhirieron: el gobierno militar, la concertación y las que movilizaron a las masas de la época de la dictadura y más recientemente a partir del movimiento estudiantil secundario. Este último aspecto no es plenamente desarrollado por el autor como una manifestación de acción colectiva, sino como un debate a esa visión del mundo que sostiene la hegemonía de la clase dirigente en Chile.

Es importante señalar –además– que la información recopilada para esta investigación se seleccionó tanto en Chile como en México. La estancia de investigación en la Universidad de Chile, Campus “Juan Gómez Millas” en la Facultad de Ciencias Sociales (marzo a junio del año 2015), fue una oportunidad de acercamiento a materiales sobre el tema que ampliaron la información bibliográfica y documental (tesis, artículos académicos y libros), que sólo eran posibles de encontrar en el país de referencia. También se realizaron entrevistas a tres investigadores de la Universidad de Chile y a una periodista quien ha trabajado sobre el tema educativo en ese país.³⁵

³⁴ En la base de datos la red de bibliotecas de la UNAM no existen registros de tesis sobre la temática. En otras instituciones como la Facultad de Ciencias de Sociales FLACSO, sede Chile, se encontró sólo un artículo arbitrado y en la FLACSO de México no se encontró ninguna tesis sobre el tema. Finalmente hubo nulos resultados en el área de educación del CINEVESTAV del Politécnico Nacional, de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Autónoma Metropolitana (en cuatro de sus sedes).

³⁵ Agradezco en especial al Dr. Cristian Bellei Carvacho, quien fungió como tutor durante mi estancia de investigación, por la pertinencia de sus comentarios y las

¿Cuáles son las principales temáticas que se han encontrado en relación con el estudio del movimiento estudiantil secundario en Chile?

Un aspecto ampliamente trabajado en la literatura es el carácter *político* que logró construir el movimiento estudiantil chileno, así como la relación de éste con algunos de los grupos políticos y de su vinculación a lo largo de la historia. En este tenor destaca el trabajo de M. Rifo (2013), quien señala que el movimiento estudiantil (ME) fue un elemento *dinamizador* fundamental en la configuración y apertura de un proceso político post-transicional de crítica hacia el neoliberalismo. Rifo señala además que el ME2011 es parte de un ciclo de protestas estudiantiles (1990-97; 2005-2006; 2011- hasta la actualidad), que transitó de las simples demandas y protestas de los años 90's a otro ciclo más maduro en la década del año 2000, el cual se consolida en el año 2011, donde los actores exigen cambios políticos y financieros para el sostenimiento del gasto educativo, en aras de transformar el modelo educativo privado en público.

En tal sentido, en este trabajo se retoma y desarrolla esta idea de Rifo para observar al MES como parte de un proceso social que constituye un campo de acción que se va construyendo a lo largo del tiempo, en una suerte de “ciclo de protestas” que se influyen entre sí (Melucci, 2010; Tarrow, 2004). Desde esta perspectiva se observa que el MES2006 es una influencia directa para el posterior desarrollo del ME2011 y al hacerlo se configura en su discontinuidad, la continuidad de un movimiento estudiantil reivindicativo (Vera 2011; Castro 2008).

Otra de las aportaciones para observar la *dimensión política*, fueron los textos de Valenzuela y Weinstein (1980), Garretón y Martínez (1985), y otros más recientes (Muñoz, 2004, 2011). Trabajos en donde los autores hacen una reconstrucción histórica en torno a la participación política de los estudiantes universitarios a lo largo de varias décadas, sus vínculos con los partidos políticos y la disputa por la conducción de las

facilidades para las entrevistas realizadas en Chile (referidas en la bibliografía), así como a los entrevistados Elizabeth Simonsen, Cristian Caballín y Víctor Orellana.

federaciones estudiantiles. Trasfondo histórico que hace plausible observar y explicar la acción política emprendida por los estudiantes a lo largo del siglo XX en Chile, de su relativa ‘separación’ de la política y del cambio en los esquemas de participación de las generaciones estudiantiles del siglo XXI.

Participación que, según Muñoz (2004), no será a través de “grandes cambios”, sino de acciones que se ligan más hacia lo cotidiano, lo local, como las opciones alternas de vida o de país, porque *los jóvenes ya no buscan hacer la revolución*. Estas agrupaciones juveniles dan mayor peso a elementos identitarios y culturales (valores) que a los clásicos paradigmas de la clase social o la propia condición estudiantil de los actores, en donde y sin embargo, se observa al movimiento como “transversal” en el cual participaron estudiantes de diverso estrato socioeconómico.³⁶

De la literatura revisada (Balardini, 2000; Sandoval y Fuad, 2010; Sandoval, 2000; INJUV, 2009), desataca la idea de que los estudiantes secundarios que participaron en el movimiento son jóvenes que lejos de "estar carentes de política", la han resignificado y han construido una relación distinta con la política, en donde la esfera pública y las representaciones político-ideológicas se vuelven un referente cada vez más débil en la constitución de la subjetividad. Al respecto, en esta investigación se analiza la diferencia entre *la política y lo político* para observar a *lo político* como esa "resignificación" que realizan los estudiantes secundarios desde sus referentes como colectivo (Ema López, 2007; Mouffe, 2010).

El trabajo de S. Donoso (2014), es el que más se aproxima a esta investigación, sin embargo la autora se centra en el desarrollo del ME2011, acentuando el movimiento de los estudiantes universitarios y sus luchas políticas como participaciones históricas. En cambio, en esta investigación el análisis se concentró en el actor estudiantil

³⁶ Otros trabajos son expresamente cronologías sobre el MES2006 y el ME2011, éstos se revisaron para la compilación de referencias empíricas (datos): Domedel y Peña y Lillo, 2008; Gutiérrez y Caviedes, 2010.

secundario en torno a las movilizaciones del MES2006 y ME2011, para situar al movimiento desde estas tres perspectivas.³⁷

Tal que el estudio del actor secundario es relevante porque como se indicó, los análisis sobre el ME se centran ante todo en los estudiantes universitarios, dejando de lado la lucha de los estudiantes secundarios (Rojas, 2009). Incluso, en general el propio concepto movimiento estudiantil hace referencia a estudiantes universitarios *cuasi* como los únicos protagonistas de tal fenómeno.

Además de ofrecer un marco referencial de las organizaciones estudiantiles entre el 2006-2011, y en función de reconstruir y argumentar sobre los aspectos históricos en el contexto chileno, se retoman las investigaciones de C. Huneeus (1985); S. Collier y W. Sater (1998); P. Guillaudat y P. Mouterde (1998); M. A. Garretón (1994,1996, 2009,2013) y R. Zamorano Fariás (2001). Mientras para la perspectiva educativa destacan trabajos como C. Bellei (2003; 2007, 2013), C. Cox (2011), y R. Franco (2001).

Trabajos y reflexiones que contribuyeron a la discusión sobre los cambios y continuidades entre el MES del año 2006 y el ME del año 2011, sus articulaciones, impactos y eventuales consecuencias. Mas y como se ha señalado, este estudio trasciende el recuento descriptivo del movimiento y se orienta al análisis de los procesos históricos, políticos y educativos que subyacen en el surgimiento de estas movilizaciones.

En este sentido la investigación se divide en cuatro capítulos más la introducción, conclusiones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I se abordan las perspectivas teórico-conceptuales utilizadas como clave de lectura en el análisis de este fenómeno social y que sirven de guía para la problematización del movimiento estudiantil secundario. En el capítulo II se contextualiza la dimensión educativa

³⁷ La autora desarrolla sobre todo los aspectos político, educativo en torno al ME, aunque su estudio enfatiza el desarrollo del movimiento estudiantil del año 2011. En este trabajo se desarrolló esta idea, pero se ahondó en las dimensiones política, histórica y educativa en torno al MES2006-2011.

que vincula el devenir del sistema educativo en Chile y el movimiento estudiantil secundario. En el capítulo III se analiza la dimensión histórico-política del movimiento estudiantil secundario chileno entre los años 2006 y 2011. En el capítulo IV se observan las tensiones políticas, los cambios, continuidades, límites y posibilidades que se generan y reproducen en el movimiento estudiantil secundario. Finalmente se aproximan algunas reflexiones a modo de conclusión.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y CATEGORÍAS CONCEPTUALES

La realidad misma es una infinitud de fragmentos cuya compleja vinculación desborda todo intento de ordenamiento. Lo que llamamos orden no es finalmente otra cosa que compartir. Sólo compartimos lo que elaboramos intersubjetivamente, sólo entonces es nuestro mundo, nuestro tiempo.

Norbert Lechner

1. Movimientos sociales: lo viejo y nuevo

Hablar de Movimientos sociales (MS) es remitirse a la modernidad,³⁸ etapa que produjo nuevas y diversas formas de comprensión de la realidad social. En este momento histórico comienza a gestarse un mundo sociopolítico cada vez más sujeto a la producción de la racionalidad *versus* 'la tradición' (el dogma). Tales confrontaciones son producto de agentes sociales "reflexivos", capaces de generar identidades colectivas y movilizarse en campañas duraderas y organizadas (Berrío, 2006: 219).

Estas primeras manifestaciones tuvieron diversas formas y niveles de organización, incluso se presentaron acciones colectivas sin organización.³⁹ Sin embargo, lo interesante es observar que al interior

³⁸ Con el advenimiento de la Modernidad o del "tiempo nuevo" (*Neuzeit*, Koselleck, 2001: 126) en el siglo XV –se instala un cambio de paradigma en la sociedad, el cual puede compararse históricamente con varios hechos sociales (descubrimiento de América, el surgimiento del Renacimiento, la invención de la Imprenta, la Reforma protestante, la Ilustración). Estos hechos motivan nuevas formas de observar la realidad, que transitan del dogma religioso al pensamiento racional. En el caso de la modernidad, el cambio radical se manifiesta como un modo de la sociedad donde las dimensiones políticas e institucionales, en las que se reproducen nuevos sentidos, se oponen a "la tradición". Oposición que articulará dimensiones culturales y simbólicas sobre el presupuesto de la razón. Dos ejemplos clave son la Ilustración y la Revolución Industrial. Tanto la Reforma Protestante cuanto la Revolución Francesa ejemplifican algunas de las tantas acciones o movimientos sociales que marcan la época.

³⁹ Para Castells, los primeros 'movimientos sociales' surgen con los pobladores de Castilla entre los años 1520-1522. Éstos protestaron contra Carlos V, desafiando al orden feudal y la lucha por un Estado moderno (Castells, 1986).

de estos grupos y colectividades se comienzan a configurar los elementos que constituyen y orientan la movilización social; surge un cierto grado de solidaridad interna, en conflicto con quienes se observan como adversarios y se establece la tensión entre la movilización y los límites del sistema. Según Berrío, serán los movimientos sociales los que contribuyan para la constitución de la modernidad y no al revés (Berrío: 2006: 4).⁴⁰

En términos generales, a las movilizaciones históricas se les reconoce como los movimientos sociales tradicionales o *viejos*. Movimientos que históricamente han sido organizados tanto por el movimiento obrero clásico como por los movimientos campesinos e incluso por los movimientos religiosos. Las reivindicaciones políticas, laborales y económicas han sido el eje fundamental en la lucha gestada por este tipo de movilización social. De ahí que los autores ligados a esta interpretación expresen la necesidad de una teoría centrada desde un análisis económico y político de los movimientos.⁴¹

En cambio para los llamados *nuevos* movimientos sociales, se apela a cuestiones de orden cultural y simbólico que se dice, no habían sido consideradas en el análisis de los movimientos “tradicionales” (Berrío, 2006: 221). Tal apelativo de “nuevos movimientos” según Diani (1992:4), se desprende de la dificultad que tienen los movimientos surgidos en los años 60’ (estudiantiles, ecologistas, feministas, étnicos) para ser comprendidos desde las perspectivas teóricas presentes en el

⁴⁰ Con el comienzo de la modernidad se conforman escenarios distintos en lo social y las primeras movilizaciones responden a variables como el conflicto social a través de la lucha de clases (el clásico movimiento obrero). De ahí que se califique a estos primeros movimientos como “viejos”, en contraposición con los llamados “nuevos” movimientos sociales, los cuales se distinguen desde otras variables que no necesariamente corresponden a un sentido de “clase social”, tal es el caso de los movimientos presentes en los años 60’ con el advenimiento de los estados de bienestar donde había un crecimiento económico (Berrío, 2006: 220).

⁴¹ Berrío (2006: 221) señala que la caída del socialismo real y el ‘desgaste’ del marxismo como referencia de análisis para estas nuevas expresiones de la sociedad es parte de este surgimiento de nuevas interpretaciones en los años ochenta, las cuales tienen un *leitmotiv* que las separa de la lucha de clases y de la revolución como ideología de lucha. Sin embargo, ello no significa que los movimientos que reivindican luchas al interior de las organizaciones sindicales hayan desaparecido de la escena social.

análisis sociológico: la marxista (Europa) y la funcional-estructuralista (Estados Unidos). El interaccionismo simbólico será la corriente sociológica retomada para el análisis de estos llamados *nuevos movimientos sociales* (NMS).⁴² Se trata de una teoría que surge como alternativa a los enfoques predominantes (marxista y estructuralista) para explicar estos fenómenos sociales.⁴³

La propuesta de la Teoría de los Nuevos Movimientos Sociales, argumenta contra la predominancia de “lo estructural” en el análisis y destaca que el objetivo [de los nuevos movimientos sociales] no ha sido necesariamente la promoción de un nuevo modo de producción, sino el derrocamiento de los regímenes autoritarios (Donoso, 2014: 12); de ahí que se hayan desarrollado teorías que se enfocan en la acción de los agentes para ganar influencia sobre la estructura.

Durante los años 70’ en Europa surgen las aportaciones de dos autores que se enmarcan dentro de los llamados NMS. Alain Touraine en Francia y Alberto Melucci en Italia. Sus contribuciones se orientan a elementos que según éstos no estaban presentes en los planteamientos analíticos que observaban a los MS desde el esquema estructural “tradicional”. De ahí que su énfasis teórico gira en torno a tres elementos para ellos relevantes; la política, la ideología y la cultura (Berrío, 2006: 228, 229).

Para Touraine “la historicidad” es fundamental para entender los procesos sociales. Entendemos historicidad como el conjunto formado por los actores sociales y *enjeu*, es decir “lo que está en juego”, es

⁴² Para esta corriente, los medios masivos de comunicación comienzan a cobrar una enorme importancia para el desarrollo de nuevas formas de construcción de lo social, esto fue lo que produjo un nuevo y mayor nivel de organización en la sociedad al generar nuevas pautas culturales de interacción, con estos nuevos medios, con los que se supone es más sencillo interactuar (negociar, convencer) a otros participantes, oponentes o espectadores.

⁴³ Al respecto, Donoso (2014: 11, 12) señala que en América Latina el análisis se ha inclinado hacia un enfoque estructuralista, descuidando los elementos como la agencia y lo simbólico e identitario de la acción colectiva. Para la autora, en la región se ha privilegiado más el análisis de corte estructuralista para explicar los movimientos sociales, inspirados en la Teoría de la dependencia la cual ha analizado a actores sociales tradicionales como trabajadores y sus luchas contra el Estado represor o explotador.

entendido como “el objetivo” que se persigue. Según Touraine, “el movimiento social es la *conducta colectiva organizada* de un actor social luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad como una colectividad concreta” (Touraine, 2006: 255). En otras palabras, los MS son obra de los *sujetos históricos*, los cuales dependen del poder de dominación que se constituye entre las clases sociales, definidas por la apropiación colectiva (dominante) o por la reapropiación (dominada) de la historicidad. Tales conductas son socialmente conflictivas, pero culturalmente orientadas. De modo que la acción de los MS no se dirige únicamente al Estado, sino que es una acción de clases en contra de un adversario social (Touraine, 2006: 258).

Para Touraine los MS representan así una acción de clase orientada culturalmente,⁴⁴ puesto que los actores sociales están en conflicto, pero en un proceso de interacción. Tal relación conflictiva es siempre una relación de poder en un campo social definido; poder que el MS tratará de traducir en un nuevo modelo de sociedad, *versus* lo que está establecido por los grupos sociales en el poder. El planteamiento del francés intenta recuperar al *sujeto histórico* –en etapa postindustrial– en su lucha por el control de la producción simbólica. Sin embargo, para que surjan estos “nuevos” actores sociales, ellos deben ser capaces de reconocer un nuevo tipo de sociedad, frente a la ideología dominante que se presenta como un conjunto de flujos incontrolables en permanente transformación. “Un movimiento social no puede ser el creador de una sociedad más moderna o avanzada que aquella que combate; él defiende, dentro de un campo cultural e histórico dado, otra sociedad” (Touraine, 2006: 258).

⁴⁴ Della Porta y Diani (2011: 86 y 84), señalan que las clases en relación a los MS deben ser vistas como actores colectivos dotados de identidad específica y autoconciencia, vinculados a otros grupos sociales por relaciones de naturaleza cooperativa o conflictiva. Según estos autores, el advenimiento de las *nuevas* clases medias durante los años 60’ en Europa, deriva en movilizaciones sociales de diversa naturaleza, las cuales ya no se enmarcan en dinámicas peculiares de clase, sino a partir de otras “emergencias”. Ejemplos de ello sería el aumento de estudiantes en educación superior y, con ello, el crecimiento de población con habilidades intelectuales, distintivas de las nuevas clases medias; las cuales fomentarían valores como la igualdad o el antiautoritarismo”.

Se considera que lo anterior haría imposible la constitución de nuevos movimientos sociales, cuestión que evidentemente se opone a la acción colectiva. En palabras de Touraine, “es cierto que la dominación descompone la capacidad de acción y de organización del dominado. Pero debe reconocerse, en primer lugar, la existencia de una acción orientada por una clase que no es dominada solamente, sino que participa de un campo histórico, que lucha por el control y la reapropiación del conocimiento, las inversiones y el modelo cultural que la clase dirigente ha identificado para sus propios intereses” (Touraine, 2006: 257).

En líneas generales, la propuesta de Touraine se proyecta sobre la lucha popular en pro del cambio social; sin embargo, es la cuestión simbólica el “motor” que llevará al sujeto histórico a la transformación social, sin ignorar por ello los aspectos materiales, como la clase de pertenencia. Por último, Touraine afirma que los MS no son fenómenos marginales o de conductas extremas en la sociedad, sino que éstos son parte o configuran la trama de la vida social cuya asociación se orienta por la historicidad.

Si bien tanto Touraine cuanto Melucci trabajaron sus análisis dentro de lo que se conoce como *NMS*, sus planteamientos son distintos. Como se señaló, mientras el primero enfatiza el carácter estructural de la protesta, valorando el conflicto como elemento fundamental, para Melucci lo central recae en el sujeto y en el rescate de la cultura que orienta a los actores colectivos, sin por ello desconocer que el análisis de las clases ofrece elementos para interpretar los mecanismos y la estructura de muchas desigualdades sociales y de acción colectiva, como la movilización de los grupos sociales marginados y excluidos” (Melucci, 2010: 19). De la obra de Melucci se retoman dos conceptos fundamentales para analizar cómo es posible el surgimiento de los MS. Éstos son el *concepto solidaridad* y el *concepto identidad colectiva*, los cuales se desarrollarán más adelante.

No obstante, en este estudio se considera que el debate entre ‘viejos’ y ‘nuevos’ movimientos sociales es un tema que limita el análisis en lugar de orientarlo a mayores indagaciones. Siguiendo a Melucci (2010), se piensa que la controversia entre lo que es considerado *nuevo* y *viejo* en los movimientos sociales es una lucha fútil, ya que ambos son fenómenos contemporáneos, constituidos por una diversidad de elementos que no pertenecen sólo a determinados periodos históricos. En otras palabras, no existe un movimiento social en estado *puro*, sino que en su composición figuran formas de acción y objetivos que involucran diversos aspectos (políticos, económicos, sociales, culturales) y, por ende, no son exclusivos de algún determinado paradigma (*viejo* o *nuevo*), sino de aproximaciones de interpretación y problematización.

Precisamente, algunas interpretaciones del movimiento estudiantil secundario, –las cuales se ha enmarcado desde un análisis que lo denota como *nuevo* movimiento social– desconocen que en su configuración se presentan una diversidad de elementos que *hunden* sus raíces en un pasado y en procesos de emergencia y participación social. Elementos que tienen su origen en la garantía de los derechos sociales o en la configuración de un modelo político-económico que ha transformado a la sociedad (chilena) donde se han aplicado determinadas políticas mercantiles. Todo ello representa aspectos *estructurales* que no excluyen a las aproximaciones culturales, sino que por el contrario resultan complementarias.⁴⁵

Al respecto, otras perspectivas y corrientes teóricas aportan distintos elementos para analizar a los MS en una suerte de síntesis que reúne diversas perspectivas. Aportaciones como las de McAdam, McCarthy y Zald. (1999), Melucci (2010) y Tarrow (2004) intentan superar la

⁴⁵ Por ello, el análisis no debería desechar categorías explicativas que dan cuenta de las profundas diferencias en los procesos sociales de cada región del planeta, así como las formas mecánicas de interpretar esa realidad. La categoría *clase social*, sigue siendo útil para el análisis estructural de algunas sociedades como la Latinoamericana, tal como señala Melucci. “El análisis de las clases aún es capaz de interpretar los mecanismos y la estructura de muchas de estas desigualdades, así como de la acción colectiva. En tales sociedades, necesariamente se implica la movilización de todos los grupos sociales marginados y excluidos” (Melucci, 2010: 19), sin desconocer que sus conflictos también tienen una dimensión simbólica y cultural.

controversia entre “viejos” y “nuevos” movimientos sociales, observando las relaciones estructurantes entre Agencia-Estructura (A-E); estas perspectivas representan un esfuerzo de síntesis teórica a través de conceptos claves que serán retomados en esta investigación.

1.1 Movilización de Recursos

La teoría de la Movilización de Recursos da cuenta de que los movimientos sociales no son acciones repentinas.⁴⁶ Esta teoría parte del supuesto de que tales movimientos surgen de organizaciones que –a partir de un cálculo racional– movilizan los recursos de que disponen.

Para esta perspectiva teórica, la acción colectiva deriva de una acumulación de costes y beneficios, la cual es influenciada por la presencia de recursos como los organizativos y las interacciones estratégicas necesarias para el desarrollo de un movimiento social: “pues ya no se trata de preguntarse por qué se movilizan los grupos, sino de saber cómo se desencadena, cómo se desarrolla y cómo tiene éxito o fracasa la movilización” (Berrío, 2006: 224).

Por lo tanto, en el movimiento social opera una acción racional de actores conscientes que hacen elecciones. Éstos no se movilizan únicamente por un malestar o un conflicto de intereses, si no por su *capacidad* para movilizarse, la cual depende de los recursos materiales (trabajo, dinero, beneficios, entre otros) o de recursos inmateriales (autoridad, compromiso moral y valores como la amistad, la fe, etcétera) (Della Porta y Diani, 2011): tal que los actores sociales se orientan entonces por metas a conseguir, las cuales se definen y redefinen constantemente a través de sus acciones colectivas.

Lo anterior establece la importancia de los actores por la ‘emergencia’ o por la relevancia que tienen sus demandas sociales, no desde las disposiciones institucionales. Se cree que los actores suelen aprovechar

⁴⁶ Los principales exponentes de la teoría de la Movilización de Recursos son A. Oberschall, C. Tilly, J. McCarthy y M. Zald.

las oportunidades que son creadas desde las instituciones. Sin embargo, su organización puede confrontar las restricciones institucionales con los recursos disponibles –los cuales se distribuyen mediante un cálculo de coste/beneficio– en la consecución de sus metas (sean exitosas o no), pues sin la *capacidad organizacional* de los agentes no podría ser posible la articulación social contra lo que ellos consideran un “agravio” o “emergencia”, y de ese modo poder representarlos en el sistema político (McCarthy y Zald, 1977; Luhmann 1996).

Desde la perspectiva de Della Porta y Diani (2011: 37), la movilización deriva del modo en el cual los movimientos sociales son capaces de organizar el descontento, reducir los costes de la acción, crear y utilizar redes de solidaridad y compartir los incentivos entre los miembros para así obtener el consenso externo. Así, el conflicto se produce por medio de la capacidad del movimiento para emplear sus recursos, por ejemplo, los liderazgos, la forma de organizarse, el tiempo y/o dinero invertido. Por ello, si bien las injusticias o agravios motivan a los grupos sociales, lo importante son los recursos y los procesos organizativos como elementos que estructuran al grupo para movilizarse; cabe mencionar que los vínculos de los movimientos sociales con otros grupos para buscar apoyo también representan una táctica racional con miras al éxito.

1.2 Estructura de oportunidad política

Las perspectivas teóricas de la Oportunidad política y de la Movilización de recursos no pueden generalizarse como una sola, pues mientras una observa el surgimiento del movimiento desde las oportunidades políticas al alcance de los disidentes, otra lo observa desde las organizaciones como portadoras de los esfuerzos para el cambio social (Berrío, 2006: 224). Así para Tarrow (2004: 45), hablar de estructura de las oportunidades políticas, es referirse a dimensiones consistentes (aunque no necesariamente formales, permanentes o nacionales) del

entorno político, que fomentan o desintegran la acción colectiva entre la gente. Tal que el acto irreductible que subyace y constituye la base de todo los movimientos sociales es la *acción colectiva contenciosa*, toda vez que ésta es utilizada por quienes carecen de acceso regular a las instituciones, que se orienta en función de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y que se conduce de forma que constituyen una amenaza fundamental para las autoridades y para otros (Tarrow, 2004: 24).

Desde esta perspectiva la *estructura de oportunidad política* incentiva a los actores a utilizar sus recursos para movilizarse. Esto presupone que existe necesariamente una relación conflictiva entre el Estado y el movimiento, y en donde precisamente se enfatiza el rol estructural del Estado en el conflicto. Para Tarrow (2004: 110-118), la oportunidad política tiene tres dimensiones: el grado de apertura/clausura del acceso político formal, el grado de estabilidad/inestabilidad de las preferencias políticas y la disponibilidad y posición estratégica de los potenciales socios o aliados.⁴⁷ Mientras que para McCarthy, McAdam y Zald (1999), quienes no necesariamente coinciden con estos planteamientos, lo sustantivo de la movilización está sobre la base de las a) condiciones políticas; b) las condiciones económicas y c) las condiciones organizacionales, elementos que influyen en la decisión de un movimiento para movilizarse (el “cuando”). Es decir, que al cambiar la estructura institucional o las relaciones informales de poder político, es más factible que surjan los movimientos sociales (Tarrow, 2004: 49).

Al respecto, es importante señalar que para Tarrow la “oportunidad” es un espacio que se ‘abre’ a nivel institucional y que los actores movilizadas aprovechan para su beneficio. Por ejemplo, la inestabilidad social puede ser un aliciente para movilizarse, pero también lo puede ser el bienestar de una sociedad que demanda sobre esta misma base

⁴⁷ Para Tilly la *política contenciosa* es la relación en entre los actores políticos institucionales y la protesta. En el desafío a un determinado orden político, los movimientos sociales interactúan con actores que disfrutan de una posición consolidada dentro de la política (Della Porta y Diani, 2011: 38). Es el Estado la variable que explica lo que sucede en la sociedad al influir en la política y lo social.

de prosperidad (Tarrow, 2004: 111, 112). Así la gente participa en acciones colectivas como respuesta a un cambio en la pauta de las oportunidades y restricciones políticas y, mediante el uso estratégico de la acción colectiva, genera nuevas oportunidades que serán aprovechadas por otros en ciclos de protesta cada vez mayores (Tarrow, 2004: 46).

Las restricciones políticas son aquellos factores que desincentivan dicha acción. Es importante entender que el término estructura de oportunidades políticas no es un “modelo fijo” que produce movimientos sociales, sino que son “claves” que según Tarrow sirven para prever cuándo surgirá la acción colectiva, poniendo en marcha una cadena de acontecimientos que finalmente pueden conducir a una relación contenciosa entre las autoridades y los movimientos sociales, los cuales representan *desafíos* colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción entre las élites, los oponentes y las autoridades (Tarrow, 2004: 26).

Si bien tanto la Teoría de Movilización de Recursos como la de Oportunidad Política son referentes teóricos sustantivos, es importante resaltar sus limitaciones, pues aun cuando éstas instalan el acento sobre el nivel estructural (el Estado y su relación con los movimientos), no responde a algunas interrogantes sobre la acción de los actores o agentes sociales, quienes no son sólo seres racionales que actúan con base en una lógica de costo/beneficio, sino que también generan relaciones de solidaridad y crean diversos sentidos para actuar, aún antes de evaluar los recursos o costes para emprender la acción colectiva.

1.3 Marcos de Acción Colectiva

Precisamente, trascendiendo la lógica estructural, la propuesta teórica de los *Marcos de Acción Colectiva* enfatiza a la agencia y su rol en el conflicto social; es decir el carácter simbólico y cultural de la acción.

Esta propuesta, desarrollada por Benford y Snow (2000) y Klandermans (1997),⁴⁸ surge de un análisis sobre la producción de significados. Los individuos construyen, identifican, definen y redefinen su realidad, lo cual los ayuda a generar identidad colectiva. “Un marco es una estructura general, estandarizada y predefinida que permite el reconocimiento del mundo y guía la percepción [...] permitiendo construir expectativas definidas sobre lo que pasa, –para– dar sentido a su realidad” (Della Porta y Diani, 2014:106).

Los *marcos* funcionan como “dispositivos que *subrayan* o *adornan* la gravedad y la “injusticia” de una situación social o redefinen como injusto o inmoral lo que previamente era considerado desafortunado, aunque tal vez tolerable” (Snow y Benford, 2000: 137). En otras palabras, son los actores quienes elaboran definiciones de los problemas y al hacerlo los “enmarcan”. Esto no significa que los problemas que ellos identifican desde su propia interpretación no existan o sean inventados, sino que tales problemas pueden pasar desapercibidos y son puestos en evidencia desde una determinada visión de la realidad. Este es entonces un proceso que se genera en un marco que se sitúa entre la *agencia* y la *estructura* (Giddens, 1998).

Para Della Porta y Diani (2011: 106-110), los actores actúan en un contexto de constreñimientos estructurales relacionados con los recursos materiales, aunque también con otros de índole cultural, donde caben estas dos dimensiones. Dimensiones que sintetizan en el plano de los valores, las interpretaciones de la realidad (lo que merece o no la pena),⁴⁹ en tanto posibilidades de movilizarse y entender por qué lo hacen, pero también constriñe la movilización: enmarcando sus alcances y posibilidades. En otras palabras, “la agencia social se orienta

⁴⁸ En su Teoría Marcos de Acción Colectiva (*framing*) o “enmarcamiento”, los autores retoman este concepto del interaccionismo simbólico de Goffman (2006).

⁴⁹ Los sistemas de valores juegan un papel fundamental –y problemático– en la creación de marcos de acción, pues proporcionan las motivaciones para soportar los costes de ésta y dar forma a los componentes de la acción (Della Porta y Diani, 2014: 109-110).

al mismo tiempo a la reproducción de estructuras constreñidoras y a la creación de otras nuevas” (Della Porta y Diani, 2014: 98).

Los *marcos* se definen por una cultura existente y se vinculan con un problema o asunto particular para diferenciarlo, aclararlo y/o ampliar sus límites. Por ejemplo, el “marco de injusticia” se posiciona contra algo que afecta, se desarrolla un diagnóstico y se produce un “tratamiento” para darle solución. Estas formas de enmarcamiento son el ‘motor’ que funciona *a priori*, incluso al propio movimiento. “Antes de que la acción colectiva pueda ponerse en marcha, la gente debe definir colectivamente su situación como injusta” (Tarrow, 2004:161). Sin embargo, un marco no es siempre un consenso en cómo responderán los actores que participan de una determinada cultura –no determina–; lo que para algunos puede ser una injusticia y en tanto deciden actuar, para otros puede estimular indiferencia, cinismo o resignación.

Es importante señalar entonces que los marcos no son fuerzas únicas, éstos compiten contra otros marcos, que pueden ser de oponentes más poderosos, que disponen de medios para presentar su discurso de modo eficiente y a mayor escala (Tarrow, 2004: 161).

1.4 El concepto solidaridad

Si los movimientos sociales no solo se restringen a las relaciones estructurales (movilización de recursos, oportunidad política), o a los marcos de acción (simbólica), su acción colectiva (AC) no puede ser entendida si no se incluye la *solidaridad* como uno de sus elementos constitutivos. Así, para Melucci las redes de solidaridad son significados culturales importantes que permiten distinguir a los fenómenos colectivos de los actores políticos o de las organizaciones formales de la sociedad (Melucci, 2010: 10-11).

Desde esta perspectiva los MS son una suerte de “subsistema”, redes complejas que no coinciden con las formas tradicionales de organización de la solidaridad o con los canales convencionales de

representación política. Esto, según Melucci (2010: 12) los convierte en áreas diferenciadas del sistema social.

La *solidaridad* entonces no es un *consenso* de metas en una determinada colectividad, sino “*sistemas de acción* con redes complejas entre los distintos niveles y significados de la acción social; cuya *identidad* no es un dato o esencia, sino resultado de intercambios, negociaciones, decisiones y conflictos entre diversos actores” (Melucci, 2010: 12). Por lo tanto, al ser un sistema dinámico, está en continuo debate nunca como un acuerdo permanente entre los participantes, quienes incluso al interior del movimiento pueden dividir sus posturas respecto a lo que *se debe hacer*. En este campo de fuerzas en continua confrontación y relación, para conservar la relativa unidad, el movimiento debe a su vez llegar a acuerdos básicos: tipo de organización, modelos de liderazgo, ideologías, formas de comunicación. Elementos que le dan identidad contingente (posible mas no necesaria) al *actor colectivo*, cuyo objetivo es construir la *acción* que orientará la interacción de sus objetivos, recursos y obstáculos, que devienen también en oportunidades y restricciones. Tal que “los movimientos son sistemas de acción que operan en un campo sistémico de posibilidades y límites” (Melucci, 2010: 12 y 38).

1.5 El concepto de identidad

Estos intercambios, negociaciones, decisiones y conflictos entre diversos actores producen lógicamente una identificación, así como un inconsolable sentido de identidad. Para Della Porta y Diani (2011), la *identidad* en un MS es indispensable en el sentido en que sin ella no sería posible la acción de los actores involucrados, aun cuando se planteen problemas colectivos o se exprese el apoyo a determinados valores o principios morales. Sin embargo, esta no es una precondition de la AC, sino, por el contrario, es a través de la acción que cierto sentido de “pertenencia” se refuerza o se debilita, lo cual supone –al

igual que la solidaridad- un proceso que está en constante cambio y redefinición.

La identidad, se origina en la tensión que se establece entonces entre la estructura y el surgimiento de un actor colectivo, que se define a sí mismo y a sus adversarios a través de ciertos valores e intereses. Por ende, la AC no es posible sin ese “nosotros”, que supone un tipo de solidaridad específica: una definición positiva de quienes participan del grupo y otra negativa: “los otros” del nos-otros.

Tales identidades suponen el surgimiento de relaciones de confianza entre los actores del movimiento en complejos entornos sociales. Esto repercutirá en el desarrollo y reforzamiento de redes informales de comunicación, interacción y de apoyo mutuo. De modo que la confianza es un lazo muy importante, que permite a los involucrados encarar tanto costes como riesgos vinculados a la represión, es el saber que, “eso que se hace vale la pena, pese al coste” (Della Porta y Diani, 2011: 130-131), Además, tanto los sentimientos de solidaridad como de identidad “rebajan” los riesgos e incertidumbres vinculados a la acción colectiva, sobre el entramado de relaciones estructurales y marcos de acción que confrontan la estructura.

1.6 ¿Qué define a un movimiento social?

Diversas categorizaciones teóricas sobre la movilización social, ofrecen también diversas aproximaciones a lo que se puede definir como movimiento social, mas esto depende de la corriente teórica de adscripción.

Así para Tarrow (2004: 23) “los movimientos sociales son aquellas secuencias de acción política basadas en *redes sociales* internas y *marcos de acción colectiva*, que desarrollan la capacidad para mantener desafíos frente a oponentes poderosos. Surgen cuando se dan las *oportunidades políticas* para la intervención de agentes sociales que

normalmente carecen de ellas, a través de esas redes y símbolos sociales es posible que se estructure la acción social y con ello la interacción sostenida con los oponentes”.

Tal capacidad de acción, según Tilly, es una interacción compleja, ya que los movimientos sociales (MS) no tienen una historia natural de autopropagación, sino que su interacción es intermitente entre quienes desafían y quienes detentan el poder. En otras palabras, su existencia se relaciona con una correlación de fuerzas entre el movimiento y el ambiente. Tilly define a los MS como “organizaciones globales, formadas por diferentes grupos de intereses (...), que están unidos por un agravio común” (Tilly, 2010: 22).

Tarrow, explica que este esfuerzo colectivo posibilita la creación de identidades colectivas organizadas en pro de derechos o demandas que éste grupo movilizará en contra de adversarios más poderosos. Sin embargo, “los movimientos no sólo se dedican a protestar (desafío), sino que construyen organizaciones, elaboran ideologías, socializan y movilizan (Tarrow, 2004: 24). Tal que se construyen esquemas culturales, significaciones y redes de apoyo solidario entre los miembros. En tal sentido, no toda acción colectiva es un movimiento social, lo es sólo cuando éste se basa en *redes sociales compactas y estructuras de conexión*, y donde se utilizan *marcos culturales consensuados*, orientados a la acción (Tarrow, 2004: 33).⁵⁰

Al respecto Melucci (2010: 80-87) señala que los movimientos sociales son *redes complejas* entre los distintos niveles y significados de la Acción social, cuya identidad es el resultado de intercambios, conflictos y decisiones entre los diversos actores que participan. Lo importante es observar con Melucci, que los movimientos sociales no son objetos empíricos unitarios, sino que son constituidos por una diversidad de

⁵⁰ Para Della Porta y Diani, la AC se relaciona con individuos que comparten recursos en la persecución de *metas colectivas*, metas que ninguno de los miembros de la colectividad puede apropiarse. Dichas metas pueden ser elaboradas en el seno de los MS, pero también en muchos otros contextos que poco tienen que ver con éstos –como las relaciones que se establecen con partidos políticos– (Della Porta y Diani, 2011: 41).

elementos y relaciones que se deben descifrar, lo cual obliga identificar y analizar las dimensiones que forman parte constitutiva de un movimiento social: la *solidaridad*, el *conflicto* y el rompimiento de los *límites del sistema*.⁵¹

Es importante considerar que en la realidad social se presenta una variedad de combinaciones de estos elementos, lo cual expresa las particularidades propias de cada acción colectiva. También es importante observar que estas tres dimensiones definen a un movimiento social, pues si se presenta sólo una o dos dimensiones, se está en presencia de otro tipo de acción colectiva y no de un movimiento social (por ejemplo un conflicto sin ruptura o algunos comportamientos colectivos donde falten vínculos de solidaridad), como señala Melucci (2010: 46, 47).

La acción colectiva (AC), en tanto el principal activo de un movimiento social, es el resultado de *intenciones, recursos y límites* que se construyen en medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. Por lo tanto no es un simple efecto de precondiciones estructurales. En otras palabras, la AC es una *inversión organizada* que tiene un sentido, un “para qué estar juntos” respecto a algo que se considera trascendente. No es algo que existe *a priori* en la escena social. De modo que al ‘producir’ la acción colectiva, los actores son capaces de “definirse a sí mismos” como un ‘nosotros’, que hacen, con quienes y para qué. Ese nosotros colectivo se orienta por *finés, medios y ambiente*, esto es el campo de acción donde la acción tiene lugar. Elementos que en la realidad social están en constante tensión,

⁵¹ La *solidaridad* es la capacidad de los actores de reconocerse a sí mismos y ser reconocidos como miembros del propio sistema o unidad social. Esto deviene en una *identidad colectiva*.

El *conflicto*: oposición entre los actores en disputa, quienes se oponen sobre un objeto o recursos en común, el cual ambos le dan un valor. Dicho conflicto puede devenir en un consenso sobre las reglas y procedimientos para controlar o usar los recursos que se valoran.

Límites de compatibilidad del sistema: es el rango que el sistema puede tolerar sin que se modifique su estructura o como forma de adaptación (modernización). Un rompimiento de los límites ‘empuja’ al sistema más allá del rango tolerable, por lo tanto representa un cambio que redefine a las fronteras existentes de éste.

tanto al interior cuanto al exterior del movimiento (Melucci, 2010: 43, 44).

Desde un planteamiento cercano a la propuesta de Melucci, Revilla (1994: 1) señala que los MS son “procesos de construcción de la realidad social. En ellos se (re)constituye una determinada identidad colectiva, fuera del ámbito de la política institucional, mediante el cual se dota de sentido una acción individual y colectiva. Desde esta perspectiva el MS tiene dos niveles de análisis: el cómo los individuos se constituyen como un *nosotros* sujeto de la acción y el *sentido* que a tal acción atribuyen.

Otro análisis cercano a la propuesta de Melucci (2010), es el de Della Porta y Diani (2011: 43) quienes señalan que los movimientos sociales son procesos sociales diferenciados, consistentes en mecanismos, a través de los cuales los actores comprometidos en la acción colectiva se involucran en a) *relaciones conflictivas* con oponentes identificados; en donde b) hay involucramiento de *densas redes informales* que c) comparten una *identidad colectiva diferenciada*.⁵²

Respecto a *por qué surgen* los MS, Revilla señala que podría ser por una “pérdida de sentido” de la acción individual, la cual puede dar origen a la emergencia de un MS (...). Éste implica una insuficiencia en las identidades colectivas que existen e interactúan en una sociedad, en unas coordenadas espaciotemporales determinadas. Ese es el principal mensaje del movimiento [que] hay un problema que concierne a *todos* y

⁵² Por *relaciones conflictivas* se entiende a los actores de los movimientos sociales implicados en conflictos políticos/culturales, quienes promueven el cambio social, o bien se oponen al mismo. Por conflicto se entiende la relación de oposición entre actores que buscan controlar el mismo objeto, ya sea poder político, económico o cultural, y en el proceso se producen demandas negativas el uno para el otro.

Por *redes informales* se entiende a las “tupidas redes informales que distinguen a los movimientos sociales de un resto innumerable de casos en los que tiene lugar una acción colectiva coordinada. Los MS tienen lugar en la medida en que los actores tanto individuales como organizados, se comprometen en intercambios continuados de recursos en la búsqueda de metas comunes. Partiendo del hecho que los MS no son la suma de protestas o campañas específicas, la *identidad colectiva* de un MS tiene lugar cuando se fomentan las identidades colectivas que trascienden eventos e iniciativas particulares. Las identidades colectivas permiten “las conexiones” que se establecen al interior de los MS (Melucci, 2010).

en torno al cual se ejercitan nuevas formas de acción y que pueden configurar identidades colectivas distintas a las existentes (Revilla, 1994: 12).

Desde esta perspectiva, el MS puede entonces “significar una erosión de la legitimidad de los partidos políticos en relación con los actores que participan en la conformación de las voluntades colectivas [lo cual], como proceso alternativo de identificación, pone en evidencia la existencia de sectores que no se reconocen en los proyectos políticos en juego (...). El movimiento por lo tanto se produce como resultado de la integración simbólica de los individuos, cuya voz no se recoge en los proyectos existentes en una sociedad” (Revilla, 1994: 11-14).

Finalmente, es importante tener presente que si bien el paradigma de la identidad termina por acentuar la perspectiva subjetivista puesto que plantea que la entrada en un movimiento social sería para generar identidad, el paradigma de la movilización de recursos deviene fácilmente en una variante de las teorías de elección racional, es decir la identidad no es sino un recurso que se movilizaba para tener mejor posición en el juego y maximizar las ganancias. Solo que desde nuestra perspectiva de análisis, la identidad es considerada como una forma de creación de sentido colectivo de pertenencia o, para decirlo en otras palabras, la identidad no es una situación sino un proceso de construcción en la que intervienen estructuras, sentidos y permanentes interacciones entre el nos–otros.⁵³

Sobre esta base conceptual, en este estudio se considera como *movimiento estudiantil* a la creación de sentidos construidos por los estudiantes secundarios chilenos, los cuales orientan sus capacidades y recursos identitarios y de solidaridad para organizarse en *marcos de*

⁵³ Identidad heterogénea, conformada por una red de códigos cognitivos, emocionales, estéticos, morales provenientes de la cultura, pero en donde el actor tiene capacidad productiva en su construcción, a partir de configuraciones de significados de pertenencia en una situación concreta de presiones estructurales e interacciones. Lo anterior descarta operativamente la hipótesis de que la identidad nace necesariamente del ‘ser’ estudiante, más bien sobre otros *estratos* –epocales, generacionales, políticos– se construye la identidad estudiantil.

acción colectiva, movilizarse y proponer estrategias en torno a sus demandas específicas. Movimiento estudiantil que durante los años 2006-2011, logró crear redes de solidaridad y confrontación, constituyendo una identidad propia y de ése modo posicionarse como un actor capaz de enfrentar relaciones de conflicto y negociación tanto al interior de la organización cuanto al exterior del movimiento (autoridades).

1.7 La política y lo político

Los hombres se movilizan por utopías, pero es igualmente cierto que también mueren por utopías.

Norbert Lechner

Definir a la política es posicionarse políticamente. Ésta se define siempre desde el poder que es a su vez *objeto* de la lucha política (Norbert Lechner, 2006: 160).

Bajo tal postulado, una concepción de política se desarrolla mediante la crítica a los modelos conceptuales establecidos, al hacerlo esto ya forma parte de un conflicto político. Tal que desde esta perspectiva, la política es un camino inacabado, el cual al estar en permanente construcción se establece como un área donde cabe el conflicto, pues incluso en un discurso que se denota “apolítico” hay política, por lo tanto la idea de política como tarea inacabada expresa un *continuum* en la elaboración y decisión de cuáles son los sentidos y objetivos de la sociedad.

Durante mucho tiempo la idea de política se asoció a prácticas referidas desde la acción del gobierno, del parlamento o de los partidos políticos; es decir, desde las instituciones del Estado. Sin embargo, en las sociedades modernas se dio un proceso de *politización* “desde abajo”, de los actores sociales que *desestructuró* la institucionalidad política y con ello los “actores consagrados de la política”. Según Lechner, “la definición social de *lo que es política* forma actualmente un terreno privilegiado de la lucha por el poder, y de esta reestructuración del

hacer política dependerá en buena medida lo que será la sociedad futura” (2006: 161).

Esta lectura expresa que para definir a la política es importante saber qué se entiende por *sociedad*. Si a ésta se le entiende desde un orden “natural”, es decir, desde una visión “estática” y regulada con leyes propias, independientes de la voluntad humana, se habla de *una visión* de la sociedad que evoluciona según un desarrollo inmanente. Desde tal concepción no habría lugar para la política como disposición social sobre las condiciones materiales de vida (Lechner, 2006: 162). No habría espacio para cambiar el *status quo*, el cual alude a un orden armónico de lo social; donde los hombres no deciden su rumbo, pues este es algo dado. En este horizonte, la política es por lo tanto, aquello que se opone a lo fugaz y fútil, configurando lo discontinuo en algo continuo: “la constitución del ser en la discontinuidad determina la vida social” (Lechner, 2006: 166). En tal perspectiva, la sociedad será visualizada como una “tecnología social”, en donde existe el cálculo de posibilidades que busca lo controlable: la realidad social gobernada por leyes causales que siguen una lógica medio-fin.

Para Maquiavelo, a partir de sus distinciones de la política moderna, el mundo está sometido a ciertas leyes, la política puede apoyarse en el “cálculo” y el político es “un técnico” cuyo conocimiento le permite calcular ese mundo. Sin embargo, este proceso es una correlación de fuerzas que no siguen un patrón inexorable sino regular: racionalidad formal anclada en una utopía de lo posible”.⁵⁴ Observar la política como “la determinación recíproca de los sujetos como el núcleo central de la práctica política”, es por lo tanto producto de una interacción social que está lejos de ser un simple cálculo.

A partir de esta observación de la definición de política se hace necesario entonces distinguir entre *la política* y *lo político*. Chantal

⁵⁴ Para Lechner (2006: 172) la utopía es un concepto límite de aquello posible. Es decir al ser excluida la utopía como objeto posible, la política se delimita como *lo posible*. Se piensa, lo posible en función de lo imposible.

Mouffe (2010: 6) ofrece una lectura clara de esta distinción. Observa a *lo político* como una cuestión de formas colectivas que reflejan un antagonismo: el *nosotros* como el opuesto al *ellos*. Visión contraria a la postura liberal que niega el conflicto, lo cual según la autora es así porque la lógica liberal en tanto individualista, niega lo colectivo.⁵⁵

La *identidad política* distingue el *nosotros* del *ellos*, estableciéndose como una relación amigos/enemigos.⁵⁶ Esta relación antagónica es por tanto *lo político* como opuesto a *la política*, la cual se entiende como “el conjunto de prácticas e instituciones cuyo objetivo es instaurar un orden, organizar la condición humana en unas condiciones que son siempre conflictivas porque están atravesadas por lo político”. Entonces, “*lo político* se sitúa a nivel de lo ontológico (*ser*), mientras que *la política* pertenece al ámbito de lo óntico (*ente*)” (Mouffe, 2010: 8). Por ejemplo, la democracia –en términos teóricos–, es la versión más acabada de la política, la cual observa a lo diferente no como un enemigo a vencer, sino una parte constitutiva de la política, reconociendo al pluralismo no como algo que debe ser erradicado, sino necesario en esa relación antagónica; en donde la oposición es la característica y el presupuesto del sistema político moderno (Luhmann, 2007).

Para, Ema López, la distinción entre *la política* y *lo político*, reside en que la primera alude a un orden y regulación del espacio social, por lo tanto a una idea de la sociedad como algo regulable del conflicto social –aunque sea temporal–. Para *la política* el orden conlleva la institucionalización de la vida colectiva; es decir, su regulación y administración. La política desde esta perspectiva, hace posible la vida en sociedad (Ema López, 2007: 57-58).

⁵⁵ “El liberalismo es incapaz de reconocer que solamente puede haber una identidad cuando ésta se construye como diferencia, y que toda objetividad social está constituida mediante actos de poder [y que] cualquier forma de objetividad social es política y lleva consigo las huellas de actos de exclusión que gobiernan su constitución” (Mouffe, 2010: 7).

⁵⁶ Así sucede cuando los *otros*, que hasta ahora habían sido considerados simplemente como diferentes empiezan a ser percibidos como aquellos que ponen en cuestión nuestra identidad y amenazan nuestra existencia. Desde ese momento, cualquier forma de relación nosotros/ellos, ya sea religiosa, étnica o económica, se convierte en el *locus* de un antagonismo (Mouffe, 2010: 8).

Lo político, en cambio, considera que no existe un orden determinado – con base en normas de operación como en la política–, por ende es lo contingente, entre el poder y el conflicto. Por lo tanto, surge la idea de que la sociedad no es un espacio armónico ni determinado únicamente por lo normativo (Ema López, 2007:58). Según el autor, no existe la política sin lo político; aunque sí existe lo político sin la política. Tal que la política requiere de un *desorden* que ordenar, que puede ser entendido como un antagonismo que debiera gobernar. En cambio lo político puede existir tanto dentro como fuera de la política. En otras palabras, puede estar relacionado tanto con la reproducción cuanto con la subversión de un cierto orden establecido. “Lo político como condición de posibilidad de la política, es su amenaza, su condición de imposibilidad. La política no logra ocuparse de todo lo político, hay siempre un exceso [de posibilidades] que la desborda y que bloquea y hace fracasar su pretensión de cierre. Por eso mismo las fronteras convencionales entre lo público-político y lo privado-prepolítico son constantemente subvertidas” (Ema López, 2007: 58).

Para Ema López, lo político es controversial pues *desnuda* a las relaciones de poder, implícitas en la esfera de la política, *desnaturaliza* lo establecido; es decir aquello que se establece como socialmente *naturalizado*, entendido como lo regularizado,⁵⁷ que se distingue de lo *político* (contingente) y que polemiza ese supuesto ‘orden’ o ‘naturalización’ de determinadas prácticas sociales, las cuales son relaciones de poder que lograron cierta supremacía, pero que pueden ser subvertidas.

Lo político establece entonces un campo de tensión entre lo sedimentado por las prácticas regulares como “natural” *versus* la politización, en tanto proceso que “rompe” lo establecido y hace visibles las relaciones

⁵⁷ El autor se refiere al conjunto de prácticas sociales no controvertidas, sedimentadas como “lo obvio” y “lo natural”, que en su reiteración sostiene a un orden social determinado y para las que en su realización no son polémicas, ni discutidas (Ema López, 2007: 59).

de poder. Tal distinción constituye parte de lo social, de lo posible más no necesario (Luhmann, 2007).

Al respecto es interesante la acotación que hace Ema López (2007: 61), para quien *no todo es política*, de lo contrario se estaría ignorando esta distinción que fundamenta lo social: “la frontera entre lo que en un momento y contexto dado es *social-naturalizado* (socializado) y lo que es político, que se desplaza constantemente. De este modo no podemos decir que todo sea político, pero sí que es *politizable*, que lo social dado por descontado puede ser desplazado al terreno de lo controvertido y que esta práctica escapa a todo intento de reducción de lo político a una esfera de prácticas reguladas”.

1.8 Socialización política

Tanto la política cuanto lo político articulan, orientan y redefinen los procesos de socialización política. Si bien es dable reconocer que existen diversas definiciones del concepto socialización política, algunas la limitan únicamente al plano de la cultura política electoral: “la socialización política se define como el conjunto de necesidades, intereses y actitudes de posible relevancia para el comportamiento político, derivados de los rasgos de la personalidad y del carácter social que el sujeto se ha formado de alguna manera, que probablemente será la fuente del comportamiento político: abstención electoral, sumisión, impugnación, etcétera.” (Diccionario Electoral, 2006: 1).⁵⁸

Desde una perspectiva de la teoría política, Bobbio y otros la definen como “aquellos procesos en relación a los cuales los miembros de una sociedad aprenden a hacer propios los principios, las normas, los valores y modelos de comportamiento directa o indirectamente relevantes para los fenómenos políticos (Bobbio, Matecucci y Pasquino, 2005: 625).

⁵⁸ <http://diccionario.inep.org/S/SOCIALIZACION-POLITICA.html>

Otra definición dentro de esta misma línea es la de Duarte y Jaramillo, para quienes “la socialización política es el proceso a través del cual los individuos hacen “suya” la cultura política de la sociedad, a través un aprendizaje de los valores y las expectativas de conducta que dichos valores inspiran (Duarte y Jaramillo, 2009:14).

En esta concepción se entiende a la socialización política como un proceso que se configura desde la política, es decir desde lo establecido institucionalmente. No obstante esta es sólo una dimensión, siendo *lo político* una esfera más cercana a la acción colectiva en tanto alternativa de la acción política desde un plano institucional no formal.

Considerando los aspectos normativos y culturales, en este estudio se entiende por *socialización política*, aquellos aprendizajes socializados a través de actores involucrados con un cierto grado de *identidad colectiva*, entendiendo a esta última como negociaciones, acuerdos y conflictos que permiten generar un “nosotros”, el cual se logra desarrollar al interior de la organización. Un proceso que no es ni lineal ni pasivo si no dialéctico, donde la influencia social juega un papel fundamental como una fuente originaria de dicha formación social. Son los espacios donde los sujetos son socializados, pero donde éstos juegan un papel activo, desde donde “reelaboran los significados de las situaciones con las que entran en contacto y modifican las condiciones en las que viven, gracias a la interacción que mantienen con diversos grupos e individuos” (Nateras, 2003: 2).

Este proceso se da a partir de la influencia de los grupos primarios: instituciones como la escuela, la familia; así como los secundarios: medios de comunicación o el grupo de pares. Sin embargo, en el curso de la acción los propios sujetos resignifican y reelaboran sus aprendizajes. Por lo tanto, la socialización política no es una esfera acabada, y no se presenta únicamente de modo formal y explícito, sino también de manera informal e implícita. Es decir en el plano de politizar *lo político*.

Para Gómez, la socialización política es entendida precisamente como los aprendizajes que realizan los actores en los espacios donde transcurren y desarrollan sus prácticas sociales. Esto comprende procesos heterogéneos de socialización. Gómez (2007:137) señala que “los aprendizajes políticos se producen a lo largo de la vida de las personas y en relación con los diferentes ámbitos en los que realizan sus prácticas, desde donde se construyen concepciones y aprendizajes en relación con el modo en que se piensa la distribución y el ejercicio del poder político”. De esta manera el estudio de la socialización política no tiene porque restringirse a los espacios institucionales en donde transcurre la política formal.

Es importante reflexionar que la praxis política se despliega precisamente en el proceso de socialización política de los actores. Sin embargo, ésta tiene efectos diferenciales de acuerdo a cada generación de ciudadanos, los cuales dependiendo el contexto social, político, económico y cultural en el que son socializados, determinan la manera de experimentar y significar lo político en su orientación personal y generacional. Esto permite observar, entre otros factores, por qué hay diferencias de participación de una generación a otra.

Así, desde la perspectiva de los marcos de acción colectiva (Benford y Snow, 2000), la socialización política se entiende como *aprendizajes* en los que se debe considerar la especificidad en la que suceden. Es decir, entenderlos en un *marco* de referencia concreta en el cual las orientaciones (sentidos) de los individuos se sitúan con las propuestas de los movimientos en los que participan. De modo que éstos no son meros portadores y transmisores de creencias e ideas, sino que operan como *productores* de significados que socializan con sus miembros. Lo anterior supone que los sujetos llevan a cabo procesos de socialización política de *lo político*, sobre todo si existe un *para qué* unirse, es decir, un objetivo en común que oriente su actuación.

1.9 Generaciones y juventudes

Si entendemos por cultura las maneras de vivir juntos, “la cultura juvenil” es parte de la convivencia social. Los jóvenes no tienen una “subcultura” aparte, escindida de la sociedad, sino que comparten –con modalidades específicas– las maneras prácticas de convivir y las representaciones colectivas de dicha convivencia.

Norbert Lechner

Si es importante reconocer que la(s) juventud(es) es una etapa en la cual los fines y expectativas sobre el futuro constituyen de manera fuerte y vital, un sentido que orienta la práctica de los jóvenes al experimentar su propia realidad (por medio de redes de significación culturalmente creadas y recreadas),⁵⁹ y que potencialmente pueden constituirse como un actor colectivo, que comparte mucho más que un tiempo cronológico, será necesario entonces, reflexionar sobre el concepto de las *generaciones*, no sólo por las características del grupo en estudio (estudiantes secundarios), sino porque este acercamiento permite observar por qué hay diferencias significativas entre los grupos generacionales que emprenden una acción política no institucional y los que se mantienen al margen de ésta, ya sea por apatía o desinterés, incluso si no les afecta directamente, pero que pueden incluso obtener beneficios del esfuerzo de los actores movilizados.⁶⁰

⁵⁹ Los seres humanos concebimos la vida social como llena de significación; es decir, por el hecho de vivir en agrupaciones de distintos niveles, cada uno de nosotros aprende y reproduce modos de pensar, sentir y actuar que entendemos de acuerdo a pautas de significado, en las cuales están presentes categorías conceptuales que creamos y utilizamos para simplificar y ordenar el mundo y vivir en él, sin embargo, éstas categorías no son estáticas, ni en el tiempo social ni en el colectivo, se confrontan, sufren variaciones en la historia social, grupal o individual, cambian a través de la historia de una persona, tampoco son categorías necesariamente compartidas por todos los miembros de una sociedad: habrá intersecciones de configuraciones donde encontraremos pautas de reproducción o recurrencia, así como otras de producción de los actores sociales (Thumala y Salinas, 2008: 317, 318).

⁶⁰ Según Olson, el concepto “free rider” o *gorrón* se caracteriza por el menor control de la participación individual (en grupos grandes o “latentes”), por lo que si alguno de los miembros participa o no, no afecta tanto a los intereses colectivos. Los individuos “racionales” se benefician del menor esfuerzo –el propio– y se orientan por el máximo beneficio –producido por los otros–, cuestión que no sucede de modo sencillo en grupos pequeños que deben repartirse las responsabilidades y los beneficios de modo más visible (Olson, 1995: 59-60). Es importante señalar que si el planteamiento de Olson fuera tal en el comportamiento de los individuos en un determinado grupo, la acción colectiva no sería posible, ya que los actores en una lógica individualista de

Como se indicó, el accionar político no es una respuesta lineal o lógica de los actores afectados (como frecuentemente suponen las vanguardias e ideólogos ‘iluminados’); éste es la manifestación de un complejo proceso de subjetivación del malestar social que puede expresarse o derivar –no necesariamente– en una acción colectiva que busca tematizar y reivindicar políticamente sus demandas. “Que dicha acción llegue a madurar hasta convertirse en movimiento social depende del modo en que las personas actúen colectivamente, de cómo se organice el consenso alrededor de reivindicaciones comunes y de la fuerza y localización de las estructuras que se movilicen” (Tarrow, 2004: 46).

Lo anterior supone una colectividad de actores interesados en participar de lo político, sin embargo, no queda claro por qué hay actores interesados en participar y otros que se mantienen indiferentes y/o pasivos a la movilización.

Una explicación plausible la ofrecen Edmunds y Turner (2005: 562), quienes argumentan que el cambio de una generación pasiva a otra activa, se produce cuando una generación es capaz de aprovechar los recursos de los que dispone: políticos, educativos, económicos, sociales y, con ellos, la posible innovación de las esferas identitarias de la vida cultural, intelectual o política. Por ende, una nueva generación se crea cuando se combinan dichos recursos, en conjunto con un liderazgo estratégico.

Entre los autores que aportan al tema de *las generaciones*, destaca ciertamente la figura de Karl Mannheim (1993: 199), para quien las generaciones son un “producto” que va más allá del rango puramente etéreo. Es decir, las generaciones no son un tema relacionado únicamente con la edad (en términos cuantitativos), sino un asunto de índole cualitativa, lo que Mannheim llama “tiempo interior”, el cual se construye sobre la base de las *vivencias* y no circunscrito al tiempo cronológico.

costo/beneficio, carecerían de elementos indispensables para movilizarse, tales como la solidaridad o la identidad colectiva.

Mannheim retoma esta idea de Dilthey, para quien el fenómeno de la generación no está sólo en su sentido meramente cronológico, sino que también se relaciona con la *contemporaneidad*. Es decir, que los individuos que crecen como contemporáneos y experimentan las mismas influencias o directrices de la cultura intelectual que les moldea, así como de la experiencia político-social que les toca vivir. En otras palabras, lo generacional se define por lo que se vivencia como contemporaneidad, de modo que puede haber diversas generaciones que viven en un mismo tiempo cronológico, pero el “tiempo interior” (vivencias) forma parte de cualidades que no pueden contabilizarse. “Cada uno vive con gente de su edad y con gente de edades distintas en una plenitud de posibilidades contemporáneas. Para cada uno el mismo tiempo es un tiempo distinto; a saber: una época distinta y propia de él, que sólo comparte con sus coetáneos” (Mannheim: 1993: 200).

Este tipo de comunicación, de “conexión”, posibilita que se establezcan vínculos entre los individuos que conforman una determinada posición generacional, lo cual da cuenta de la participación en el devenir de la unidad histórico-social.⁶¹ Sin embargo, no significa que estas “conexiones” se definan de acuerdo a una misma interpretación de la realidad y apuesta histórica, también pueden representar ideas y percepciones diversas e incluso opuestas. Tal que es importante no sólo la producción o creación de espacios histórico-sociales en donde determinados individuos compartan en un tiempo y espacio determinado, sino que además se requiere de la dimensión simbólica identitaria, aquello que Mannheim llama *identidad generacional*. Identidad generacional que puede ser entendida como una construcción subjetiva, en la cual los actores colectivos o individuales proyectan una representación, relato y discurso de pertenencia de *nuestra generación* respecto a otras (Muñoz, 2011: 9).

⁶¹ Mannheim hace una distinción importante entre los “grupos concretos”: comunidades, familia y tribu. Estas son formas de grupos agregados a ellas en lazos previos fundados en la “proximidad” o en el libre arbitrio, empero no existe entre ellos lo que él llama conexión generacional (Mannheim, 1993: 207).

En este mismo sentido para Feuer “las personas no son contemporáneas simplemente porque nacieron el mismo año (...), lo que las identifica como miembros de una generación son sus experiencias comunes, las influencias decisivas que han sufrido, los problemas históricos similares” (Feuer, 1969: 53) De modo que se puede hacer una distinción entre las generaciones en el sentido biológico que no generan una significación política, al contrario de una generación en términos sociológicos es aquella que no sólo comparte la misma edad, sino que en sus años formativos ha conocido las mismas experiencias históricas (esperanzas y desilusiones), éstas generaciones pueden experimentar un desencanto en común respecto a los grupos de mayor edad contra los cuales dirigen su oposición (Feuer, 1969: 53,54).

En síntesis, las generaciones son un producto social que involucra factores objetivos-estructurales, etéreos relativos entre los sujetos y los vínculos históricos que se van configurando, y que implica además construcción de identidad.

Las generaciones tienen un carácter cambiante (entrada-salida de participantes), así como un estado en constante renovación-mantenimiento de los bienes culturales producidos. Este proceso de renovación requiere distanciamiento permanente, una nueva modalidad de apropiación, elaboración y desarrollo de lo que está a disposición. Como resultado de ello, los bienes culturales producidos no se “suman” ni se “desechan” en el proceso antes descrito, sino que en su deriva evolutiva se articulan dialécticamente.⁶²

Al respecto, ¿es posible que dentro de una determinada generación se puedan socializar algunos aprendizajes como el político? ¿Cómo se puede entender este proceso? ¿Cómo se inscribe la juventud en el proceso generacional?

El concepto juventud es histórico. En la antigüedad el tránsito de la infancia al mundo adulto era apenas separado por una etapa de

⁶² Sobre el proceso civilizatorio, véase en estimulante trabajo de Elias (1988).

juventud efímera, era un estado cargado de ritos y simbolismos, en los cuales el hombre se incorporaba al mundo productivo y las mujeres a la vida reproductiva. Por ende, la juventud en tanto etapa histórica surge con el advenimiento de las sociedades modernas y de su propio desarrollo. Es una construcción social en donde, según algunos autores, el mundo juvenil es observado desde una visión *adultocéntrica* (Benedicto y Morán, 2003; CEPAL, 2008). Tal que como señalan Benedicto y Morán (2003: 42), “se habla de los jóvenes como ciudadanos futuros, ciudadanos incompletos (...) se sigue definiendo al joven en negativo: aquél que no ha alcanzado el final del proceso (sin un empleo, sin una formación acabada, sin una familia propia). De ahí que no se los trate como individuos a los que hay que reconocer y potenciar su estatus de miembros plenos de la comunidad, asumiendo las peculiaridades de su propia condición juvenil”

Tal que –y en general– se considera al mundo joven como algo que se mide en términos de futuro más que de presente. Esto quizá explique por qué desde ciertas perspectivas éstos más que actores sean vistos como *sujetos*. Respecto al concepto juventud se pueden encontrar diversas variantes, las cuales dependen del contexto de referencia. En términos generales, una definición común es la de asociar lo juvenil con aspectos como la edad, el desarrollo biológico, psicológico y social (CEPAL, 2008: 9).

Estas dimensiones hacen que el concepto adquiera una connotación variable o múltiple. Sin embargo para los fines de esta investigación se retomará el concepto únicamente desde la perspectiva social, partiendo del presupuesto que si la juventud es una construcción social histórica, ésta puede variar de una sociedad a otra y de una etapa histórica a otra.⁶³

⁶³ Al respecto la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó como criterio normativo desde los años 60' abarcar al sector juvenil desde los 15 hasta los 24 años de edad; aunque tal rango puede desplazarse hacia arriba o hacia abajo, dependiendo del contexto social de referencia.

Desde una perspectiva social, la edad como criterio en sí mismo no expresa cabalmente a este periodo, pues como señala Alaminos: “la juventud no existe como realidad directa. Existe la posibilidad de pensarla como una etapa en el desarrollo del ser humano, con unos atributos y características con frecuencia idealizados, y que expresan una aspiración social y política, lo cierto es que la juventud no viene dada, sino que los Estados y las sociedades deben generar las condiciones para que exista y se amplíen las posibilidades de participar en ella” (Alaminos, 2010: 21-23).

En este sentido, la diferente concepción de la juventud entre sociedades occidentales y las de la región latinoamericana radica en aspectos como la edad hasta las responsabilidades socioeconómicas como el trabajo, el cual en la región se presenta en edades más tempranas, por ejemplo los niños que trabajan y se desenvuelven en el mundo adulto, dejando de lado sus etapas de niñez-juventud. Mientras que en las sociedades desarrolladas la juventud como noción se expande a edades más tardías.

Por ello la relativización del término es un problema al momento de incluir a los sujetos que comprenden este espectro social. La postura de la CEPAL (2008:15-20) es clara al considerar que la juventud latinoamericana se caracteriza por altos niveles de heterogeneidad y desigualdad en términos de condiciones sociales, visiones de la realidad y prácticas diversas, por ello concluye que se debe hablar de *juventudes* múltiples en sociedades diversas y diferenciadas. En esa misma línea Benedicto (2006: 78), señala que “no hay una juventud sino *juventudes* espacialmente ubicadas y temporalmente construidas. Los diferentes contextos espacio-temporales en los que los jóvenes desarrollan su vida resultan imprescindibles para entender la diversidad de experiencias, de expectativas y de comportamientos juveniles”. Por ejemplo, en las sociedades más desarrolladas la etapa de educación formal es más extensa y con ello la postergación de los jóvenes para ingresar al mundo del trabajo.

Por lo tanto, la noción juventud y sus atributos no es un universal ahistórico, sino que es una concepción cultural propia del modelo capitalista occidental (Alaminos, 2010:23). Tal que cada estudio referente a la juventud debe situarse en las características del contexto histórico en el que éste se desenvuelve, considerando que ese criterio de referencia no es algo acabado sino en permanente construcción. Como sostiene Pinilla, la juventud es una posición sociocultural ligada a las condiciones materiales, sociales e históricas que les permite a los actores configurarse como *generaciones* que comparten modos singulares de ver el mundo, relacionarse con los otros y vivir de manera plural (Pinilla y Muñoz, 2008: 776). Reguillo (2000: 23, 24) señala que “el concepto juventud surge como una categoría económica en la posguerra, en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derecho y de consumo”.⁶⁴ En ese marco y para restablecer el equilibrio en la balanza de la población económicamente activa, los jóvenes tenían que ser ‘retenidos’ durante un periodo más largo en las instituciones educativas (Reguillo, 2000: 24). Así, la ampliación de los rangos de edad para la instrucción no fue una forma “inocente” de repartir el conocimiento social, sino más bien un dispositivo de control social y de autorregulación.

Desde otra perspectiva, para Alaminos (2010: 21) la escolarización será un elemento más que define el “ser joven” en un determinado contexto social, abriendo la variable educativa como una condición en las sociedades desarrolladas, capaces de asegurar y generar las

⁶⁴ Entre otras cosas la sociedad observa la necesidad de pensar a los jóvenes como un segmento de la población que irrumpe masivamente en la escena pública y, en tanto sujeto de derecho, habría que generar un discurso jurídico que pudiera ejercer una tutela acorde con el clima político y que fuese además un aparato de contención y sanción. Por ejemplo, “en el Estado Benefactor, se introdujeron elementos científicos y técnicos para la administración de la justicia en relación con los menores. Centros de internamiento, tribunales especializados de rehabilitación y readaptación que transformaron el aparato punitivo para los menores” (Reguillo, 2000: 5).

posibilidades para que los jóvenes amplíen su participación. Sin embargo, como sostiene Reguillo, “la incapacidad del sistema educativo –en las sociedades en desarrollo– para ofrecer y garantizar educación para “todos” está en crisis” (Reguillo, 2000: 27).

Vomaro y Vázquez, observan que “la juventud en términos de *generación*, se puede entender a partir de la identificación de un conjunto de sujetos que comparten un problema, en donde el vínculo generacional aparece y se constituye como efecto de un proceso de subjetivación, ligado a una vivencia común en torno a una experiencia de ruptura a partir de la cual se crean mecanismos de identificación y reconocimiento en tanto parte constitutiva de un nosotros” (Vomaro y Vázquez, 2008: 492). Mientras que para Muñoz (2011: 10, 11) la juventud puede convertirse en una referencia simbólica importante si se relaciona con una carga histórica que refleja el cambio con relación, por ejemplo, a una generación anterior, y es esto lo que la define con un carácter identitario.

Es claro que la noción de juventud, por lo tanto, rebasa el discurso biológico del término y se constituye como una categoría social situada, histórica y relacional. Lo anterior instala entonces la discusión en el asunto de las *generaciones* de jóvenes como un universo en sí mismo, el cual al igual que el concepto *juventud(es)*, escapa de una categorización situada en aspectos biológicos o únicamente en un tiempo cronológico, en una condición específica, para devenir una construcción social o histórica con características particulares.

Dado lo anterior, es interesante reflexionar entonces que en cada época se construyen formas de observar a las juventudes, y de cómo estas se autoobservan. Es decir, como se crean imaginarios en torno a éstas. Por lo tanto, tales *construcciones* hacen referencia a un momento de la historia, la cual no está dada en la sociedad, ni se puede expresar en términos generales u homogéneos. Al respecto Reguillo (2000: 21) señala que los movimientos sociales de los años sesenta (y en las décadas posteriores), reflejaron los conflictos no resueltos en las

sociedades “modernas” y prefiguraron lo que era el escenario político del momento, y en donde también se construyeron imaginarios en torno a la categoría “jóvenes estudiantes”, los cuales fueron catalogados como “románticos”, “utópicos”, “temerarios”, “rebeldes”, “subversivos”, “guerrilleros” “progresistas” o “antiimperialistas”.

La construcción de los imaginarios sociales son, por lo tanto, formas de representar a la juventud, de imputarle valores, responsabilidades, “invisibilidades”, presencias, presentes y futuros. En cada sociedad se generan atribuciones de aquellos aspectos que no son sencillos entender sobre la juventud. Se les intenta descifrar, pero tales interpretaciones nunca son neutras o totales.⁶⁵ Como observa Bourdieu (2002: 165) “la juventud es sólo una palabra”, expresión irónica para dar cuenta que “el hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente”, de modo que detrás de esa palabra se esconden múltiples significaciones que habrá que ubicar, así como el contexto social del que surgen.

En lo concreto, en este estudio se denota a la juventud chilena, que participó en el MES2006 y en el ME2011, como una *identidad generacional* que logra construir sentido para orientar su acción individual y colectiva y problematizar lo que no era un problema, sobre todo tematizar/politizar sus demandas en la esfera política. Para que una generación de estudiantes logre observarse como actores capaces de organizarse y orientarse no sólo en la consecución del logro personal, sino social, se requiere de elementos generacionales que vinculen a éstos jóvenes con su contexto social y de modo primordial con los significados que estos logran construir para orientar su acción.

⁶⁵ En la así llamada década perdida (años ochenta), los jóvenes fueron en algunos sentidos ‘invisibles’ en aspectos como el político, sin embargo, fueron ‘visibles’ como un problema social (consumo de drogas, violencia), y comenzaron a ocupar espacios en la nota roja y a despertar el interés de las ciencias sociales (Reguillo, 2000).

La articulación de estos elementos es importante para constituir esa identidad y solidaridad. En tal sentido y desde una perspectiva psicoantropológica, Thumala y Salinas (2008) en su estudio teórico-empírico en torno a la juventud chilena actual y su construcción de significados, concluyen que los proyectos de vida en los jóvenes chilenos parecieran estar en crisis, en un contexto donde están igualmente en crisis las “grandes verdades”, “lo trascendente”, los “grandes valores”, etcétera.⁶⁶

En ese contexto, y tomando como referencia los años 2006 y 2011, en América Latina como en otros países, se considera que los jóvenes en términos etéreos son la población que comprende de los 15 a los 29 años de edad. En Chile la población juvenil representó en el año 2006, un cuarto (4, 064,275) de la población total del país (16, 432,674) (INE, 2006; CASEN, 2006),⁶⁷ lo cual da cuenta que en aquella nación, a diferencia de otros países latinoamericanos, el sector de la población adulta constituye al grueso de la población (Tabla 1).

⁶⁶ Para Thumala y Salinas la percepción de los jóvenes chilenos se relaciona con la clase social de origen. Así los jóvenes de clases medias y altas dijeron sentirse más “incluidos” en la sociedad, a partir de ello eran capaces de evaluarla, e incluso cambiarla, además de proyectar sus propias metas. Los jóvenes de clases bajas, según este estudio tienen pocos referentes que los oriente, así como de espacios de contención adecuados y motivadores para su reflexión; éstos tienen una predisposición hacia el logro individual, el “pasarla lo mejor posible”. Por su parte los jóvenes que encuentran un sentido más allá de sus metas personales, orientan su participación en pro del “bienestar social” y educacional de otros jóvenes, de la sociedad y de los menos favorecidos del sistema, por lo que el logro de metas personales no excluye el interés por los otros. Esto es interesante en el sentido en el que la educación representa un espacio de inclusión no sólo al sistema educativo y con él al sistema económico (por medio del trabajo), sino que además es un lugar donde se generan relaciones sociales, aprendizajes informales necesarios para la vinculación con el imaginario social (Thumala y Salinas, 2008: 335, 338).

⁶⁷ Instituto Nacional de Estadísticas (INE) Chile, http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/est_sociales_culturales.ph Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Gobierno de Chile http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2006/Resultados_Jovenes_casen_2006.pdf

Tabla 1. Composición de la población por grupo de edad (año 2006)		
1-14 años	15- 29 años	30 o más
23,3%	25.20%	51.50%
Elaboración propia, Fuente: CASEN, 2006		

Tendencia que prácticamente permaneció constante para el año 2011 con 4, 272, 083 jóvenes (INE, 2011). En cuanto a sus actividades, la mayoría de población juvenil durante esos años (2006 y 2011) “sólo estudiaba”, otros “sólo trabajaban”, y un porcentaje considerable no estudia ni trabaja.

Tabla 2. Población entre los 15 a 29 años según actividad: 2006 – 2009 - 2011			
Actividad	2006	2009	2011
Sólo trabaja	34,7	32,0	32,4
Sólo estudia	37,4	36,6	37,2
Estudia y trabaja	6,1	5,8	6,9
Sólo busca trabajo	5,2	7,2	5,4
Estudia y busca trabajo	1,3	2,0	1,8
No estudia ni trabaja	15,3	16,4	16,4
Elaboración propia, fuente; CASEN (2013).			

Si la educación es una variable que promueve o predispone a los jóvenes a la participación en algún tipo de organización (INJUV, 2013: 19), el nivel educacional no opera como una variable independiente que sea del todo determinante, sino más bien como un factor condicionante o facilitador de esa participación. Por ejemplo, en el caso de los jóvenes que trabajan, su actividad laboral no incide significativamente en la participación en organizaciones sociales, mientras que los jóvenes que no estudian ni trabajan, tienen una tasa menor de participación que los anteriores. Por lo tanto, aunque no es un factor condicionante, el

estar incluido dentro del sistema educativo favorece la participación juvenil (Thumala y Salinas, 2008).⁶⁸

Al respecto y como se indicó, tener en cuenta los elementos generacionales que vinculan a los jóvenes con su contexto social y con los significados que construyen para orientarse, implica también observar cómo los jóvenes están incluidos o excluidos en función de la igualdad/desigualdad social y educativa en ese *sistema*.

1.10 Inclusión/exclusión - igualdad/desigualdad

Solo al final de lo que el sistema se hace responsable como educación está la heterogeneidad documentada. Se sale del sistema con o sin título, con buenas o menos buenas notas. Y la homogenización del comienzo, de su comienzo, tiene entonces que quedar en manos de otros sistemas.

Niklas Luhmann

En la arquitectura teórica de los sistemas sociales, se parte del presupuesto operativo de que los subsistemas sociales generan formas de inclusión y de exclusión de modo inevitable al reproducirse a sí mismos. El devenir evolutivo del proceso de diferenciación de la sociedad trae como resultado que en la sociedad se generen conflictos, demandas, exigencias y expectativas que no siempre se cumplen y que producen siempre nuevas exigencias y expectativas en función de esas prácticas (Luhmann, 2007: capítulo IV).

Para Luhmann, en la construcción y operatividad del orden social la inclusión es “la cara interna de una forma, cuya cara externa es la

⁶⁸ La Encuesta Nacional de la Juventud (2009), revela que el 45% de las personas jóvenes no participaban en ningún tipo de organización, lo que equivale a casi un millón 900 mil personas. Este mismo estudio menciona que a mayor edad de las personas disminuye su participación en la sociedad. CASEN (2009), y sostiene que más que una “no participación”, lo que sucede es el tránsito de la participación “juvenil” a otras formas de participación más “adultas” (ENJ, 2009; CASEN, 2009, citadas por INJUV, 2013: 20, disponible en: <http://www.injuv.gob.cl>).

exclusión”, por ello sólo es pertinente hablar de inclusión si está presente la exclusión y viceversa. La inclusión considera desde un contexto comunicativo a los seres humanos al tomarlos en cuenta, “se trata del modo y manera en que los seres humanos son tratados como *personas*” (Luhmann, 1998: 172).⁶⁹ Es decir, con la capacidad de participar en la vida social. La exclusión por el contrario no permite la visibilidad de las personas, por lo que se interrumpe la comunicación, lo cual impide la formación de expectativas complejas, recíprocas y reflexivas (Corsi, 1998: 31).⁷⁰

El sistema educativo como los otros sistemas, se “autoobserva” y con ello intenta señalar y describir los fenómenos que se producen en su interior, tales como la exclusión o la desigualdad social, los cuales requieren ser justificados y solucionados por los gobiernos a partir de las políticas públicas, donde se presentan como una problemática ‘pasajera’ o en ‘vías de resolución’. La inclusión y la igualdad en cambio no requieren justificación, sino sólo su organización (Luhmann, 1998).

La inclusión se genera en cada ámbito funcional y dependerá exclusivamente de los criterios funcionales que establezca cada subsistema. Por ejemplo, el sistema educativo tiene por función educar/no educar, más desde esta lógica, no está excluido quien repruebe, sino quien no figure para el sistema como comunicación, es decir quien “no exista” para éste.⁷¹

⁶⁹ Para esta teoría las *personas* son equivalentes a *comunicaciones*, no deben verse como individuos biológicos, toda vez que la *masa biológica* constituye en sí el presupuesto del ser humano.

⁷⁰ La sociedad se autorreproduce por medio de comunicaciones. Las *personas* que se incluyen en dicho proceso no son propiamente hombres o mujeres que *ingresan* o *egresan*, sino que éstas son entornos de comunicación (psíquicos). Desde esta perspectiva teórica, cuando se habla de *personas* se hace referencia a un conjunto de expectativas a los cuales el sistema atribuye características individuales (Luhmann, 2007).

⁷¹ Una forma en la que el sistema excluye es por medio de la interrupción de la comunicación. En otras palabras, la distinción inclusión/exclusión refiere a ser considerado o no, como “relevante” en determinado contexto comunicativo (como persona). Esto puede entenderse como la posibilidad de marginalidad de las personas hacia los diferentes subsistemas sociales. Por ejemplo, la segregación social y/o económica, puede traducirse en menor posibilidad de integrarse al sistema educativo, en el cual se parte del supuesto de que el estudiante tiene posibilidades de ser

Al ser los procesos de inclusión/exclusión y los de igualdad/desigualdad regulados por un sistema funcionalmente diferenciado, implica que se pierde la posibilidad de que la inclusión o la igualdad sean totalmente controladas/determinadas por algún principio unitario o externo al sistema, sea este político, moral o jurídico. Aunque sí es posible la disminución de sus consecuencias, esto no evita efectos colaterales.⁷²

No obstante, la sociedad puede seguir operando con las desigualdades que produce, porque éstas son inherentes a su operar, creando la paradoja en donde toda inclusión genera exclusión, todo derecho genera no derecho, toda participación genera no participación y por último la paradoja de la *exclusión en la inclusión e inclusión en la exclusión*. El sistema no puede dejar de generar este tipo de operaciones, ni puede evitar producir diferencias, aun cuando éstas se pretenden eliminar por medio de políticas y planes, los cuales parten de un principio abstracto o totalizante como, en el caso del sistema educativo, con la *calidad e igualdad para todos*. Precisamente, en las diversas realidades históricas de los países en las que las políticas de igualdad son aplicadas, terminan siendo una meta expectante, porque no consideran las particularidades y las diferencias que se producen al interior del propio sistema.

educado y, por lo tanto, se generan expectativas sobre su trayectoria escolar. Si esa comunicación se interrumpe, dicho alumno deja de ser “relevante” (en tanto y cuanto comunicación que reconoce a la persona), es decir deja de participar en la comunicación para el sistema, por lo tanto, es altamente probable que esta exclusión repercute también en otros subsistemas como el económico (trabajo formal), el cual exigirá a su vez las credenciales, títulos, competencias necesarias para un determinado puesto laboral. Tal que y paradójicamente, la exclusión es altamente integrativa, funciona como una “cadena de marginación progresiva” (Corsi, 1998:30).

⁷² La sociedad moderna al autoobservarse toma aquello que excluye como una manera con la cual contrastar lo incluido, sin que esto necesariamente represente la inclusión de lo excluido, sino que la sociedad organiza sus operaciones de acuerdo a aquello que puede salirse de control y ponerla en riesgo. De tal forma, cuanto el sistema excluye algo, lo vuelve entorno, de modo que quien se encuentra con mayores limitaciones para elegir, se encuentra también en desventaja de ser incluido en lo social. Esto es lo que Luhmann denomina como los riesgos de alta *integración* en la exclusión (Luhmann, 2007).

Apostar a que las instituciones escolares serán las que remediarán las desigualdades presentes a escala social, sólo con su intervención, es sobrepasar los límites que éstas tienen. Más aún, la pedagogía instituye necesariamente como función *la selección*: asignando criterios, objetivos, símbolos de éxito/fracaso, grados escolares, credenciales, títulos, calificaciones (programas de estudio y validación). Tales funciones derivan en desigualdad que es legitimada por el propio sistema, independientemente de sus consecuencias para toda la sociedad. Tal como señala Claro (2001: 80), al intentar dirigir la acción educativa por patrones morales o políticos, lo que se está haciendo es intentar eliminar al propio sistema educativo, pues implica la eliminación del carácter selectivo inherente a éste y también al pretender desaparecer la contingencia.

De modo que el sistema genera selección inevitablemente. A consecuencia de esto produce estratificación como un efecto secundario de la diferenciación funcional,⁷³ aun cuando el sistema al autoobservarse puede crear estructuras para minimizar los efectos. No obstante, “no se puede simplemente omitir la selección; en este caso sencillamente buscaría otros caminos, otras formas de expresión y quizás sería más difícil de controlar” (Luhmann, 1996: 269).

Como se ha indicado, en pro de subsanar las consecuencias que devienen de la exclusión que presupone la inclusión en los sistemas diferenciados, se construyen mecanismos de inclusión/igualdad totalizantes como los de *justicia y/o equidad sociales*. Sin embargo, la pretendida inclusión o igualdad *total* de las personas en la sociedad, encubre graves problemas, se generan expectativas en torno a la inclusión, las cuales no se cumplen tal como son proyectadas, toda vez que justicia y equidad son valores lo cual hace implausible un programa condicional que pueda tematizar la exclusión para incluir el

⁷³ Luhmann, plantea cómo desde la propia pedagogía se da la preferencia valorativa a favor de la educación y en contra de la selección (...) pocas veces se considera las repercusiones que podría tener para el proceso educativo, la eliminación de la función selectiva” (Luhmann, 1996: 286).

valor y no obstante generar otras exclusiones (Luhmann, 2007: 490-502; Corsi, 1998: 30-42).

Por lo anterior, es imprescindible observar que en cualquier contexto social se generan nuevas y viejas formas operativas de inclusión/exclusión social; así como de igualdad/desigualdad. La cuestión es observar entonces *cómo* se generan estos fenómenos en lo específico de cada contexto social y cuáles son las estructuras sociales disponibles para trabajar con los efectos generados, específicamente en el ámbito educativo, más allá del veredicto moral que conduce al juicio de los “especialistas” sobre *el deber ser*, lo bueno y malo, pero sin siquiera ser capaces de distinguir el problema.

Recapitulando, señalar que del amplio universo de contribuciones de la literatura en torno a los MS, se seleccionaron algunas aportaciones teórico-conceptuales para analizar estas movilizaciones y la forma en la cual éstas se definen y redefinen permanentemente y también para observar *cómo* las *organizaciones sociales* movilizan los recursos de los que disponen, a partir de un cálculo racional (*Teoría de la Movilización de Recursos*), sobre la base de las condiciones políticas, económicas y organizacionales (*Teoría de Oportunidad Política*), que son creadas por los actores sociales al movilizarse (Tarrow, 2004). Movilizaciones cuyo despliegue simbólico y cultural produce y genera *identidad y solidaridad colectiva*, enfatizando a la agencia y su rol en el conflicto social (*Marcos de Acción Colectiva*), elaborando redes de *solidaridad e identidad* como el resultado de intercambios y negociaciones, porque justamente los MS son sistemas dinámicos y en continuo desarrollo.

Precisamente, es a través de la acción colectiva que cierto sentido de “pertenencia” se refuerza o se debilita, lo cual supone también un proceso constante de cambio y redefinición en función de la forma en la cual generacionalmente se va politizando *lo político* en la política, generando o reproduciendo así estructuras sociales disponibles sobre la

base de nuevas y viejas formas operativas de inclusión/exclusión social y de igualdad/desigualdad.

CAPÍTULO II

DIMENSIÓN EDUCATIVA

*Todo proyecto educativo es un proyecto político,
porque manifiesta el tipo de nación que se construye*
Antonio Gramsci

2. Las políticas educativas en América Latina durante las últimas décadas

Observar la dimensión educativa en Chile requiere describir el contexto político e histórico de la aplicación de políticas educativas en América Latina durante las últimas décadas del siglo XX y la primera de este siglo.

Es importante acotar que, aunque ha habido una transformación permanente, los procesos de reforma educativa en la región latinoamericana acontecen a lo largo del siglo XX, acentuándose a partir de los años sesenta. Pero, será sobre todo en los años ochenta y noventa en que estos cambios vinculan al sistema educativo con un tipo de política económica basada en las reglas del mercado. Como señala Franco (2001: 44), con posterioridad a la crisis de los años ochenta, (acaecida en la economía mundial que inspiró reformas económicas centradas en el mercado), los cambios a nivel mundial y regional generaron exigencias que afectaron a la educación. “La gran contradicción que se vivió en muchos países fue la coexistencia del aliento al crecimiento de la matrícula escolar con una decidida política orientada a la reducción de los gastos públicos, incluidos los correspondientes a la educación, [pero] el milagro de obtener una educación de calidad con costos menores tampoco se produjo en América Latina” (Rivero, 2000: 1).

Desde los años ochenta se generaron profundos procesos de cambio en la esfera educativa, la cual deviene “un área prioritaria para el

desarrollo de las naciones”, situación que produjo una importante inversión por parte de los gobiernos regionales.

Estas esferas dirigentes, las cuales, basadas en las ‘recomendaciones’ de los organismos internacionales (principalmente del Banco Mundial y la OCDE), aplicaron por lo general sus propuestas de modo acrítico para el contexto latinoamericano (Cosse, 2001: 176). En ese tenor, “hay dos elementos que llaman poderosamente la atención sobre esta nueva retórica: la eliminación de la movilidad social como objetivo y la propuesta de subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas” (Rivero, 2000: 1).⁷⁴

Chile fue uno de los primeros países en América Latina y el mundo en el que se puso en marcha una serie de medidas económicas, políticas y administrativas, producto de la política neoliberal impuesta en el año de 1975 (dos años después del golpe militar contra el gobierno de Salvador Allende).⁷⁵ Se trató de un modelo político-económico que se extendió posteriormente a otros países del primer mundo (Gran Bretaña en 1979 bajo el gobierno de Margaret Thatcher y Estados Unidos de América en 1980 con Ronald Reagan).

En este modelo, el rol “intervencionista” del Estado cambia según las *nuevas* reglas del mercado,⁷⁶ hacia un tipo de Estado “administrador”

⁷⁴ Véase Ratinoff, Luis (1994). “La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIV, 3° y 4° trimestre, México, D.F.

⁷⁵ Según Tomás Moulian, “el golpe militar chileno se armó con un programa neoliberal que se ejecutó con la política del *shock* en 1975, inaugurándose una era de hegemonía neoliberal que no hubiese tenido la importancia que tuvo si no hubiesen existido los gobiernos de Ronald Reagan y de Margaret Thatcher. El puro golpe militar chileno hubiese tenido una importancia limitada de no haberse conectado con una transformación del capitalismo mundial, pues de ser un capitalismo con tendencias al Estado benefactor, pasó a ser un capitalismo con tendencias al predominio del mercado y de relaciones laborales flexibles” (Moulian, entrevistado por Carrillo, 2010: 148).

⁷⁶ Sus principales criterios de operación son: 1) alcanzar y/o respetar los equilibrios macroeconómicos; 2) reducir la tasa de inflación; 3) retirar de modo relativo al Estado de ciertas áreas estratégicas, -en las que supuestamente serían más eficientes los actores privados-; 4) aumentar las exportaciones porque el ‘motor’ del crecimiento se sitúa en el mercado internacional; 5) elevar la competitividad de los productores nacionales, eliminando la protección arancelaria; 6) modernizar el aparato público, para que use de modo más eficiente los recursos sobre todo financieros, y sea más eficaz en el logro de sus objetivos (Cosse, 2001: 161, 163).

y/o “subsidiario” de los recursos, en el cual tienen cabida una “pluralidad de actores”. Así, a partir de los años ochenta se comienza a extender una concepción más individualista y mercantil de la escuela. Esta nueva fase se relaciona con la desestructuración de la sociedad industrial (*fordista*) y con el advenimiento de un tipo de escuela, concebida desde una visión empresarial o gerencialista (descentralizada, diversificada, competitiva, eficiente, de libre elección, de calidad, etcétera), basada en un modelo que funciona como un *cuasi* mercado. Es decir, que opera bajo principios de oferta/demanda (Cosse: 2001: 161-164; Laval, 2004: 46, 47).

Como señala Schiefelbein (2001: 274), si en el modelo político “tradicional” el Estado se encargaba de todas las funciones educativas (financiamiento, diseño, realización, supervisión), el paradigma que emerge postula que el Estado sólo sea responsable de modo parcial, del financiamiento educativo –en especial de la población de menores recursos– asimismo, se le exige ejercer actividades de promoción y ejecución de su autoridad sólo en reemplazo de otros actores sociales (subsectores: filantrópico, comercial, comunitario o informal). Durante los años ochenta, en plena crisis económica en la región latinoamericana, la educación representó entonces un espacio estratégico para educar al nuevo ciudadano, *ad hoc* a los ‘nuevos tiempos’.

El optimismo imperante situaba a la educación como una ‘palanca de desarrollo’, “especialmente en sociedades que transitaban –según el esquema clásico– de la sociedad “tradicional” a otra “moderna”, en la que la tecnología, el conocimiento y la capacitación tienen un papel central para la mano de obra cualificada, pero sobre todo de un “capital humano” para lograr el crecimiento económico y a su vez alcanzar una real ciudadanía” (Franco, 2001: 29).

Este discurso desarrollista derivó en una política de “universalización” de la educación básica y media. Sin embargo, para los gobiernos latinoamericanos, esto significaba un desafío, dadas las condiciones

estructurales de marcada inequidad entre los distintos grupos sociales, entre “los que ya estaban incorporados a un proceso de escolarización y aquellos que aún estaban al margen” (Franco, 2001: 32).

Lo anterior provocó un fenómeno de inversión y la paulatina masificación educativa en la región, con bajos resultados y poca calidad académica. El reto era, por lo tanto, alcanzar la calidad educativa, pero sobre la base de un esquema de administración eficiente y de bajo costo. Al respecto, entre las medidas ‘sugeridas’ por el Banco Mundial figuró la redefinición de las prioridades de inversión en los niveles educativos (en una relación costo-beneficio), para que los criterios de calidad fueran asociados a las competencias y al rendimiento (Franco, 2001; Schiefelbein, 2001).

Para la región latinoamericana, parte de dicha ‘solución’ fue la sustitución de las políticas “universalistas” o tradicionales las cuales, paradójicamente, se habían avocado a atender a los sectores de la población con mayor capacidad de ejercer presión sobre el Estado, excluyendo así a los más necesitados. Según Rolando Franco, “en la práctica la política social en América Latina ha permitido que los principales beneficiarios de los servicios públicos sociales hayan sido los sectores más instruidos, más informados, más organizados, que viven en áreas mejor dotadas de servicios [...]. Las políticas universalistas suelen ser de alto costo y bajo impacto, por lo que una oferta que atienda a ‘todos’ resultaría muy cara y su abaratamiento sólo será posible disminuyendo la calidad” (Franco, 2001: 48).

Sin embargo, las consecuencias de la disminución del gasto educativo fueron –entre otras– la desprofesionalización docente, la merma de la calidad educativa, los problemas de funcionamiento e inversión. Situación que se intenta revertir hacia los años noventa, cuando hay una ‘recuperación’ en cuanto al gasto educativo (Franco, 2001: 34). Esta ‘recuperación’, produjo entre otros efectos la ampliación de la escolaridad media para algunos países de la región, tal es el caso de países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Nicaragua,

Uruguay y Perú, en los cuales es obligatorio el nivel medio (o la secundaria inferior) (Morduchowicz y Duro, 2010: 19).

La tendencia hacia la masificación educativa en todos los niveles continuó hacia los años noventa en la región latinoamericana. “En 1994 más de 127 millones de niños y jóvenes eran atendidos por los sistemas educativos en América Latina. Esto significó que 55 de cada 100 personas de entre 5 y 24 años, asistían a una institución educativa, en comparación con un 46% registrado 30 años antes. Para lograr este aumento en la tasa de escolaridad fue necesario, entre los años 1970 y 1994, que las escuelas, colegios y universidades incrementaran sus cupos en un 75%, pues en ese lapso la población creció en un 48%” (Rivero, 2000: 6). No obstante, tal ampliación en la cobertura no significó necesariamente el mejoramiento en la calidad educativa, ya que según Rivero (2000: 7), dicha expansión surgió sobre una base de desigualdad y de falta de equidad distributiva. Por ejemplo, al inicio de la década de los años 90’ una tercera parte de los niños que comenzaron la primaria no la concluyeron, lo que representó más del doble de lo ocurrido en otras regiones del mundo (Tabla 3).

Tabla 3. Cobertura y desempeño escolar en educación media				
País	Cobertura %	Público %	Privado %	Desempeño
Argentina	85	74	25,3	51
Brasil	84	87,7	12,3	60
Chile	92	45,5	54,5	49
Colombia	81	48,9	51,1	62
Elaboración propia con base de datos de SITEAL (2014).				

Si bien algunas de las medidas correctivas durante ese periodo estuvieron basadas en criterios de “austeridad” y “eficiencia”, ya que los costes (gastos para la producción de bienes y servicios) que suponía la expansión educativa eran enormes para los países, el medio fundamental para lograrlo será a través de la creación del subsidio. La creación del “subsidio” funciona con base en una política diferencial, en

la que el Estado ya no provee de modo total los recursos, sino a través de una intervención parcial del financiamiento, consolidando así el esquema de *cofinanciamiento* en el cual el Estado aportaría una parte y los beneficiarios otra, para de ese modo, “avivar su compromiso comunitario”, cuyo supuesto se basa en la máxima que dice, *lo que no cuesta, no es valorizado por quien lo recibe* (Franco, 2001: 47).

Con este principio surge el modelo escolar diferenciado según la capacidad de pago de las familias, en el cual el Estado tiene la obligación de intervenir (sobre un criterio de “equidad”) a favor de quienes no pueden costear la educación (por ejemplo en Chile la educación municipal es gratuita). Sin embargo, el copago o cofinanciamiento es funcional para las escuelas subvencionadas privadas (a las cuales asisten principalmente los sectores de la población que pueden aportar parte de los recursos), mientras que los colegios privados sin subvención son el tipo de escuelas dónde se educan quienes pueden costear totalmente su educación. “El esquema de *cofinanciamiento* debe entonces distinguir a los alumnos y sus familias según su capacidad de pago por los servicios educativos que éstos reciben: quienes tienen ingresos altos deben pagar el costo real, los de ingreso medio deberían reembolsar una parte, y a los pobres corresponde entregarles gratuitamente la atención” (Cornia, 1987; citado en Franco, 1997: 46).

No obstante, aunque este modelo genera un tipo de “discriminación positiva”, es decir, sigue principios de inclusión y equidad –tratar desigualmente a los desiguales económicamente–, tampoco ha dado los beneficios que se pretendían generar, sino que ha resultado un esquema altamente segregador y excluyente.⁷⁷ De modo paralelo, este proceso ha ido de la mano con la paulatina privatización en los sistemas educativos latinoamericanos desde las tres últimas décadas, como “consecuencia de la mayor demanda educativa, la crisis fiscal del

⁷⁷ Cuestión que se analiza para el caso de Chile en el siguiente apartado.

Estado y el derrumbe de las economías centralmente planificadas” (Schiefelbein, 2001: 273).

El crecimiento de la privatización de la educación en América Latina responde entonces al esfuerzo para mejorar la calidad educativa, revertir la ineficiencia y los bajos resultados en las evaluaciones internacionales en torno a la calidad (PISA), además de ‘solucionar’ el alto costo por alumno y los rendimientos diferenciados según el tipo de escuela (Cosse, 2001: 157).

En este sentido, la actividad privada crece cuando responde a demandas expresadas en la capacidad de compra de un servicio. Desde esta lógica, si la educación se establece como un servicio que se oferta, ésta responderá con base en la demanda. La intervención del Estado se orienta entonces en función de subvencionar tal servicio.

A tales efectos, el mecanismo idóneo fue el la creación *voucher* educativo. Entre los argumentos a favor de este sistema están: 1) el derecho a la elección del consumidor, 2) el desarrollo personal como responsabilidad de las personas, 3) la competencia que se establece entre las escuelas públicas/privadas, 4) y la ‘igualdad’ de oportunidades como consecuencia de los otros tres principios (Cosse, 2001: 161-164).

Se parte entonces del supuesto que dicta la aplicación del *voucher* como la égida de la competencia entre colegios, en donde las escuelas “deficientes” irían desapareciendo al no poder competir contra las escuelas de mayor calidad. Sin embargo, la experiencia ha derrumbado tales supuestos, pues más que mejorar la calidad educativa, lo que se produjo fue la segregación y la selección escolar para los alumnos con bajos resultados, tal y como se ha observado en países como Chile y Uruguay (Cosse, 2001: 164).⁷⁸

⁷⁸ Chile es un ejemplo concreto. Ya desde finales de los años noventa los resultados del subsidio a la demanda han establecido las condiciones puras de competencia en el mercado educativo desregulado, empeorando y segmentando el sistema educativo (Cosse: 2001: 165).

Para Cosse, la baja calidad educativa puede deberse a los factores exógenos (sociales, económicos, culturales) los cuales determinan la variación en los resultados de las pruebas de evaluación de los alumnos; si se controlan estas variables, los bajos resultados de las escuelas públicas mejorarían. En otras palabras, los resultados no están en proporción directa con el tipo de colegio, sino en las variables sociales como el capital cultural de la familia de la que proviene el alumno. “Cuando los puntajes de rendimiento se controlan por el nivel socioeconómico de la familia y la disponibilidad de textos, desaparecen las diferencias entre tipos de escuelas o dejan de ser significativas” (Schiefelbein, 2001: 274).

En este mismo sentido Cosse sostiene que, “no hay evidencia empírica que demuestre que los usuarios de los *vouchers* tienen mejores resultados y rendimientos en las escuelas privadas que en las públicas” (Cosse, 2001: 171-176). Los logros entre ambos tipos de colegios (privados/públicos) no varían notablemente en sus resultados, por lo tanto no existe una justificación ni teórica ni empírica que haga pensar que el sistema de subsidio a la demanda (por medio del *voucher*) es la ‘solución’ a una parte de los problemas del sistema educativo.

Cabe señalar que el sistema del *voucher* no es nuevo para la región latinoamericana, aunque éste no ha sido implementado en todos los países al mismo ritmo ni con la misma aceptación. Por ejemplo, mientras en Chile y Argentina el Estado subsidia buena parte de las escuelas privadas y su aplicación va en aumento (Cosse, 2001: 162, 175),⁷⁹ en Colombia el esquema del *voucher* crece con rigidez (Schiefelbein, 2001: 273).

Para todos los casos, en general la cobertura en este nivel es alta, siendo el caso de Chile el más alto con 92%, sin embargo, en este país la educación privada es casi 10% mayor que la pública, pero en cuanto

⁷⁹ En Colombia, a diferencia de Chile, hasta el año 2004 el *voucher* había sido aplicado mínimamente con un 3% de la población que estudiaba en escuelas privadas, mientras que en Chile el porcentaje era de 91% en ese mismo año y se aplicaba en escuelas tanto públicas como privadas (Bolaños, 2014: 21).

a su desempeño, éste es menor en comparación con los otros países presentados. Para el caso de Colombia la educación privada es al igual que en Chile, mayor que la pública, sólo que tiene un desempeño más alto que Chile.

Para el caso de México, la política de privatización a través del “bono educativo” ha quedado sólo como una ‘propuesta’ de un partido político.⁸⁰ Según Bolaños (2014: 8), en México al contrario de Chile, esta iniciativa no ha tenido eco, debido a la “política centralista”, que rige la educación. Para Bolaños, en México sólo el 10% de la matrícula escolar a nivel básico (primaria) pertenece a colegios privados, mientras el 90% de los estudiantes de este nivel, estudia en colegios públicos.

En el marco de la aplicación de tales políticas educativas, la descentralización fue otra de las medidas que se implementó en la administración de los sistemas educativos en América Latina (Rogel, 2004; Franco, 2001). Si bien ésta no es una situación reciente (surge entre los años setenta y ochenta en Argentina, México, Colombia, Brasil y Perú y Chile), los resultados no han sido satisfactorios, pues como señala el Banco Mundial, en América Latina la educación pública a nivel básico y medio, está cargada de connotaciones nacionalistas y de tradiciones estatistas y está afectada por la mala distribución del ingreso, la deuda o la injusticia social (Banco Mundial 1999; citado por Schiefelbein, 2001: 274).⁸¹

Como fórmula para enfrentar esta situación se han recomendado al nivel de la política pública, la creación de incentivos, estimular la innovación y fomentar la descentralización, lo cual supone la transferencia de las funciones de un modelo centralizado a otro

⁸⁰ El “Partido Verde Ecologista de México” se ha pronunciado *a favor* del bono educativo en las escuelas. Sin embargo, su ‘propuesta’ no rebasa el límite retórico del discurso que busca adherencia del electorado (su iniciativa aboga por “un bono para estudiar inglés y computación en centros privados).

⁸¹ Comparativamente mientras que en América Latina y el Caribe se invierte en la actualidad el 4,6% del PIB al financiamiento educativo, en Europa se invierte un promedio del 12,7%, mientras que Estados Unidos destina un 5,7% (Morduchowicz y Duro, 2010: 24), lo cual está directamente relacionado con la provisión del tipo de servicios educativos y con el gasto promedio por alumno.

descentralizado, cuyo objetivo es lograr una mejora en la gestión y con ella, un modelo adecuado a la democracia (Franco, 2001: 47); así como también incrementar la eficiencia en la provisión de servicios en la región (Rogel, 2004: 214), para “mejorar la eficiencia, la pertinencia y modernizar la administración de los sistemas educativos” (Latorre, Núñez, González y Hevia, 1991: 9).

Si bien con este esquema se ha intentado generar cambios en la toma de decisiones y pasar del “rígido” centralismo a otro sistema que promueva la “participación” en los ámbitos locales, esto ha tenido resultados distintos de los proyectados, ejemplo de ello son los casos de México y Chile. En México “la descentralización educativa comenzó a finales de los años 70’, pero fue hasta la década de los 80’ y principios de los 90’ cuando advierte su fase más ágil” (Rogel, 2004: 225). Sin embargo, la lógica operativa que tradicionalmente ha funcionado en México es la centralista, tal que en la práctica esto se traduce como debilidad institucional local, puesto que lo único que sucede es que “se centraliza el poder pero se descentraliza la administración” (Ornelas, 1998: 192). En pocas palabras, es posible sostener que hay una simulación de que la toma de decisiones se ha democratizado.

En el caso chileno la descentralización o *municipalización* se llevó a cabo en el año 1986 como un proceso que delegaría funciones que hasta esa época correspondía directamente al Ministerio de Educación hacia los diferentes municipios, quienes se encargarían de los establecimientos educativos. Al igual que en México, en Chile se observa un proceso relativamente similar el cual “ha tenido características de desconcentración (delegación de funciones y tareas) antes que descentralización propiamente dicha (entendida como delegación efectiva de responsabilidades y poder de decisión)” (Latorre, Núñez, González y Hevia, 1991: 12).

Los aspectos de las políticas educativas en la región latinoamericana constituyen el telón de fondo para situar y problematizar el caso

concreto del sistema educativo chileno, que en general es ‘pionero’ en la aplicación de las políticas mercantiles en el sistema educativo.

2.1 El sistema educativo chileno en la actualidad

Incluso los más pobres son capaces de financiar los estudios de sus hijos (...), la falta de financiación pública enfrentará a las familias ante su responsabilidad y la falta de educación de los hijos sólo será entonces debida a la despreocupación de padres, que eligen un bienestar inmediato en detrimento de la felicidad futura de su progenie.

David Friedman

A partir del golpe de Estado contra el gobierno de Salvador Allende en 1973 y con la aprobación de la Constitución de 1980,⁸² en Chile se va configurando un modelo educativo *ad hoc* al nuevo esquema político-económico. Desde el postulado neoliberal se retoma el principio de *libertad de enseñanza*,⁸³ el cual es entendido ahora como el reconocimiento de la libertad de los particulares en crear y administrar

⁸² La Constitución de 1980 estableció como un verdadero *cerrojo* constitucional al implementar medidas que impiden cambios sustantivos en el modelo político (Cumplido, 2006).

⁸³ En Chile la *libertad de enseñanza* (LE) no es un principio que surge con la política neoliberal, si no que fue reconocido por primera vez en la Reforma Constitucional de 1874, en medio de pugnas entre liberales y conservadores, en donde uno de los temas controversiales tenía que ver con cómo abordar el sistema educativo. Por un lado, los liberales, afirmaban que era el Estado quien debía mantener, irrenunciablemente, la dirección de las escuelas y liceos, con el fin de proteger los principios de la República por sobre los intereses evangelizadores de la Iglesia Católica. Por su parte, la Iglesia Católica reclamaba que no podía existir una formación en libertad si existía un monopolio en la contratación de docentes, en la rendición de exámenes, en las estructuras curriculares y en los métodos de enseñanza. De esta manera, y luego de un largo debate se establece en 1874 el concepto de “libertad de enseñanza” como modificación a la Constitución de 1833 (art 12, n° 12) [...]. Básicamente la LE busca garantizar la posibilidad de que existan proyectos educativos alternativos a la educación provista por el Estado. Idea que calzó perfectamente en la Constitución de 1980 y bajo lo que hoy se entiende como “libertad de enseñanza”: (i) como la posibilidad de los padres de escoger la educación para sus hijos, y (ii) como la libertad de emprender con un establecimiento educacional, la libertad de definir parámetros de exclusividad para su acceso, reclamando la obligación del Estado para financiarlo. en (Jackson, 2014, “Los nudos de la reforma educacional”) <http://ciperchile.cl/2014/09/05/los-12-nudos-de-la-reforma-educacional-n%C2%B0-1-la-libertad-de-ensenanza/>; Vargas Weil (2012).

colegios, y en donde es deber del Estado de financiarlos y apoyarlos sin condiciones, en igualdad de trato frente a la educación pública.

Vargas Weil (2012: 343), sostiene que la Libertad de Enseñanza vista como “un derecho de los colegios para seleccionar alumnos (y con ello limitar la elección de los padres) parece contradictorio con una reforma educativa que busca aumentar la ‘calidad’ del sistema escolar por medio de la competencia entre escuelas y un mejor *matching* (correspondencia) entre preferencias paternas y proyectos escolares, por lo que ello se traduce en una regulación legal de la selección escolar extremadamente casuística y diferenciada.

Uno de los principios rectores en esta lógica fue la municipalización de la educación básica (primaria) y secundaria, en la cual, en términos simples, operó la transferencia de una administración central (Ministerio Nacional de Educación) a la administración local del sistema educativo bajo la responsabilidad de los municipios, lo que desde la política mercantil tenía como fin activar la competencia a nivel municipal. Entre otros efectos, esta medida ha demostrado profundizar las diferencias de los servicios educativos, que ofrecen los municipios según su capacidad económica.⁸⁴

Lo anterior porque y en términos de subvención, el Estado no distinguía a los colegios públicos de privados, tal que la “igualdad de trato” aportaría los mismos recursos tanto a los colegios con fines de lucro (privados con subvención) cuanto a los públicos municipalizados (sin fines de lucro). La competencia entre los colegios se instituye, entonces, sobre la base de desiguales condiciones (con o sin fin de lucro), hasta en los procesos de selección que establecen las escuelas respecto a los alumnos: siendo los colegios subvencionados quienes seleccionan a sus estudiantes bajo criterios arbitrarios.

⁸⁴ Es claro que si los municipios administran el sistema educativo, lo hacen sobre la base de la recaudación de impuestos y del aporte del Estado. Es claro también que lo que recauda un municipio de la zona económicamente alta (“Las Condes”) es significativamente distinto a lo que recaudan los municipios ubicados en las zonas marginales (“El Bosque”).

En síntesis, se buscó estructurar un sistema escolar con una administración descentralizada (operada por los municipios) que en teoría tuviese mayores capacidades de administración económica tanto a nivel comunal cuanto a nivel escuela (Bellei, 2003a: 3).

Será una década después, en el año 1990, cuando las directrices neoliberales orientadas al sistema educativo, se cristalizan a través de la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE),⁸⁵ legado del régimen militar que entra en vigor el último día de su mandato, y el cual fue paradójicamente implementado por el gobierno democráticamente electo (la *Concertación*).⁸⁶ Algunos autores (Santa Cruz y Olmedo, 2012) señalan que esto se debió a la *fragilidad institucional de la transición hacia la democracia* en la cual el gobierno de la Concertación tomó el poder, toda vez que éste fue un *pacto* entre las fuerzas políticas y militares.⁸⁷

Algunos personajes que participaron directamente en la toma de decisiones en el sistema educativo durante la etapa democrática con la Concertación señalan que el rechazo a la implementación de la ley heredada de la dictadura (LOCE),⁸⁸ era algo que excedía la simple voluntad del gobierno en turno. “Esto se debió a que por una parte: la

⁸⁵ Para Núñez, “la demora en el cumplimiento de la Ley Orgánica diez años después de implementada, se debió a las tensiones internas al interior del gobierno y no por la maquiavélica idea del gobierno militar de que: “a lo mejor en el 90’ perdemos el plebiscito, ¡no!, por ellos se hubiese aplicado desde el año ochenta y uno!” (Núñez, entrevistado por Almonacid, Luzón y Torres, 2008: 21).

⁸⁶ Recordemos que esta era una coalición de partidos de centro-izquierda, los cuales se oponían a la dictadura de Augusto Pinochet, a quien derrotaron en el plebiscito Nacional el 5 de octubre de 1988. Este bloque gobernó Chile desde 1990 hasta el 2010, tras la elección presidencial de la derecha con Sebastián Piñera. En el 2014 nuevamente la Concertación llega al poder, con la figura de la doblemente electa Michelle Bachelet.

⁸⁷ Según Brunner (1990: 6), la Constitucionalidad chilena se ha movido entre *pactos*. Uno de estos fue que el nuevo gobierno de la concertación reconoció que no se podría desarrollar una lucha contra el régimen al margen de la institucionalidad surgida de éste. Por ende, con el fin de mantener un supuesto equilibrio político, se adaptó dicho marco jurídico a su propia estrategia política. “desde ese instante quedó descartada cualquier alternativa opositora más radical, de ruptura y confrontación directa con el régimen militar”.

⁸⁸ Juan Eduardo García Huidobro, fue Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación. Posteriormente Coordinador de la Comisión Asesora en Educación, generada luego de la movilización de los estudiantes secundarios.

Concertación reconocía una reforma integral del sistema político y educativo heredado del régimen, pero por otro lado, estaba la imposibilidad de hacerlo, no por falta de voluntad sino por la propia conformación del sistema político y la minoría que representaba la Concertación en la cámara. Veníamos saliendo de una dictadura, una *transición pactada* y saber que no hay mayoría en el Congreso para cambiar las cosas [Leyes], y que cualquier cambio de eso va a generar problema, [...] siempre que llegábamos al tema legal, se era tremendamente reticente y el esfuerzo ha sido hacer las menos leyes posibles y lo más abarcadoras posibles (entrevista a García Huidobro, 2006; en Almonacid, Luzón y Torres, 2008: 24).

Con la Constitución de 1980 se implementó en Chile un modelo educativo cuyo fin era introducir una lógica de mercado en la educación. Sin embargo, tal plan no logró establecerse del todo, por contradicciones político-ideológicas al interior del propio régimen entre una visión estatista y otra neoliberal.⁸⁹ Esto generó un modelo educativo “mixto”, en donde se debaten ambas visiones (Almonacid, Luzón y Torres, 2008: 10). El resultado ha sido un sistema educativo administrado por el Estado y, por otro, el impulso y fuerte influencia del mercado en la educación. Ejemplo de ello es que el Ministerio de Educación se reserva el derecho al proyecto y manejo curricular, así como al reconocimiento oficial de los establecimientos educativos, tanto públicos cuanto privados, los cuales deben ceñirse a los contenidos curriculares nacionales.⁹⁰

⁸⁹ Parte de los cambios implementados fue la creación de un modelo descentralizado de educación (durante 1980-1986), en el cual se hizo un traspaso de las escuelas básicas y los liceos a los municipios, siendo éstos los encargados de proveerse de infraestructura, equipamiento, administración financiera y de planta docente.

⁹⁰ Se debe hacer una distinción entre Marco curricular y Planes y Programas de Estudio. Mientras el Marco curricular es obligatorio en Chile para todo el sistema escolar, tanto de administración pública cuanto privada, los planes y programas no son obligatorios. Estos se relacionan con la propuesta didáctica, la secuencia pedagógica, los objetivos, contenidos y formas de evaluación. De modo que cada institución tiene la libertad de aplicar los definidos por el Ministerio de Educación o diseñar los propios.

La prevalencia del Estado en los contenidos curriculares de la educación chilena, pese a la fuerte influencia de la política mercantil, obedece a que el poder militar logró imponer y conservar ciertos intereses de tipo ideológico, en donde “el propósito fundamental era mantener esa estructura descentralizada y la identidad nacional [...] la mentalidad castrense en su corazoncito o en su ADN tenía bastante de estatista, a pesar de los *Chicago boys* [...], el nacionalismo, la geopolítica importan en esa época, es explicable que no se quiera soltar el instrumento de educación [...], de control simbólico de la sociedad. Esto explica la extraña presencia del Estado en la educación y que no haya habido la privatización que pudo haber [...] Por otro lado los *Chicago boys* ganaron la ley de subvenciones y el fomento a la educación privada” (entrevista a Iván Núñez, en Almonacid, Luzón y Torres 2008: 11-12).⁹¹

Como resultado, el funcionamiento al interior del sistema educativo chileno se perfiló desde una postura estatista, producto de lo que se conoció como *Estado Docente*,⁹² en “un esquema de ingeniería social

⁹¹ Iván Núñez fue Asesor del Ministro de Educación desde 1990 hasta el 2008.

⁹² La construcción del *Estado Docente* se inició con la promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria en 1860. Esta ley estableció la obligación del Estado de convertirse en el principal sostenedor de la educación y la gratuidad escolar en su etapa inicial. Bajo este mismo principio en 1920 se declara la obligatoriedad de la educación primaria, donde se refuerza de nueva cuenta la configuración del Estado Docente, el cual velaría por la formación de los alumnos, la construcción de las escuelas y la formación de los docentes (memoria chilena, <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-25828.html>).

Águila sostiene que el Estado Docente en su acepción contemporánea puede ser entendido como “aquel proyecto histórico que nace en los convulsionados años ’20 [y deviene en un] movimiento histórico en el cual se entrecruzan los esfuerzos de la elite por integrar y cooptar la emergencia de nuevos actores sociales y su conflictividad asociada [quienes] presionan por constituirse en nuevo sujetos sociales con identidad y proyecto propio” (Águila, 2013: 2). Posteriormente, durante los años ’30 y hasta el año 1973 el Estado de compromiso encuentra en la escuela pública un proceso de expansión de la educación en la clase media, aunque selectivo a nivel secundario y terciario. Sin embargo, según Águila, “el Estado Docente significó inclusión social creciente y fortalecimiento y expansión de la educación pública, pero también implicó la clausura o la pérdida de espacio de muchas formas de diversidad y de los impulsos que desde la base del sistema y de los movimientos sociales presionaban por un mayor protagonismo e incidencia en la definición y despliegue de las políticas educativas del país, desde una lógica de autonomía de lo social de lo político-estatal” (Águila, 2013: 3). Posteriormente, con la dictadura y la interrupción del sistema democrático, durante los años ochenta, se observa al Estado Docente como obsoleto y con él su posterior derrumbe para dar paso al Estado Subsidiario, bajo un nuevo

que presuponía dos imperativos: crear una suerte de “religión civil” o “cultura cívica” que construiría y orientaría a la unidad nacional (Nef Novella 2000: 3) y, por otra, el *Estado Subsidiario* cuyos fines se orientaban por políticas de mercado con prevalencia a la paulatina privatización del sistema educativo. Tal transición, según Nef Novella (2000), no fue producto de un consenso o debate, sino una imposición. Tal que el cambio entre ambas etapas (Estado Docente- Estado Neoliberal) fue radical y rupturista.

Desde otra perspectiva, Ruiz-Schneider (2012) y Núñez (2011) señalan que más que ruptura se trató de una *amalgama* entre dos posturas irreconciliables. Es precisamente en la política del *subsidio* en donde se expresa mejor la fusión de la ideología católica-conservadora militar con la fusión del paradigma neoliberal, adoptado e implementado en la educación chilena. Amalgama doctrinaria singular, no carente de fuertes contradicciones filosóficas y teóricas la cual, no obstante, sigue vigente.

Respecto a las políticas educativas surgidas de la dictadura en los años ochenta y las implementadas en los años noventa,⁹³ se pueden observar algunos aspectos que hasta hoy continúan operando en el sistema educativo chileno, tales como la mercantilización de la educación, una estructura administrativa descentralizada, sistema de financiamiento vía subvención por alumno atendido, el cual se orienta por la competencia entre las escuelas públicas (municipales) y las privadas con subvención, las cuales, pese a sus diferencias intrínsecas, compiten

contexto de refundación capitalista de signo neoliberal, fenómeno que continúa presente hasta estos días.

⁹³ Según Bellei (2010: 16) durante el retorno a la democracia, “la normalización del funcionamiento de las instituciones públicas fueron las preocupaciones centrales de las autoridades. No hubo espacio para plantearse iniciativas de reforma educacional que implicaran cambios institucionales mayores al sistema escolar heredado”, por lo que las reformas educativas que surgen en los '90 tienen como fin mejorar la calidad de la educación y lograr una mayor equidad. Desde esta perspectiva, no hay una continuidad total en la política heredada de 1980 sino el interés por el “mejoramiento continuo” del sistema educativo. Sin embargo, cabe preguntarse si la permanencia de las leyes que rigen la educación en Chile (LOCE) y con ellas la educación de corte mercantilista ¿qué tanto determinaron en que los cambios pretendidos no fuesen efectivos?

por atraer a las familias y con ello la obtención de recursos públicos por medio del sistema de *voucher*. Puede observarse también la expansión de la educación por parte de las instituciones privadas con fines de lucro y, en menor medida, sin fines de lucro; así como un sistema de evaluación nacional que mide la calidad de los establecimientos escolares y de ése modo orienta a los padres de familia para elegir ‘el mejor’ colegio para sus hijos (Bellei y Vanni, 2015).

Si bien hubo continuidades en el modelo implementado en la educación durante la etapa democrática en Chile, también se establecieron cambios, aunque estos no fueron profundos o estructurales (lo único que se profundizó fue el esquema mercantil en la educación): con la ‘vuelta’ a la democracia hubo un diseño en política educativa propia en la que se implementaron programas para el mejoramiento y la equidad de la educación. Esto se logró a través de mayor inversión y estrategias para restablecer el papel activo del Estado; sin embargo, esto no logró el impacto necesario, por limitaciones tanto en su diseño como en su puesta en práctica. “Su efectividad fue limitada porque operaban dentro de contextos institucionales que eran incapaces de modificar y que eran a menudo una fuerza en contra de los cambios requeridos” (Bellei y Vanni, 2015: 6).

¿Cómo funciona el actual sistema educativo en Chile?

El sistema educativo chileno se divide de modo esquemático en tres subsistemas. Entre ellos figuran la educación **privada sin subvención** (de élite), la cual representa el 7% de la población escolarizada; la educación **privada subvencionada**, la cual es financiada de manera compartida entre el Estado y los padres de familia,⁹⁴ concentrando un 43% de la población escolarizada. Por su parte, el **sector municipal**, financiado totalmente por el sistema de *voucher* que administra el municipio –que a comienzos de los años 80’ concentraba un 75,3% de la

⁹⁴ En 1993 se comenzó a aplicar en Chile el *financiamiento compartido* para los colegios subvencionados. Esta modalidad consiste en que los padres realizan un aporte complementario al financiamiento estatal con el fin de que la escuela cuente con más recursos que le permitan ofrecer mejor la calidad educativa.

matrícula escolar– se ha visto reducido a poco menos de un 50% del alumnado a nivel nacional. Para el año 2011 retenía únicamente a un 42% de la población en edad escolar, proveniente en su gran mayoría de los sectores más pobres de la población urbana, rural e indígena (Concha, 2011: 1). Consecuentemente, en los colegios subvencionados con fines de lucro las cifras han ido en aumento.⁹⁵

Este esquema educativo ha generado un modelo educativo mixto, el cual funciona como un *cuasi mercado*. Es decir, como un sistema que establece la diferencia entre el comprador, el proveedor y un elemento de elección del usuario entre distintos proveedores (Laval, 2004). Otra característica del cuasi mercado ha sido la ‘particular’ combinación de los elementos administrativos, financieros y pedagógicos (Whitty, 2000, citado por Almonacid, Luzón y Torres, 2008: 5).

En este modelo operativo el Estado funge como administrador de los recursos; aunque también define los objetivos del sistema educativo (programas y contenidos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes); la normativa (funcionamiento y financiamiento), y las condiciones (estatuto docente e infraestructura), de modo que el sector público emula sus mecanismos de operación como lo haría el mercado.

Por otro lado, hay participación activa de la iniciativa privada en la educación y el sistema otorga las garantías para que cualquiera pueda invertir en ella. Esta figura se denomina “sostenedor educativo” (dueños de los colegios) y tiene el estatus de “cooperador de la función educativa del Estado”.

⁹⁵ Datos del diario *La Tercera* señalan que para el año 2013 “en Chile había cerca de 3,5 millones de escolares repartidos en 12.500 establecimientos. De ellos, más de dos mil colegios operan con copago, según datos del MINEDUC obtenidos por Ley de Transparencia. Hacia junio, éstos educaban a más de 1,3 millones de niños, lo que equivale al 67,3% de la matrícula del sector subvencionado [...], de este porcentaje de colegios con copago, el 60% está en manos de sostenedores individuales con fines de lucro, el 13% es propiedad de entidades que poseen varios colegios y declaran fines de lucro, y otro 5% es municipal. En: <http://www.latercera.com/noticia/educacion/2013/07/657-531945-9-como-funciona-el-sistema-de-colegios-subvencionados-con-copago-en-chile.shtml>

El financiamiento de los colegios depende del tipo de cada establecimiento. Los colegios *particulares pagados* se financian con el cobro de arancel sin ayuda del Estado. Los establecimientos *municipales* y *privados subvencionados* son en general “gratuitos” y reciben principalmente aportes fiscales (Almonacid, Luzón y Torres, 2008), aunque en el caso de estos últimos las familias realizan un aporte extra (copago).⁹⁶ Como se ha indicado, el recurso que el Estado implementó para la subvención de los colegios municipales y privados, es vía *voucher educativo*.⁹⁷

El *voucher* o bono educativo se introdujo en Chile en 1981 como un mecanismo de subvención del Estado, sobre la base de un modelo de financiamiento en torno a la demanda de las familias.⁹⁸ El *voucher* se asigna a los alumnos bajo un criterio de eficiencia y constancia, es decir, pago por alumno atendido (por cada día de asistencia al colegio). Según la propia legislación chilena, el Estado tiene la obligación de financiar a los colegios privados con subvención y municipales, a través de aquellos usuarios que soliciten el *voucher*. En este modelo los

⁹⁶ El financiamiento compartido surgió en el año 1989 (un año antes de ser aprobada la LOCE), pero es hasta el año 1993 que se normaliza con el decreto Ley N° 19,247, cuando fue Ministro de Educación Jorge Arrate. Según los defensores de este esquema, el “financiamiento compartido logró *deselitizar* la educación particular pagada para que los padres pudieran aportar para mejorar la educación de sus hijos” (Jorge Barrera, Fundación Jaime Guzmán, s/f.).

⁹⁷ En tal esquema, el Estado subsidiario ‘vela por el bien común’ de la sociedad y sus organizaciones, como la familia. Su función es garantizar a la familia la libertad para elegir las vías y los modos en que pueda realizar su vocación formativa (Ruiz-Schneider, 2012). Libertad que le compete únicamente a los individuos y a la esfera privada. Para esta postura el individuo es el portador de derechos “naturales” y superiores al Estado, el principio de subsidiariedad –en términos conceptuales– es establecer una nueva relación de jerarquía entre el individuo, la sociedad y el Estado (Núñez, 2011). Al respecto la Constitución chilena señala: “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (Constitución Política de Chile, 2010, Art. 10°).

⁹⁸ Este sistema de *voucher* o bono educativo, proviene de las ideas desarrolladas por Milton Friedman a mediados del siglo pasado (1955). Para el economista norteamericano, este sistema permitiría a los tutores elegir el colegio de su preferencia y el papel del Estado se limitaría a garantizar la calidad del servicio prestado por las empresas educativas, mediante la evaluación de los centros. Modelo que ha sido adoptado, con características propias por el sistema educativo chileno.

colegios reciben recursos en función del número de estudiantes matriculados o por asistencia efectiva.

En teoría, el funcionamiento del sistema de *voucher* se establece de la siguiente manera: cada padre de familia recibe un cupón “real” o “virtual” (el *voucher* carece de valor fuera del sistema educativo), el cual puede ser utilizado para pagar total o parcialmente la mensualidad en cualquier escuela, ya sea de educación pública o privada con subvención. Sin embargo, en la práctica tal cupón no se les asigna directamente a las familias, sino que es un aporte directo que realiza el Estado a los centros educativos municipales y privados subvencionados, dicho traspaso funciona de acuerdo a la demanda que puedan captar los colegios.

La política del *voucher* tuvo en principio una base homogénea: un mismo valor de subsidio para todos los estudiantes. Pero en esta lógica política basada en un principio de *igualdad*, no se consideró que las diferencias de origen no desaparecen, por el contrario, terminan instaurando nuevas diferencias.

Según lo esperado por la política educativa, este modelo derivaría en un sistema eficiente, basado en la competencia entre los colegios por la obtención de recursos y, con ello, el logro de la calidad educativa esperada. Esto generaría que los alumnos no abandonasen los colegios, ya que las escuelas, al requerir de su financiamiento, harían lo posible por atraer y retener a sus estudiantes. Cuestión que contribuiría además al incremento en la cobertura (Prieto, citado por Almonacid, Luzón y Torres 2008: 13). Es importante señalar que para recibir este subsidio, cada escuela debe satisfacer ciertos requerimientos establecidos por la autoridad. Bajo esta operatividad, se parte del supuesto que los colegios que no tienen alumnos suficientes para cubrir sus costos dejan de operar y salen del sistema (Gallego y Sapelli, 2007: 265-266).

Será en el año 2008 que la política del bono educativo intente operar sobre la base de la equidad y del reconocer las diferencias de origen, implementando el subsidio diferenciado: Subsidio de Educación Preferencial (SEP). En esta lógica se reconoce “que educar niños y niñas en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica es más complejo y más caro y se asume que el Estado debe poner más recursos ahí donde más se necesita” (Raczynski, Muñoz, Wieinstein y Pascual, 2013). Según estos autores, después de siete años de implementado el SEP, “los desafíos de esta política son tanto o más grandes que sus primeros resultados” (Raczynski, Muñoz, Wieinstein y Pascual, 2013: 186). Como se ha indicado, cualquier política compensatoria busca beneficiar por un lado a aquellos a quienes va dirigida, sin embargo, no elimina las diferencias que surgen de este proceso (incluye y excluye al mismo tiempo); toda vez que las diferencias que surgen no son una constancia de sumas, en la cual al aumentar de un lado se disminuye el otro. Por el contrario, éstas derivarán en nuevos e inesperados efectos secundarios (Corsi, 1998).

Es importante considerar que incluso en los sistemas educativos que funcionan con base en una lógica mercantil, el proceso de exclusión no ocurre por sí mismo. Para la operatividad de estos sistemas, se requiere de la inclusión y la igualdad como principio básico. La política de subvención parte de esta lógica, toda vez que sirve a los fines del cuasi mercado educativo, incluyendo a quienes educa; reproducen y profundizan las diferencias que de modo inevitable surgen al interior de las instituciones educativas al realizar su función y generan una exclusión casi selectiva.

Además, en el esquema de mercado que funciona por medio de un *oferente* (colegios) y un *demandante* (alumnos), donde la competencia se establece como condición fundamental del sistema, el Estado es el garante de ese derecho, pero *nunca debe* sustituir al mercado educativo, salvo en el caso de que estas organizaciones (escuelas) se vean

imposibilitadas para realizar sus fines por cuenta propia (Ruiz-Schneider, 2010; 2012).

2.2 Sistema educativo: selección y segregación

La competencia es el “motor” con que trabaja el sistema de mercado y desde esa perspectiva la escuela se observa como un bien esencialmente privado que funciona bajo este axioma. Parte de este supuesto es que se llegaría a la calidad educativa por medio de la competencia entre las escuelas y que sólo las mejores lograrían subsistir (Redondo, Descouvières, y Rojas, 2004; Gallego y Sapelli, 2007)

Si bien esta lógica considera que los padres de familia tienen la libertad para ‘elegir’ el tipo de establecimiento educativo al cual asistirán sus hijos (sobre todo en los sectores urbanos que es donde la oferta aumenta por los colegios privados con subvención), será la oferta escolar privada la que garantiza el esquema de la competencia a través de la oferta/demanda sobre la base del principio de *libertad de enseñanza*, en tanto facultad que tienen las personas de elegir la educación que requieren sin intervención del Estado.

Sin embargo, en la práctica, la competencia entre los colegios no ha derivado necesariamente en una mejora de la calidad en la educación, sino en un incremento de la desigualdad y segregación, siendo ésta “la desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales, ya sea entre unidades de organización diferentes, entre zonas geográficas o en una combinación de ambos. [Tales] diferencias de distribución afectan las probabilidades de interacción entre miembros de los diferentes grupos sociales [...]. La segregación de un grupo se refiere al grado de aislamiento relativo de dicho grupo respecto a otras categorías sociales” (Bellei, 2013: 329).

En el sistema educativo de Chile se presenta así una doble segregación, tanto de *oferta*, establecida por los colegios, cuanto de *demanda*, llevada a cabo por los padres de familia (Gallego y Sapelli 2007). Son éstos quienes –sin pretenderlo– terminan reforzando el fenómeno de la segregación, al incrementar la demanda de los colegios con mayor prestigio; demanda que no se realiza como sinónimo de mayor calidad, sino con base en una mayor preferencia de las familias. Situación que lleva a que se revierta la lógica y que sean en cambio las escuelas las que seleccionen a los mejores alumnos (Redondo, Descouvières, y Rojas, 2004).

Esta doble selección ha definido al “tipo” de alumnos que asisten a las escuelas, homogeneizando a su población, y configurando lo que algunos autores (Redondo, Descouvières, y Rojas, 2004) llaman “ghettos educativos”: los estudiantes asisten a colegios con pares de su mismo estrato social. Esto evita que haya heterogeneidad en la composición del alumnado, derivando en un fenómeno de selección social, que entre otros efectos ha llevado a resultados diferenciales entre los alumnos dependiendo del tipo de escuela a la que asisten, conformando con ello un esquema escolar compuesto por la segmentación de diversos grupos sociales.

Tal separación ha derivado en que las escuelas seleccionen a los mejores alumnos y la tendencia de los padres a que sus hijos ‘sean elegidos’ por los colegios privados, con fondos públicos; esto sucede incluso si tienen que hacer algún aporte ‘compartido’ (copago), no tanto porque crean que esos centros ofrecen más y mejor educación (en el sentido que mide el SIMCE), sino porque éstos seleccionan las familias y los compañeros con los que interactuará su hijo (roce social). Al respecto, las últimas investigaciones sobre el tipo de empleo de los egresados universitarios, dependiendo de los colegios donde estudiaron el nivel secundario, van en la misma dirección de lo señalado (Redondo, Descouvières, y Rojas, 2004: 91).

Gallego y Sapelli (2007) observan que los padres contemplan una serie de atributos a la hora de elegir colegios: la calidad educativa medida por los resultados de las pruebas que realiza el Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa (SIMCE), la ubicación del colegio, la composición socioeconómica de los alumnos que asisten a las escuelas, el costo monetario y, las características de los pares. Se debe considerar que estos resultados son de colegios urbanos y de zonas de clase media, en los que la valoración por la calidad del colegio se amplía a medida de que aumenta el ingreso y la educación de los padres.

En cambio, para las familias de bajos recursos, todas esas características son secundarias, puesto que éstas consideran como factor prioritario para elegir colegio la cercanía a sus hogares, por lo que Gallego y Sapelli (2007) concluyen que, si se antepone la cercanía del colegio a su calidad, es porque se le da mayor importancia al costo del transporte, cuestión que depende directamente del ingreso de las familias.

En este sentido, el estudio de Espínola (1989) muestra cómo el supuesto de elección de un colegio por su 'aparente calidad' no funciona por igual para los sectores de bajos recursos, quienes se guían en la elección de un colegio desde una lógica asistencial (satisfacción de necesidades básicas), más que en la calidad educativa que las escuelas dicen ofrecer. En cambio, para las clases medias, el valor que guía la elección de una escuela es la búsqueda del "status", lo cual en general se asocia con cualquier educación por la cual se tenga que pagar. Se espera también la disciplina y control escolar que podría mantener a los niños a salvo de los peligros sociales. Ambas selecciones parten de una racionalidad apegada a la clase social y a su estatus, y orientan a las familias a reproducir dicho esquema mercantil y segregador.

Por otro lado, la selección que realizan las escuelas sobre los estudiantes (*selección escolar*) se da a partir de pruebas de conocimientos, prestigio de las familias de los estudiantes, incluso el credo religioso (es el caso de los colegios católicos, quienes tienen como

requisito que las familias sigan los preceptos y valores de esta fe). Así lo señalan Mena y Corbalán (2010: 331), para quienes la selección bajo el amparo de la “libertad de enseñanza” se aplica con “prácticas de admisión y expulsión de alumnos según criterios particulares [o arbitrarios], relacionados con las características individuales o familiares de los estudiantes, tales como las habilidades académicas, la capacidad de pago, la religión o el lugar de residencia.”⁹⁹

Quienes quedan fuera de esa selección escolar son excluidos de ese tipo de colegio, pero a su vez son incluidos por los colegios municipales que no pueden seleccionar a sus alumnos. Excluidos que, según García Huidobro (2007), son aquellos alumnos repitentes o que no han logrado los niveles de rendimiento exigidos por el colegio o con ‘problemas de aprendizaje’ y ‘conducta’.

Criterios claramente contrarios a lo establecido en la Ley General de Educación vigente, en donde se instituye que la educación chilena es un tipo de educación no discriminatoria: “el proceso de selección [...] en ningún caso podrá considerar la situación económica o social del postulante, su rendimiento escolar pasado o potencial, el estado civil, escolaridad o religión de los padres, el origen étnico del postulante, ni otro criterio que permita la discriminación arbitraria de éste. [...] las vacantes sólo podrán asignarse por prioridad familiar o, en última instancia, por sorteo, sin perjuicio de las discriminaciones positivas establecidas por ley” (Ley General de Educación, 2009, Capítulo 3°, Artículo 11).

Este doble proceso de selección, tanto por los colegios cuanto por las familias, ha derivado en un efecto que reproduce y estabiliza la inclusión/exclusión, lo cual en la práctica se traduce en el incremento

⁹⁹ Mena y Corbalán (2010: 334), exponen cómo en el informe para Iberoamérica del estudio PISA 2006 OCDE (2006), se señala que, en Chile, según información entregada por los directores de los colegios, el 7% selecciona en función del lugar de residencia del alumno, el 33% en función de las calificaciones, el 17% por deseo o necesidad de un programa especial y el 16% por la existencia de familiares en el mismo centro.

de la segmentación social.¹⁰⁰ Una de las muchas formas en las que se manifiesta este fenómeno es a partir de los criterios que llevan a cabo las escuelas sobre los alumnos según su origen social, toda vez que “el diseño del sistema por subvención hace que no sea rentable proveer educación de calidad a niños de bajo nivel socioeconómico”. Gallego y Sapelli (2007: 274) señalan que los colegios consideran a los alumnos de bajos recursos como más difíciles de educar. Ahora, si el valor de la subvención es uniforme para todos los alumnos, un diseño diferente, caracterizado por ejercer mayor control, no generaría ese grado de segregación, ya que no es el sistema del *voucher* en sí mismo lo que provoca este efecto, sino el diseño que lo ha fundado en un inicio. Por ejemplo, un tipo de *voucher restringido* permitiría que la selección de los colegios hacia los alumnos fuese prohibida.

Otro estudio en esta misma línea es el de Hsieh y Urquiola (2003), quienes sostienen que si las escuelas particulares subvencionadas obtienen resultados un poco mejores con relación al sector municipal, es porque estas escuelas han respondido a la presión por mejorar “no aumentando su productividad, sino más bien eligiendo a los mejores estudiantes” (Hsieh y Urquiola, 2003: 3). Joiko (2012), observa que es menos costoso para la escuela mejorar a partir de la selección de los estudiantes, que por la generación de estrategias de apoyo y monitoreo hacia los profesores u otras acciones en el ámbito pedagógico, lo que implicaría para ellos invertir mayores recursos.

Tal que la apuesta real de los colegios subvencionados (copago) se orienta a matricular a los mejores alumnos y no necesariamente brindar un mejor servicio, como supone la lógica de la competencia entre establecimientos. A este resultado, Carnoy y McEwan, (1997), lo han denominado “descreme” (*cream-skimming*). Es decir, que los colegios particulares subvencionados reciben a los mejores alumnos (la

¹⁰⁰ Como una forma de revertir este efecto, la lógica cambia a partir del año 2008 con la subvención diferenciada, implementando un tipo de política que considere las diferencias de origen de los estudiantes, política que sin embargo no ha tenido hasta hoy los resultados esperados: “producir mayor equidad” (Raczynski, Weinstein y Pascual, 2013).

“crema”) y, por lo tanto, obtienen los puntajes más altos en las evaluaciones que realiza el sistema de evaluación chileno (SIMCE), afectando negativamente los resultados de los colegios públicos que se quedan con los alumnos rechazados, generando así una brecha entre ambos tipos de colegios, y estabilizando casi de forma normativa la lógica de exclusión en la inclusión no solo en el sistema educativo, sino como se señaló, en el proceso de exclusión en otros sistemas sociales.

Para aquellos alumnos que no logran ingresar a los colegios subvencionados de mayor prestigio existen otros con menores requisitos de ingreso, proliferando un mercado educativo de diverso espectro y de variable calidad. Algunos de esos colegios carecen de un proyecto educativo y surgen con relativa facilidad, toda vez que bajo un esquema de mercado encuentran un nicho de sobrevivencia, dado el poco control del Estado sobre su infraestructura y servicios, así como de los beneficios que reciben: el lucro con recursos públicos (Redondo, 2009).

Respecto a la elección de los colegios subvencionados (copago), otro estudio (Canales, Bellei y Orellana, 2016), ha mostrado que la elección de colegio por las familias de clase media es un proceso racional cuya lógica de elección está íntimamente ligada a la posición en la estructura de clases sociales y cuyo fundamento es el interés por *marcar la diferencia* respecto al colegio al que asisten sus hijos en relación a los colegios municipales. Al respecto, el estudio señala que “las familias eligen establecimientos particulares subvencionados principalmente por temor a un conjunto de “peligros” que asocian con las escuelas y liceos municipales; y lo hacen fundamentalmente buscando orden y seguridad para sus hijos [...], temen lo que pueda ocurrir y que ponga en riesgo el lugar que han alcanzado en la escala social” (Canales, Bellei y Orellana, 2016: 96- 104).

Un aspecto interesante de esta elección de las familias es entonces conservar cierto estatus social (y consecuente *roce social*), donde incluso la calidad educativa queda en segundo plano. Resulta entonces que si la lógica de elección es el temor de “volver atrás” y en pro de

conservar el estatus de clase media, el colegio particular subvencionado es visto como el calce perfecto para la clase media, entre los particulares pagados de la elite y los municipales de los pobres. Por ello, las familias están dispuestas a pagar un poco de dinero para diferenciarse respecto a quienes asisten a los colegios públicos; las escuelas por su parte ‘venden’ tal seguridad y certeza al orden, cuestión que los colegios municipales públicos no les podrían garantizar.

Por otra parte, los colegios municipales orientados por políticas no excluyentes deben recibir a cualquier estudiante, incluyendo alumnos rechazados de otros centros: “las escuelas municipales están obligadas a recibir a todos los alumnos [...] niños y niñas con problemas de disciplina o aprendizaje que las escuelas privadas expulsan o no reciben [...]. Sus estudiantes tienden a ser de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo” (Huidobro, 2007:11); exceptuando a los liceos emblemáticos públicos, cuyo prestigio y calidad ha llevado también a un estricto proceso de selección para su ingreso.¹⁰¹

Algunos estudios señalan que esto ha derivado en que la educación gratuita y pública sea estigmatizada como problemática y de menor calidad y que los profesores que en ellas enseñan corran el riesgo de trabajar con muy pocas expectativas sobre el logro respecto a sus alumnos (Huidobro, 2007).

En este sentido, Bellei y Pérez (2010) sostienen que la educación bajo el esquema de mercado no ha incrementado su calidad, por el contrario, aumentó la inequidad y segmentación social. También observan que las escuelas privadas subvencionadas no son en promedio más efectivas que las públicas, podrían incluso ser menos efectivas en un contexto de baja calidad general del sistema y alta segmentación socioeducativa. Situación que se extiende a la educación privada de élite, la cual tiene deficiencias, tanto en términos de efectividad en el uso de los recursos

¹⁰¹ Son los colegios de los municipios quienes poseen más responsabilidades y deben asumir una tarea más difícil que los colegios particulares subvencionados (Fuentes, 2006).

con que cuenta, como en los estándares internacionales de calidad (Bellei y Pérez, 2010: 59).

Otro de los fenómenos que se derivan de la aplicación de las políticas de mercado en la educación, es la desigualdad en cuanto al “tipo de educación” que reciben los estudiantes de colegios municipales respecto a los privados y subvencionados. Ossandón (2003), en un estudio sobre los estudiantes de educación secundaria de colegios municipales (públicos), da cuenta que dadas las condiciones en las que viven su vida escolar, éstos son un grupo de población del cual *se espera poco*. Grupo poblacional que el autor denomina como “objeto pedagógico perdido”, noción para indicar que a pesar de asistir a establecimientos educativos, no se espera de los estudiantes mayores aprendizajes pues la ‘enseñanza’ se concentra en la asistencia social, en suplir carencias y en la producción de *buenos* hábitos y disciplina. En otras palabras, que aunque no son estudiantes excluidos *a priori* por el sistema, pues se encuentran dentro de éste, se tienen pocas expectativas sobre ellos, lo que los hace vulnerables y genera una paradójica exclusión en la inclusión.

Para Ossandón, las causas son múltiples y van desde las incapacidades del propio individuo –inexistencia de condiciones materiales para que los jóvenes puedan ser educados– hasta quienes no cumplen con los criterios de selección propios de las organizaciones escolares.¹⁰² “En una proporción importante de los alumnos de establecimientos municipales pobres, los profesores no esperan más que resultados ‘civilizadores’ (modales, responsabilidad, horarios), teniendo nulas esperanzas sobre los resultados escolares. Desde el punto de vista de las expectativas sistémicas, son excluidos” (Ossandón, 2003: 23, 24).

Es interesante considerar esto, pues si la inclusión/exclusión es una distinción que realiza el sistema educativo, se puede dividir en el código:

¹⁰² Por ejemplo, el caso de aquellos niños y jóvenes que por alguna razón son expulsados de una escuela o Liceo, debido a que no cumplieron con las reglas de membrecía de la organización y posteriormente no son aceptados por otra institución (Ossandón 2003: 23).

educables /no educables, lo que permite observar cómo a pesar de que los alumnos son educables para el sistema, sin embargo, son excluidos en la práctica al anular las expectativas que se tienen sobre ellos, aun cuando manejen las normas básicas de sociabilidad.

De modo que para los docentes que trabajan en un sector donde los alumnos son excluidos de otras escuelas, su labor es tan poco considerada por la sociedad que en esas condiciones, dejan de tener esperanzas en el aprendizaje y se comienza a atender a los niños en otros aspectos más apremiantes.

Estas cuestiones se corroboran por los resultados de las pruebas SIMCE, pues es en los sectores más vulnerables donde se presentan los niveles más bajos de aprovechamiento. Lo anterior ha repercutido en diferencias considerables con el estudiantado al interior del sistema educativo. Al respecto, en el informe de la OCDE-UNESCO (2009), se señala que, “existe una variación bastante amplia entre el desempeño de alumnos de diferentes colegios, lo que sugiere que la calidad de éstos varía enormemente [...]. Los alumnos de las escuelas municipalizadas son los que menos probabilidades tienen de obtener una licencia secundaria [...], ésta es la mayor causa de las diferencias entre los grupos de ingreso, para el acceso a la educación terciaria [...], los alumnos de escuelas municipalizadas públicas que dan la Prueba de Selección Universitaria o PSU, tienen las más bajas posibilidades de aprobar y obtener los puntajes más altos” (UNESCO- OCDE, 2009: 26, 27 y 56).

Sin embargo, la educación en Chile funciona del modo en que lo hace, simplemente porque está estructurada desde el paradigma de la escuela subvencionada, por lo tanto, la selección escolar y el lucro obtenido de ella, son efectos ‘esperados’ en esta lógica, porque las escuelas subvencionadas bajo tal entendido obtienen el beneficio de lucrar –con la mercancía educativa– como cualquier otro negocio. El punto a debate –que recién empieza a discutirse– es si se puede lucrar con recursos públicos (subvención).

Desde el punto de vista legal, no era –hasta hace poco– algo prohibido en Chile, sino que incluso, era incentivado por las leyes que regían en la propia Constitución, donde la desregulación presente en el “negocio” educativo y las laxas condiciones que tienen los particulares para abrir una escuela eran elementos que alentaban este tipo de estructura en el sistema educativo, que devino en la paulatina minimización y pauperización de la educación pública.¹⁰³ Al respecto Atria (2010: 156), señala que “lo que determina el carácter de un establecimiento es su dueño, y ser dueño de algo, a salvo de las exigencias legales y los derechos de terceros, da la libertad de que uno puede actuar, respecto de su cosa arbitrariamente”.

Fue justo lo que sucedió en Chile. Un sistema que opera bajo un esquema mercantil (empresa educativa), el cual ha derivado en la profundización de las diferencias y exclusión que de modo inherente se produce al interior del sistema educativo. Lo anterior –como se ha señalado–, se constata en fenómenos como la competencia entre las escuelas por captar clientes, la inequidad en la que operan, generando situaciones de segregación y selección social sobre la base económica, incluso amparada normativamente.

Tal que la implementación de un sistema educativo que opera con el esquema mercantil (empresa educativa), ha derivado en la profundización de las diferencias y exclusión que de modo inherente se produce al interior del sistema educativo.

¿Cómo se ha dado este proceso a nivel de la educación secundaria?

¹⁰³ La Educación pública implica no sólo la garantía de que ésta esté financiada con fondos públicos, sino sobre todo que en ella no existe ningún tipo de discriminación o selección para su acceso, lo cual presupone “un fuerte apoyo del Estado, el cual se base en un proyecto nacional y que ésta sea destinada a todos los sectores de la población a quienes se les debe asegurar la gratuidad de tal beneficio” (Marchessi, Montes y Carvajal, 2002: 18).

2.3 La educación secundaria en Chile

La educación secundaria en Chile, también denominada educación media, comprende cuatro años y atiende a estudiantes en un rango etáreo entre los 14 a los 17 años. Se divide en dos áreas; científico-humanista y técnico-profesional.¹⁰⁴ Al terminar los estudios de enseñanza media, los estudiantes obtienen la licenciatura en Enseñanza Media (examen de madurez) y están facultados para acceder a la educación superior. Asimismo, los que egresan de las instituciones técnico-profesionales obtienen un título técnico de nivel medio en la especialidad que hayan cursado, lo cual les habilita para el mundo del trabajo.

En el año 2003, como parte de las reformas a la Constitución de 1980, se estableció que la Educación Media sería gratuita y obligatoria para todos los chilenos hasta los 18 años de edad. A partir de esta disposición, el Estado tuvo la responsabilidad de garantizar el acceso a doce años de educación; cuestión que ha repercutido y profundizado efectos no esperados sobre los sectores de mayor vulnerabilidad social; porque y pese a que el acceso está garantizado, un tercio de los estudiantes que ingresan terminan por desertar (Bellei y Fiabane 2003b).

Los estudiantes que egresan de la Enseñanza Media para optar a las universidades tanto estatales cuanto privadas, deben rendir la llamada Prueba de Selección Universitaria (PSU), y sobre la base del puntaje obtenido pueden ingresar a diversas carreras en distintas universidades en todo el país (MINEDUC, 2005: 9-11).

Como se señaló, a lo largo de las últimas décadas en América Latina se dio un aumento importante al acceso de la educación secundaria, la

¹⁰⁴ La educación científica-humanista se divide en dos ciclos y comprende asignaturas que constituyen una enseñanza de carácter general que busca preparar a los estudiantes para el ingreso a la universidad. El primer ciclo corresponde a los cursos primero y segundo medio, en tanto el segundo ciclo equivale a tercero y cuarto medio. Respecto al área técnico-profesional, esta prepara a los alumnos para el mundo laboral. Está compuesta por distintas modalidades: comercial, industrial, agrícola y marítima. Se accede a ella a partir del tercer año medio.

cual además tuvo un carácter obligatorio garantizado por los gobiernos nacionales, sobre la base de un principio de inclusión. Según la UNICEF, “la oferta de la educación secundaria es la que determina el nivel educativo que alcanzará la mayoría de la población. Por ende, va a definir gran parte del perfil cultural, económico y ciudadano de los países, con las consecuencias individuales y sociales que esto genera” (UNICEF, 2012: 16). Según datos recientes, para el año 2013 el promedio de escolaridad del nivel medio en América Latina era de 84,6% (SITEAL, 2014).¹⁰⁵

La inclusión al sistema educativo secundario es uno de los principales retos a enfrentar en los países latinoamericanos, para quienes la inequidad es el factor de mayor riesgo, toda vez que el 50% de la población de menores recursos en general abandona sus estudios. A lo anterior se suman otras causas como son: bajo poder adquisitivo, bajo nivel en el clima educativo del hogar y trabajo infantil, los cuales se potencian entre sí incidiendo sobre el sector más vulnerable de los adolescentes, que es el que tiene menor posibilidades de continuar estudios y mayores probabilidades de abandonar tempranamente la escuela, certificando de algún modo la exclusión social, toda vez que los niveles logrados son diferenciados, repitiéndose los circuitos de inequidad en la distribución del conocimiento (UNICEF, 2011: 20).

En el caso de Chile, la educación secundaria pasó de ser privilegio de minorías a otro de masas. En el año 1970 se atendía a un 28,5% de población en este nivel, el cual para el año 2006 creció en un 85,3%. Según algunos autores, tal inversión se dio sobre todo en los años 90', como una forma de reivindicar la vuelta a la democracia en Chile (Santa Cruz y Olmedo, 2012).

En términos absolutos, en esos años se lograron los niveles de matrícula básica y media más altos de la historia de ese país

¹⁰⁵ Sistema de Información de Tendencias en Educación en América Latina, www.siteal.iipe-oei.org/

(Ossandón, 2003: 8; SITEAL, 2014), tal y como se observa en la siguiente Tabla (4).

	1970	1982	1992	2000	2013
Básica	93.5	95.3	98.2	98.6	s/d
Média	49.7	65	82	90	92
Elaboración propia, fuente: Ossandón, 2003; SITEAL, 2014					

Tales resultados en la cobertura han sido producto de una importante inversión en educación, la cual sumando el gasto público y privado representa un 4.5% del PIB para el año 2012, ubicando a Chile en una posición alta respecto a los países miembros de la OCDE (Brunner y Elaqua, 2003). Estas inversiones constatan la aplicación de medidas para lograr la inclusión e igualdad social de los sectores marginados de la población a través de la inclusión en el sistema educativo, revitalizando “la promesa de que la educación es la principal palanca de la movilidad social” (Informe del Senado de Chile, 2012).

Se impulsó entonces un conjunto de políticas públicas en el sector educación, las cuales “contribuyeron a reducir y mitigar las brechas educativas que existían en el país en los años ochenta” (Informe del Senado de Chile, 2012: 44). Estas medidas políticas que en la educación básica se habían estado desarrollando desde los años 80’ y en la educación media desde los años 90’, dieron por resultado una *cuasi* universalización de la educación en ambos niveles. Tal que para el año de 1990 la cobertura bruta de la educación secundaria se estimaba en un 80%, manteniéndose en niveles similares y constantes desde el año 2005, alcanzando para el año 2013 un 92% de cobertura (MINEDUC, 2013: 4).¹⁰⁶

¹⁰⁶ Para lograr dicho objetivo el presidente Ricardo Lagos (2000-2006), impulsó una modificación constitucional para aumentar a doce años la educación obligatoria; mínimo que pretendió garantizar la integración social, la equidad y así frenar la marginalidad social (Bellei y Fiabane, 2003b).

La masificación de la educación secundaria en Chile ha sido un logro importante y parte de una política de inclusión, sin embargo, esto no necesariamente significa mayor igualdad; ¹⁰⁷ incluso, como señala Bellei, puede derivar en procesos de exclusión y/o desigualdad. “Hacer el liceo obligatorio es el principio y no el final de la tarea, en Chile prácticamente todos los niños ingresan a la escuela, pero uno de cada tres, abandonan sus estudios antes de terminar la educación secundaria” (Bellei y Fiabiane 2003b: 5).

Esta situación exhibe claramente la inclusión que se genera a partir de la política de obligatoriedad de la educación y, por otra parte, la exclusión provocada por factores externos a ésta como lo es la precariedad y marginación social. Otra consecuencia no esperada de la masificación y de la obligatoriedad en la educación secundaria, ha sido el riesgo de producirse una devaluación de las *selecciones educativas*,¹⁰⁸ sumada al hecho de que la matrícula *cuasi* universal de la educación secundaria funciona también como una expansión de las expectativas educativas en la población escolarizada, la cual potencialmente exigirá continuar su formación en la educación superior; meta que se encuentra lejana, pues según datos del Ministerio de educación, hacia el año 2007, el 70% de los chilenos entre 25 y 34 años completó su enseñanza media, pero sólo el 27% habría logrado un lugar en la educación superior (MINEDUC, 2007: 9).

En este sentido, la literatura expone la desigual calidad en todos los colegios, la cual como se ha señalado, se diferencia según el tipo de escuela. Es precisamente ahí donde está el desafío: reducir las brechas de aprendizaje que separan –por no decir determinan– a los grupos

¹⁰⁷ Esto ha sido ampliamente documentado en la literatura, en el cual el papel que se le asigna a la educación como “controladora” de las desigualdades sociales es menor a lo esperado y en donde la democratización de la educación en sí misma no genera el fin de las desigualdades de origen (ver Bendix y Lipset 1972; Boudon, 1974).

¹⁰⁸ Según Ossandón (2003), cuando se exige ‘desde afuera’ (desde el subsistema político) que todos los estudiantes concluyan determinado grado educativo, lo que tiende a suceder al interior del sistema es que se desvalorice este tipo de herramientas dejando de lado la función educativa de aprendizaje y con ello, no se utilicen los mecanismos de selección reconocidos.

sociales y que la educación secundaria se traduzca en igualdad de oportunidades educativas para los estudiantes, sin importar el origen social del cual provienen.

Es interesante considerar que estas diferencias están presentes en el sistema educativo desde varios niveles, económico, social y cultural, y que es en la escuela donde tales diferencias se amalgaman y profundizan. De ahí que no sea sólo importante medir al sistema educativo por los grados escolares alcanzados por la población estudiantil (cobertura incluida), sino en la calidad de ésta, traducida tanto en la formación de los estudiantes como en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE) y/o internacionales (PISA). Al respecto, para Bellei y Pérez (2010: 44) hay una fuerte correlación entre la igualdad económica y la educativa. Por ejemplo, los países económicamente más igualitarios como Suecia o Bélgica, son también educativamente equitativos; lo contrario sucede en Portugal o Estados Unidos, donde una mayor desigualdad económica y educativa se conjugan. Chile, uno de los países miembros de la OCDE, es también uno de los países con mayor desigualdad económica y educativa. Este indicador de inequidad resultó ser el segundo más alto de entre los más de cincuenta países participantes (23%), sólo superado por Bulgaria (24%), siendo también el país que posee el más alto grado de segregación socioeconómica entre sus escuelas (Bellei y Pérez, 2010).

Por otra parte, en las pruebas que aplica el SIMCE en los colegios chilenos, se observan diferencias en los resultados de los alumnos a través de dos dimensiones: tipo de colegio y nivel socioeconómico. Estos se presentan en tres variables: grupo socioeconómico, tipo de colegio y resultados en dos de las principales asignaturas que mide esta prueba.

Nivel Socioeconómico	Lenguaje			Matemáticas		
	Municipal	Subvencionado	Particular	Municipal	Subvencionado	Particular
Bajo	233	225	s/d	234	224	s/d
Medio bajo	235	238	s/d	236	240	s/d
Medio	246	258	s/d	260	260	s/d
Medio alto	292	277	s/d	281	281	s/d
Alto	s/d	299	301	308	308	314
Promedio total	241	260	299	263	263	312
MINEDUC, 2007						

De lo anterior se observa que el grupo socioeconómico de procedencia es la variable más influyente en torno a los resultados, incluso por encima del tipo de institución escolar. Tal como se reconoce en el *Foro Nacional Educación para todos* (2007: 6): “los países con mayores inequidades tienen más dificultades para mejorar la calidad de su educación. Las diferencias de acceso y cobertura en educación impiden que una buena educación llegue a los sectores menos favorecidos, aumentando la polarización de la sociedad”.

Tras el objetivo de una mayor inclusión escolar y la masificación en la educación secundaria se generan expectativas y son estas las que han llevado a un gran número de estudiantes a aspirar ingresar en alguna universidad, para continuar sus estudios. Precisamente, han sido los estudiantes secundarios, quienes no tienen resuelto su acceso a la educación superior, los que iniciaron en el año 2006 las manifestaciones callejeras y las ocupaciones de Liceos; porque son ellos quienes sobre esta base mercantil del sistema educativo se sienten *a priori* excluidos.

2.4 La educación superior: ¿elitización en la masificación?

La Universidad en Chile estuvo concebida en principio como el lugar donde se formarían las élites del país. Todavía en los umbrales de los años 80,' el número de vacantes era limitado, así como los centros

académicos existentes (Muñoz, 2011). Sin embargo, como fruto de las reformas impuestas por la dictadura se desarrolló un proceso de expansión y diversificación de la educación superior.¹⁰⁹ Dicha reforma introdujo además un sistema de financiamiento para las ocho universidades que ya existían (nombradas en Chile como *tradicionales*), transfiriendo los costos a los estudiantes y a sus familias.¹¹⁰ A partir del año 1981 dejó de funcionar el arancel diferenciado y el cobro de matrícula pasó a ser universal y generalizado a través del crédito fiscal. Se trataba de una modalidad de crédito en la que todos los estudiantes pagaban las mismas colegiaturas, pudiendo solicitar un crédito diferenciado, según su capacidad económica. Dichos créditos podían postergarse total o parcialmente hasta que los estudiantes estuviesen insertos en el mercado laboral o hubiesen terminado sus estudios no obstante, independientemente de esto, tales créditos debían ser cubiertos a totalidad (Muñoz, 2011: 48). La implementación del crédito fiscal supuso una disminución del 41% del gasto de la educación por parte del gobierno (OCDE, 2009: 33).

Para el año 1990 esta tendencia de autofinanciamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) continuó en aumento. Así, del año 1990 al 2007 la educación superior cambió de ser de élite a otra de calidad masiva (OCDE, 2009: 37). “Chile ha experimentado un aumento espectacular de matrículas en los últimos años, desde sólo 7% del grupo 18-24 en los años 70’, a cerca de 40% para mediados del 2000. Esta impresionante expansión se debe en gran parte al

¹⁰⁹ La Educación Superior en Chile está constituida por un sistema diversificado e integrado por tres tipos de instituciones que se ofrecen a quienes egresan de la Educación Media: Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, reconocidos por el Estado en el artículo 29 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Como resultado de la reforma de 1981, el gobierno descentralizó las dos principales universidades estatales: La Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, convirtiéndolas en sedes regionales.

¹¹⁰ Se crearon dos subsistemas de educación superior. El “tradicional” integrado por las universidades públicas y privadas, donde el Estado mantiene un significativo papel financiación (aunque indirectamente por medio de becas y créditos); y por otro lado está el “nuevo” subsistema, compuesto únicamente de las instituciones privadas, que no recibió prácticamente ningún apoyo del Estado (Bellei, Cabalin y Orellana, 2014: 428).

considerable desarrollo de la educación terciaria privada y a la introducción de financiamiento compartido en todo el sistema” (OCDE, 2009: 70).

Para Bellei, Cabalín y Orellana (2014: 428) esta acelerada expansión en la cobertura se explica por dos factores principales: instituciones con programas de bajo costo y criterios de ingreso que no contemplan exámenes de selección y, en segundo lugar, por la creación en el año 2005 del *Crédito Privado con Aval del Estado*, que como su nombre lo indica, es una línea de crédito de los bancos hacia los estudiantes para pagar los aranceles por la educación que reciben (crédito garantizado por el Estado en los casos de incumplimiento). Según los autores, esta fue la forma de canalizar la enorme demanda de las clases medias y bajas por obtener mayor educación.

La expansión de la cobertura no es cosa menor en un país cuya educación superior es una de las más costosas del mundo que, como se ha indicado, recae principalmente en el endeudamiento de las familias y un porcentaje menor, en el Estado (OCDE, 2009 y 2014): la proporción que aporta el Estado chileno es la más baja de los países desarrollados con el 58,6% para todos los niveles educativos¹¹¹ y apenas el 14,6% para la universidad. (*El País*, 2011).¹¹²

En Chile las universidades de mayor prestigio pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH),¹¹³ el resto son universidades o institutos de educación superior de diversa calidad, precio y prestigio. Tales características hacen que prácticamente –salvo los sectores más beneficiados– todos recurran a un crédito o cuenten

¹¹¹ Chile es el único país de Latinoamérica en el cual la educación superior es totalmente privada (SITEAL, 2014) (ver Tabla 6, anexo).

¹¹²

http://internacional.elpais.com/internacional/2011/10/13/actualidad/1318510540_389200.html

¹¹³ Actualmente son veinticinco las universidades que componen lo que se conoce como Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Es importante señalar que sólo éstas tienen el requisito de selección por medio de una prueba de conocimientos (PSU). No obstante, hay instituciones no pertenecientes a este Consejo, que emplean dichos resultados para admitir a los estudiantes.

con la posibilidad de obtener una beca y un crédito para costear sus estudios; situación que se convierte en un filtro más para aquellos estudiantes provenientes de los estratos más bajos de la población.

Dichos créditos son administrados por los bancos privados y cobran una alta tasa de interés, generando y estableciendo un mercado educativo diverso, tanto en calidad como en precio, lo cual contribuye en gran medida a profundizar la estratificación social y escolar en Chile (Bellei y Cabalin, 2013).

Para Insunza (2011: 7) el esfuerzo de las familias ha repercutido en un progresivo endeudamiento con la banca privada, incentivando así un atractivo mercado de créditos y préstamos, siendo que “sólo uno entre cada diez alumnos de estas instituciones proviene del 20% más pobre del país, mientras que tres de cada diez lo hace del 20% más rico.”

Cabe mencionar que diversas universidades de prestigio consideran como ‘garantía’ para otorgar becas y créditos los resultados obtenidos por el alumno en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹¹⁴ quienes, de no obtener el puntaje necesario (475 puntos como mínimo), quedan prácticamente sin posibilidad de ingresar a una universidad de prestigio o *tradicional* (Insunza, 2011). Como se ha observado, la tendencia de los bajos resultados obtenidos a lo largo de las trayectorias escolares no se dispersa, por el contrario, se refuerza y deriva en nuevas y viejas formas de selección y segregación escolar y social.

La selección es resultado de un proceso del propio sistema al realizar su función. En el caso concreto del sistema educativo chileno, se caracteriza por estar fuertemente orientado por el mercado y estructurado por medio de una lógica clasista (OCDE, 2004), en donde el nivel socioeconómico es una de las variables de mayor peso. De ahí

¹¹⁴ Es interesante observar, como plantea Luhmann (1996), que los exámenes o pruebas de selección son sólo una forma en la que el sistema educativo se sirve para orientar sus acciones y generar información. El examen representa para el sistema educativo un medio para mostrar objetivamente el éxito/fracaso escolar; por lo tanto, resulta un problema de autoselección, es decir, se traslada por completo la responsabilidad al estudiante: “responsabilidad individual”. El examen es para Luhmann un mecanismo que regula el proceso de selección, empero la selección es más que un asunto meramente de exámenes (Luhmann, 1996).

que derive en efectos colaterales que refuerzan la desigualdad, la inequidad y la segregación, que pueden resultar en formas de exclusión social predeterminadas y casi estabilizadas.

Bajo tal perspectiva no resulta extraño que sean las élites quienes logren ingresar a las universidades de mayor calidad y sean los estudiantes en desventaja quienes ingresen a las universidades e institutos superiores de educación de menor costo y cuya calidad es relativa.¹¹⁵ En esta lógica, lo que se adquiere son más bien las credenciales profesionales, sin que ello necesariamente sea prueba de una formación de calidad. Sin embargo, socialmente es valorado poseer un título universitario, pues representa una promesa –no siempre cumplida– de inserción laboral así como una expectativa de ascenso socioeconómico.

Según datos de la OCDE (2009), prácticamente todos los jóvenes que han egresado satisfactoriamente de la educación media, rinden la PSU. Por ejemplo, para la admisión de marzo del año 2008, cerca de 217 000 estudiantes presentaron dicha prueba, esto representó un aumento del 3% con respecto al año 2007, que tuvo a su vez un incremento del 20% con respecto al 2006. Situación que como se observa en el caso de la educación media, permite establecer una correlación entre el nivel socioeconómico y los resultados de los estudiantes. “En los últimos dos años, todas las universidades (tradicionales) del CRUCH, han tenido más postulantes que el número de vacantes disponibles [...]. Está claro que para los jóvenes que provienen de familias más pobres o de escuelas municipales o ambas, el sistema actual de admisión constituye una barrera mayor para acceder a la institución de su elección”. En caso de lograr el puntaje requerido para ingresar a estudiar una carrera universitaria, estos jóvenes tienen mucho más probabilidades de abandonar sus estudios, y aún menos probabilidades de completar los

¹¹⁵ “sobre la estratificación [...] ésta puede aglomerar las ventajas iniciales a través de varios ámbitos funcionales, de modo que no ha de asombrar si las capas elevadas presentan una mayor frecuencia de participación y de aprovechamiento de oportunidades en ámbitos funcionales muy distintos [...] esto ha posibilitado la erección de las sociedades estratificadas” (Luhmann, 1996: 269).

cursos universitarios y graduarse dentro del tiempo esperado (OCDE, 2009: 47, 98). Lo anterior se relaciona a su vez con el tipo de colegio al que asisten los estudiantes secundarios. Al respecto, Bayer sostiene que en una prueba con mayor contenido como la PSU, los estudiantes de escuelas públicas compiten en peores condiciones que en una prueba de aptitud. Hay bastante evidencia de que las escuelas públicas cubren una proporción menor del contenido que en los colegios privados (Bayer, citado por la OCDE, 2009).

En este sentido, el punto de reflexión no está tanto en los conocimientos que mide la PSU, sino en la desigual formación que tienen los estudiantes provenientes de colegios subvencionados (copago), en donde el criterio que prima es mercantil, o colegios municipales, ambos con bajos niveles de formación y rendimiento. Esta cuestión no es exclusiva del sistema educativo en Chile, sino también de muchos sistemas educativos de similares características en el continente. La diferencia radica en que la segmentación del sistema chileno es una de las más altas dentro de los países de la OCDE. Por lo tanto, no es extraño que sean los estudiantes de mayores recursos (4 y 5 quintil) quienes logren ingresar a alguna de las universidades *tradicionales*. Para Muñoz (2011) lo anterior constituye una clara señal de la elitización al interior del sistema educativo universitario. “Mientras las universidades públicas y privadas tradicionales, sobre todo las más prestigiosas de la capital, se ‘elitizan’ aún más –pues los quintiles de mayores ingresos las siguen prefiriendo y son ellos quienes tienen las ventajas comparativas para su acceso–, gran parte de las instituciones privadas no tradicionales son, junto con algunas tradicionales de provincia y otras tradicionales técnicas y de formación pedagógica de Santiago, las que en mayor medida recogen las masas de estudiantes de los primeros quintiles [los de menores ingresos] que mayoritariamente no obtienen altas calificaciones en el examen único de admisión” (Muñoz, 2011: 49, 50).

En este sentido, en el Informe de la OCDE (2009) se menciona que el sistema de educación terciario está tan segmentado y el éxito de las

pruebas de admisión, tan ligado a las características socioeconómicas, que los estudiantes tienen muy diferentes oportunidades académicas de realizar una carrera, dependiendo de su educación secundaria, el nivel de ingresos de sus familias, del género del estudiante y de la ubicación geográfica (OCDE, 2009: 71, 99). Además del hecho de que el sistema de becas busca la equidad e inclusión, solo que en la práctica termina reproduciendo más la desigualdad y segmentación social.

La OCDE (2009: 71) señala que “a pesar de todos los mecanismos de asistencia para estudiantes, organizados y creados por el gobierno (becas y préstamos), aún persiste la impresión de que muchos estudiantes de bajos ingresos, no están en condiciones de estudiar por falta de recursos financieros [...]. El sistema de becas y préstamos para estudiantes es demasiado complejo y pretende lograr demasiados objetivos simultáneamente, en lugar de enfocarse en asegurar un acceso equitativo a todos aquéllos que requieren de asistencia financiera”.

Como recomendación la OCDE señala que una medida contra la inequidad sería aplicar los mismos criterios de préstamos, sin importar la institución donde se matriculará el alumno. Por ejemplo, basándose en pruebas que midieran los recursos y un mínimo de logros académicos, pero esta ayuda aún está lejos de ser suficiente, considerando el nivel de desigualdades sociales que hay en Chile. Incluso el propio MINEDUC (2012: 114) reconoce esta problemática al declarar que aunque los fondos para becas han aumentado en los últimos años (de USD 40 millones en el año 2000 a USD 173 millones en el año 2007). “Al comparar el número de beneficiarios de becas estudiantiles y la población de referencia, se ve que menos de la mitad de los estudiantes de los dos quintiles más bajos (46.4%) recibe una beca. Además, las cantidades entregadas no son suficientes para pagar los aranceles en su totalidad. En realidad, el aumento del valor de la beca en términos reales no ha ido a la par con el alza de los aranceles” (OCDE, 2009: 114).

En síntesis, son las familias quienes cubren en su mayoría el costo de la educación superior de sus hijos. Señalamos también que la distribución de becas favorece mayoritariamente a los estudiantes matriculados en las universidades del CRUCH, lo que da como resultado una alta competitividad de los estudiantes secundarios por obtener un lugar en alguna de estas universidades y, con ello, la obtención de una beca o un crédito educativo. El resto de los estudiantes tendrá que matricularse en alguna institución con menores requisitos o sin ellos, también de menor prestigio y calidad, aun cuando igual deban endeudarse y pagar finalmente esos ‘estudios’.

Finalmente, se destaca que en Chile la educación es altamente valorada por la ventaja de ingresos que supone contar con algún grado universitario. Al respecto Meller y Rappoport, citados por la OCDE (2009: 47), señalan que una persona que completa sus estudios universitarios tiene el doble de posibilidades de obtener mejor empleo que una que los comenzó, pero no los terminó. Por su parte, en la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), se observa que en Chile quien haya completado la educación universitaria obtiene un ingreso casi cuatro veces mayor al recibido por alguien cuya educación solo llegó al nivel secundaria. También se señala que un profesional educado en la universidad gana un 65% más que aquel que estudió en un Instituto Profesional y más del doble de quien se graduó como técnico especializado en un Centro de Formación Técnica (CASEN, citada en OCDE, 2009: 48).

Esto da cuenta del por qué en el imaginario de las personas se considere la deuda educativa como una inversión a futuro, pues de ese modo se podrá lograr una mayor posibilidad de movilidad social ascendente, aun cuando genere como resultado un proceso no planeado ni esperado de exclusión en la inclusión en el sistema educativo.

Analizar la aplicación de las políticas educativas de corte mercantil en Chile, es también observar *cómo* la operación de políticas de elitización en la masificación y de la *ghetización* estabilizan formas de

inclusión/exclusión casi normativa, en tanto lógicas políticas que no consideran las diferencias de origen, por el contrario, instauran nuevas y quizás más profundas incrementando la segmentación social.

CAPÍTULO III

DIMENSIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA

Las historias de los que viven en el mismo tiempo y sus propias informaciones o las informaciones acerca de ellos, es siempre una historia de la contemporaneidad. Historia del tiempo presente es, en este sentido, una bella transcripción de historia sui temporis.

Reinhart Koselleck

3. Los movimientos estudiantiles

A mediados del siglo XIX y lo largo del siglo XX, en la región latinoamericana se configuraron procesos de reformas liberales que generaron profundos cambios en la estructura social de los países latinoamericanos. Para el caso chileno, dicho proceso comenzó a conformarse durante el último tercio del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, donde se experimentó un fenómeno migratorio campo-cuidad, cuyo origen estuvo vinculado de modo importante a factores macroeconómicos y políticos.¹¹⁶

El crecimiento acelerado de las ciudades devino en una concentración de urbanización y con ella el surgimiento de sectores sociales emergentes, los cuales tuvieron fuertes demandas sociales en el marco de los modelos de crecimiento “hacia adentro”, éstos constituyeron una de las fuertes estrategias con las cuales el proceso de industrialización

¹¹⁶ “A partir de 1850 se comenzó a experimentar el sistema primario exportador, basado en la producción de trigo y plata, posteriormente se inició un crecimiento minero en función de nuevas actividades, fundamentalmente de salitre y cobre”, tales procesos de crecimiento en las exportaciones dieron paso a principios del siglo XX a un desarrollo de la industria y la consecuente urbanización, que requirió mano de obra calificada, por lo tanto la necesidad de un sistema educativo *ad hoc*. <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-750.html> (revisado 25 de abril 2016).

En los años veinte comienzan a surgir nuevos actores y grupos sociales ligados al crecimiento del Estado y a la incipiente actividad comercial e industrial, que constituirían los grupos medios. La bandera de lucha de los jóvenes e intelectuales liberales estaba ligada a la laicización de la sociedad y de la educación (Garretón y Martínez, 1987: 63, 64; Valenzuela y Weinstein, 1980; Zamorano Farías, 2001).

se articuló a los movimientos sociales (Cardoso y Faletto, 1977: 10). Según Zamorano Farías (2001: 87), “estos nuevos movimientos sociales para el caso latinoamericano, provienen principalmente de sectores de clase media pauperizadas o marginadas, en las cuales se dan procesos de construcción de identidad colectiva y movilización de recursos que se desarrollan fuera de los ámbitos institucionales (...) Éstos buscan la redemocratización de las instituciones sociales”.

Las demandas de la población tendrán expresiones relevantes en diversos ámbitos sociales. En concreto en los sistemas educativos, los cuales comienzan a expandirse como una forma elemental de desarrollo de las naciones. Crecimiento que se presentó para el caso latinoamericano primeramente en la educación básica,¹¹⁷ posteriormente enseñanza la media y la paulatina ampliación/masificación de la educación superior. “La transformación que intentaba producirse era acelerada, porque era necesario no perder el rumbo de la modernización, según la concepción de los países desarrollados o adelantados. Se esperaba que la industrialización ayudara a la liberación política y económica de las naciones latinoamericanas” (Strarmiello, 2010:396).¹¹⁸

Son estos sectores universitarios quienes devienen en importantes agentes modernizadores, ligados al surgimiento de la clase media urbana, y que constituyen grupos de presión que demandan una mayor participación de democratización del poder político y de mayores oportunidades. En razón de ello, la lucha estudiantil no era sólo contra

¹¹⁷ En cuanto a la Educación Primaria, en 1860 se promulgó en Chile, la Ley general de Instrucción Primaria y con ella la creación del *Estado Docente*, donde se establece la obligación del Estado de convertirse en el principal sostenedor de la educación y la gratuidad escolar en su etapa inicial. Hacia 1920 se promulgó la Ley N° 3.654, que señala que la educación Primaria sería obligatoria. <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-25832.html> (revisado 25-04-16).

¹¹⁸ En Chile, parte del desarrollo del sistema educativo se cristalizó con la creación de la Universidad de Chile, inaugurada en 1842 y “proyectada por el liberalismo-republicano, como un medio para crear e imprimir homogeneidad en todo el país (Valenzuela y Weinstein, 1980). A comienzos del siglo XX aparece un nuevo actor en la Universidad: el estudiantado universitario, vinculado de modo importante a los procesos políticos del país (Zamorano Farías, 2001: 26, 27).

la verticalidad de la estructura universitaria, sino contra las sociedades en las cuales ésta funcionaba. Algunos casos ejemplares de la amalgama que se dio entre los movimientos estudiantiles y las reformas sociales a principios del siglo XX en la región, fueron los movimientos universitarios a favor de La Reforma universitaria, el primero en Córdoba, Argentina en 1918 y el último en México, 1929.¹¹⁹ Según Marsiske “Los movimientos estudiantiles en las universidades de América Latina han acompañado la historia de estas importantes instituciones desde su fundación hasta nuestros días” (Marsiske, 2003:7). Como señala esta autora, los movimientos estudiantiles no son momentos excepcionales de una determinada crisis social, sino parte constitutiva de la vida universitaria en el ámbito social.

En tal sentido la manifestación de todo movimiento estudiantil no surge de un problema presente únicamente en el movimiento mismo, sino que es la expresión de una contradicción social que se puede manifestar de múltiples formas, puesto que “todo movimiento social es la expresión de un conflicto de intereses entre un conglomerado social específico y otro que se ha apropiado, definido y controlado la institucionalidad vigente o está en condiciones de hacerlo; representa una lucha de fuerzas sociales en el campo de la institucionalidad” (Marsiske, 2003: 13). Por lo tanto los movimientos estudiantiles actúan como fuerzas históricas en conflicto con el sistema social que los contiene (Feuer, 1969: 19). Muestra de ello es que los movimientos estudiantiles son semilleros de los cuales surgen los principales líderes estudiantiles y posteriormente algunos de ellos serán destacados actores políticos.

3.1 Las organizaciones estudiantiles en Chile

En Chile la presencia de organizaciones estudiantiles, federaciones y centros de alumnos, es parte de la composición estudiantil desde

¹¹⁹ El proceso de Reforma Universitaria en América Latina tuvo dos periodos, el primero de 1918 a 1929 y el segundo periodo en 1930 hasta fines de los años sesenta (Marsiske, 2003).

principios del siglo XX. En 1904 se fundó el primer “Centro de Estudiantes”, el cual fue organizado por estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad de Chile. Esta incipiente organización de universitarios tuvo como objetivo ser ‘la voz’ de los estudiantes bajo los principios o de ideales de profesionalización y cientificidad del Chile decimonónico que tematizan elementos racionalizadores en la sociedad a través del desempeño profesional (Garretón y Martínez, 1987: 64).

Dos años más tarde, este germen organizativo dio frutos. El 21 de octubre de 1906 se creó la Federación de Estudiantes Universitarios de Chile, FECH, siendo los estudiantes de medicina, odontología, matemáticas y leyes algunos de los primeros en organizarse como colectivo estudiantil. La FECH desde sus inicios se pronunció como una organización en defensa los derechos de los jóvenes estudiantes (Valenzuela y Weinstein, 1980; Garretón y Martínez, 1985).

Según Valenzuela y Weinstein (1980), desde sus orígenes la FECH se constituyó como un bastión de lucha estudiantil no sólo en torno a sus propias causas, sino sobre todo a las asociadas al sector obrero con quienes colaboraron muy de cerca. Fue durante los años 20’ cuando la FECH se conformó como “el primer movimiento estudiantil de envergadura nacional que se conociera en Chile [...] los estudiantes se vinculan con las agrupaciones obreras y se emparentan con el anarquismo, recogiendo toda su tradición individualista, romántica y moralista. El eje de lucha era el “problema obrero”, es en este sentido que los estudiantes se proclaman como *la vanguardia* de ese proceso de un movimiento nacional-popular” (Valenzuela y Weinstein, 1980: 3-5).

Es importante destacar que la FECH no se incorpora a la vida nacional a través de la Reforma Universitaria (a diferencia de otros movimientos estudiantiles latinoamericanos), su interés se centró a principios de los años veinte en el anticlericalismo, antioligarquismo y antiimperialismo, por lo que en tanto organización se vincula y apoya en el movimiento obrero aunque también une fuerzas con el reformismo pequeño burgués. Sin embargo, en 1921 rompe con este último a razón de su

parlamentarismo y burocratismo. En ese periodo la FECH pierde su calidad de centro político (Valenzuela y Weinstein, 1980: 7), pero se recompone como fuerza social y logra consolidarse como un actor hasta entonces poco visible, el cual se convierte en uno de los ‘motores’ de transformación social y política en América Latina: *la juventud estudiantil y artística* (González Cangas 2004, citado por Araya: 2008: 7).

Dos años después, en 1922 comienzan los primeros movimientos en pro de la Reforma Universitaria en Chile, cuyo antecedente inmediato era la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918), movimiento que habría de influir de modo definitivo en distintos países de América Latina.¹²⁰ En ese año el movimiento estudiantil universitario establece los principios reformistas a seguir,¹²¹ y ya como movimiento “adquiere una radicalidad muy singular que los llevará a pedir el cierre de la Universidad durante la huelga de 1922, ocasión en la cual, por primera vez, los estudiantes plantearán la cuestión de la Reforma Universitaria. El modelo era Córdoba” (Araya, 2008: 7).

En el año 1926 se reemprende otro periodo reformista que contaba con el apoyo de actores sociales como los docentes, la Federación Obrera de Chile (FOCH) y la Asamblea de Estudiantes de Chile (Cruces, 2012: 13). Una de las características de este movimiento fue que concentró su interés no sólo en la Reforma Universitaria, sino que su prioridad continuó siendo el “tema social” (la causa obrera).

Otro episodio de trascendencia del movimiento estudiantil fue su lucha en contra de la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo, entre 1931 y

¹²⁰ “El *destino americano* que los estudiantes argentinos habían intuido para la reforma universitaria se expresó en poco tiempo como una violenta onda que sacudió primero a Perú, luego a Chile, más tarde a Cuba, Colombia, Guatemala, Uruguay. Una segunda oleada, posterior a 1930, abarcará al Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Venezuela, México” (Portantiero 1978: 58).

¹²¹ Tales como la autonomía universitaria, la reforma del sistema docente (sistema de docencia libre y asistencia libre a las cátedras), revisión de los contenidos y los métodos de estudio, extensión universitaria (vinculación de la Universidad con la vida social del país). En el fondo, de lo que se trataba era de una crítica a la raíz del sistema universitario orientado a la formación de elites técnicas y profesionales (Cruces, 2012: 13).

1932, batalla que los estudiantes no dan solos. Sus orgánicas se vinculan con las fuerzas políticas de la izquierda partidaria y con ello rompen su antiguo vínculo con el ideario anarquista. “En la reforma universitaria del ‘26, toman parte los últimos dirigentes estudiantiles anarquistas. La desaparición del anarquismo estudiantil dará lugar a la aparición de una nueva izquierda universitaria, cercana al Partido Comunista y al Partido Socialista. En estas circunstancias, hacen frente a la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo” (Araya, 2008: 7).¹²² Como parte de la rebelión estudiantil y símbolo contra la dictadura de Ibáñez, a mediados de julio de 1931, los estudiantes toman la Universidad de Chile y declaran la huelga.¹²³

Será hasta 1940 cuando se manifiestan los triunfos estudiantiles en la mayoría de sus postulados en relación con la reforma universitaria (Cruces, 2012: 22). Al respecto, Portantiero señala “recién durante los años ‘40, específicamente durante el año de 1944, se inicia el período más claro y fructífero en acciones reformistas, luego de casi tres décadas de experiencias, la reforma universitaria sólo era posible en un régimen de libertad, que entrañaba necesariamente la defensa y perfeccionamiento del régimen democrático del país” (Portantiero, 1978: 172).

Hacia la década de 1950, el movimiento estudiantil sufre nuevamente la persecución y la represión bajo el gobierno de Gabriel González Videla. Según Cruces (2012: 26), en este periodo el movimiento estudiantil, mantuvo un interés más corporativista, pero sin llegar a formular las bases de una nueva reforma universitaria. Hacia la década de 1960 es más claro el objetivo del movimiento estudiantil, que era en definitiva

¹²² Este es un giro que rompe con llama la “tradición” de los movimientos estudiantiles anteriores. En este contexto para los estudiantes es importante el nexos con los partidos políticos que se entonces se formaban, con ello, los dirigentes estudiantiles se transforman en cuadros políticos, y comienzan en definitiva a formar parte de la clase política (Araya, 2008: 8).

¹²³ “La Casa Universitaria se había transformado en el principal bastión de la oposición contra Ibáñez. Alrededor de ella se congregaban centenares de personas que recogían entusiastamente las proclamas lanzadas por las ventanas, En el frontis del edificio aparecía un gran lienzo donde se leía la palabra LIBERTAD (Castillo *et al*, 1982, citado en Araya, 2008: 8).

alcanzar la Reforma Universitaria, la cual se extiende a nivel nacional, a diferencia de lo que había ocurrido en décadas anteriores. Así, prácticamente en cada universidad y carrera se iban produciendo movimientos pro-reforma, los cuales lograron tener finalmente un carácter nacional y unificado a la lucha.¹²⁴

En la Universidad de Chile el proceso de Reforma se reorganizó hacia 1964, sin embargo no se consolidó por divisiones políticas al interior del movimiento estudiantil. Fue la Pontificia Universidad Católica de Chile a través de su federación estudiantil donde comienza propiamente la Reforma Universitaria en 1967 (Garretón Y Martínez, 1987: 98). En ese año la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) cerró las puertas de la universidad luego de la toma de la Casa Central, como medida de presión para exigir una mayor democratización y renuncia del entonces rector Monseñor Alfredo Silva. Los estudiantes contaron con el apoyo e intervención del Cardenal Raúl Silva Henríquez.

El lema estudiantil era “A la universidad le vamos a exigir que cambie sus viejas estructuras y los hombres que la sostienen, para que se coloque al servicio de su pueblo” (Araya, 2008: 4), mientras que un famoso lienzo anunciaba en el frontis de la Casa Central: “Chileno el Mercurio miente”,¹²⁵ como un llamado a la sociedad para expresar que la Reforma Universitaria seguía en pie, aunque la prensa oficialista (*El Mercurio*) la desacreditara por medio de calumnias.¹²⁶

Sin embargo, todo el avance obtenido por los estudiantes para lograr la ansiada Reforma Universitaria fue obstaculizado por la interrupción del

¹²⁴ Éste comienza con la Universidad Católica de Valparaíso y de Santiago, luego en la Universidad Federico Santa María, posteriormente en la Universidad Técnica (actual USACH), finalmente en las Universidades de Chile, y Concepción (<http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-705.html>; Cruces, 2012: 32).

¹²⁵ “Este conflicto tuvo una honda repercusión nacional. Era la primera vez que los estudiantes de la Universidad Católica, la mayoría hijos de clase alta, se rebelaban contra el *establishment* nacional (...) en él va a surgir -al interior de la Democracia Cristiana-, jóvenes fuertemente influidos por el marxismo y que formarían el Movimiento de Acción Popular Unitario (MAPU) (Garretón y Martínez, 1987: 100).

¹²⁶ “Con el tiempo, esta frase permaneció y rebasó su sentido original para transformarse en una expresión independiente, genérica y popular en contra de la clase oligárquica chilena, en contra de posiciones oficialistas” (Araya, 2008: 5).

sistema político democrático el 11 de septiembre de 1973. La intervención militar en las universidades se encargó de ‘depurar’ a los docentes por razones políticas, a eliminar un vasto conjunto de centros universitarios (especialmente en el área de las ciencias sociales) y a prescindir de las organizaciones estudiantiles representativas. Esto desarticuló al movimiento estudiantil al igual que a todos los movimientos y organizaciones sociales, lo que provocó un fuerte impacto a interior de las universidades y la consecuente contrarreforma, que entre otros aspectos, claudicó los canales representativos de dialogo estudiantil con el Estado —organizaciones sociales y partidos políticos— (Muñoz, 2011: 189).

Aun cuando la dictadura militar “formó” su propia Federación “a modo” (Federación de Centros de Estudiantes de Chile, FECECH), los estudiantes antes organizados en la FECH y en la FEUC se reorganizaron por medio de la “resistencia cultural” (Asociación Cultural Universitaria, ACU) como una forma de defensa frente al régimen. Durante la década de los 80’ (en plena dictadura) y pese a la represión, persecución, tortura y asesinato, los estudiantes universitarios y secundarios lucharon políticamente para derrocar a la dictadura militar y reconstituirse como colectivos sociales.

La FECH en tanto organización que orienta el movimiento estudiantil universitario, pese a presentar momentos de auge y retroceso en su historia (su desaparición y represión durante las dictaduras de Ibáñez 1927-1931 y de Pinochet 1973-1990), ha mantenido una presencia continúa en la vida política nacional. El vínculo que ha existido históricamente entre esta federación de estudiantes y la política nacional es muestra clara que los espacios universitarios son barómetros que miden a la sociedad de la que forman parte, configurándose así en fuerzas políticas con enorme capacidad organizativa.¹²⁷ Históricamente, la Universidad pública ha jugado un rol

¹²⁷ “Hacia 1918 el movimiento estudiantil universitario [...] inicia su evolución a posiciones cada vez más contestatarias y radicales. Inspirados en concepciones del anarquismo y el socialismo *sus miembros se transforman en activos participantes de la*

importante en la constitución de la clase media, de reclutamiento político y de los grupos de dirección de la sociedad en la que surgen, generando posibilidades y espacios donde caben las contradicciones y se despliegan los conflictos de la sociedad, en la sociedad.

Luchas estudiantiles que se convierten en Movimiento Estudiantil cuando logran un nivel de cohesión importante (organizaciones), un tipo de orientación que crea sentido y posibilidades en el accionar colectivo, sobre la base de *relaciones de conflicto, redes sociales densas e identidad colectiva diferenciada*. Las luchas que emprenden los estudiantes son luchas gremiales y además giran en torno a la reivindicación o apoyo a algún acontecimiento de orden nacional o mundial, tal que los ME son dinámicos y compuestos por una diversidad de miembros (heterogeneidad), al cambiar constantemente de integrantes con diversas ideologías, lo que privilegia el debate/lucha o el encuentro ideológico o incluso la negociación política entre los participantes. También muestran una relativa homogeneidad al pertenecer a ciertos sectores sociales específicos (por ejemplo, clases medias) y a una determinada generación, la cual fluctúa entre la continuidad y el cambio.¹²⁸

Las luchas que han llevado a cabo los estudiantes universitarios a lo largo del siglo XX han configurado de modo importante a un actor social que contribuyó a los procesos de cambio tanto al interior de las universidades cuanto en la sociedad. Los estudiantes universitarios políticamente organizados lograron constituirse como movimiento estudiantil y fuerza social significativa. De ahí que se asocie a los estudiantes universitarios como los actores protagonistas de los

prensa obrera, ofrecen atención médica a las familias de los trabajadores y asumen la defensa legal de los dirigentes sindicales cuando son encausados" (Zamorano Farías, 2001: 26, 27).

¹²⁸ En cuanto a su organización, las federaciones estudiantiles (FE) se forman sobre la base de los Centros de Alumnos (CA) que componen las diferentes carreras universitarias, son "unidades académicas" de escuelas o facultades, agrupan a un conjunto de estudiantes que tienen nexos políticos-gremiales y ocupan un espacio físico. Los representantes se eligen por medio de elecciones directas organizadas internamente. En conjunto las federaciones forman una Confederación (Garretón y Martínez, 1987: 42).

movimientos estudiantiles. Sin embargo, en el caso de Chile los estudiantes secundarios se han constituido también —sobre todo a principios del año 2000— como actores protagónicos que tuvieron su propio proceso de conformación a lo largo del tiempo y que en la actualidad son parte de un movimiento estudiantil con demandas específicas y propias de este sector y otras que comparten — de modo *transversal*—, sobre todo a partir del movimiento del 2011, conjuntamente con los estudiantes universitarios.

3.2 Las organizaciones de estudiantes secundarios

En cuanto a los estudios sobre las organizaciones de los estudiantes secundarios, durante el siglo XX, éstas son escasas. Como se indicó, Rojas (2009: 472) señala que “los estudios sobre la juventud usualmente han dejado de lado la tradición organizativa de los estudiantes secundarios, situándose en forma preferente en torno a las acciones desplegadas por los universitarios, porque para el imaginario social el movimiento de los “secundarios” ha sido más débil, orgánicamente menos estructurado y, por lo tanto, más dependiente de otras orgánicas sociales.

Si bien las organizaciones de estudiantes secundarios han tenido históricamente etapas de ruptura y presencia en la escena social chilena, en determinadas coyunturas han adquirido una notable fuerza y protagonismo. Tal es el caso de la primera organización de este sector estudiantil en 1948 con la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES). Desde comienzos de los años cuarenta, en términos orgánicos, los estudiantes secundarios de los establecimientos fiscales estaban agrupados en distintas instituciones, de carácter nacional y zonal. En cuanto a su filiación política, éstas estaban compuestas por diversas corrientes políticas: radicales, socialistas, comunistas, falangistas, social-cristianos y conservadores.

La influencia de los partidos comunista y socialista (izquierda) sobre la organización estudiantil era mayor en las ciudades grandes como Santiago, mientras en las ciudades de la provincia las organizaciones estudiantiles secundarias eran más cercanas a los partidos de la derecha y a la Democracia Cristiana (Rojas 2009: 472-473), lo que dio un relativo contrapeso político a nivel nacional a la organización estudiantil.

Según Insunza (2003: 156) los primeros centros de alumnos de enseñanza media se crearon en 1960, en “los liceos experimentales, con la intención de formar una ciudadanía que concibiera el aporte de la juventud en los cambios sociales y en la democratización de la sociedad”. En ese entonces el gobierno de turno definió las normativas que orientarían su sentido y desde esta perspectiva tener el control político de estas organizaciones estudiantiles.

Hasta el año de 1969, la FESES continuó siendo principalmente de orientación izquierdista aunque con conflictos en su interior (los estudiantes comunistas tenían rencillas con los estudiantes de militancia socialista), y su estructura estaba basada en un sistema indirecto de representación, que se traducía en la elección de delegados, quienes se reunían anualmente para la elección de la directiva. Los colegios que representaban a la FESES no pasaban de una veintena.

Hacia finales de los años sesenta (1969) la FESES se divide como resultado de los conflictos generados por la orientación política al interior de la organización. Cabe señalar que las Federaciones de estudiantes secundarios de entonces no estaban legalmente reconocidas, aunque tampoco era algo que éstas buscaran. En el año 1970 la FESES se reunifica como federación y celebra el triunfo de la Unidad Popular, sumándose a trabajos voluntarios (Rojas, 2009: 473-475).¹²⁹

¹²⁹ El triunfo de la Unidad Popular dio un giro a la forma en la que se organizó la FESES, la cual tuvo por vez primera elecciones directas (sin intermediación de los

Con la Unidad Popular esta cuestión es reasumida por el nuevo gobierno, desde donde se plantea que “los centros de alumnos tenían por función servir a sus miembros, para desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción, formarlos para la vida democrática y prepararlos en los cambios culturales y sociales. Una ‘novedad’ en la que el Estado aceptó la idea de que el centro de alumnos designara a sus representantes ante organizaciones estudiantiles con las cuales tuviera relaciones” (Rojas, 2009: 474).

Es importante considerar que durante la dictadura (concretamente a principios de la década de los ochenta) la FESES pasó por un periodo inestable; primeramente su ‘desaparición’ y su posterior resurgimiento a mediados de los ochenta (Domedel y Peña y Lillo, 2008: 49). En ese contexto, los secundarios agrupados en la FESES y en otros colectivos tenían como principal objetivo el desestabilizar y derrocar al régimen militar de A. Pinochet.¹³⁰ Hacia los años noventa la FESES fue un espacio dominado casi en su totalidad por el partido Comunista, lo que restó convocatoria de otras militancias políticas a la organización. Por otra parte, de forma alterna a esta federación, la dictadura militar conformó otros colectivos de estudiantes secundarios a través de los “Centros de Alumnos” (Domedel y Peña y Lillo, 2008; Donoso, 2014; Rojas 2009).

Durante la dictadura militar y sobre todo en los años ochenta, los CA se convierten en espacios controlados por el régimen pinochetista. Tal fue

delegados políticos) y la ampliación de liceos fiscales de provincia con otra filiación política, incorporando así a más de cincuenta establecimientos a la FESES (Rojas, 2009: 477).

¹³⁰ Sobre la historia de la FESES existen pocos documentos que de manera rigurosa y confiable expongan su devenir histórico. En la red se encuentran principalmente páginas web (*blogs*) que relatan la historia de los estudiantes secundarios agrupados en la FESES, pero al ser documentos libres, sin rigor científico, no son una fuente confiable, lo cual constata que existe un vacío en la investigación sobre esta organización estudiantil a lo largo de casi medio siglo de existencia. Rojas (2009) expone de modo riguroso la historia de esta organización, aunque su análisis abarca sólo el periodo de 1970 a 1973 durante el gobierno de la Unidad Popular con S. Allende. Como referencia al lector interesado, el documental “Actores Secundarios” expone la lucha de los estudiantes secundarios durante los años ochenta. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=e1UE_JBeTU

el caso de la Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago (ACAS). Posteriormente, en la etapa de la “vuelta la democracia”, la ACAS era en gran medida controlada por las juventudes de los partidos de la *Concertación* (bloque de partidos de izquierda, centroizquierda y centro), la cual buscaba ganar influencia entre los estudiantes secundarios (Donoso, 2014: 20).

En la actualidad los CA gozan de relativa autonomía y se pueden describir como organizaciones estudiantiles que se eligen por elecciones universales y representan a los estudiantes de una carrera de instituciones de educación superior o a los estudiantes de un colegio de enseñanza media (secundario).¹³¹

Otro grupo organizado al interior de los colectivos estudiantiles secundarios fue el Parlamento Juvenil (PJ) formado en el año 1997, el cual buscó ‘adeptos’ entre los estudiantes secundarios para la obtención de plataformas de futuros líderes políticos y como una forma de control o negociación de los conflictos con este sector (Donoso, 2014: 20). No obstante, el PJ es disuelto en el 2001, al ser partícipe de las movilizaciones estudiantiles que buscaban la gratuidad del transporte (“Mochilazo”), lo que expresó su nivel de dependencia con los grupos políticos (que lo habían creado), y por ende su limitado margen de acción.

En este escenario deviene importante considerar dos tendencias contrapuestas al interior de las organizaciones estudiantiles secundarias, la primera –y más importante para este estudio–, es que los estudiantes secundarios chilenos se han autoformado y organizado en un ambiente que los potencia para ser actores altamente politizados y que encuentran en la política gremial y partidaria una forma de

¹³¹ En un estudio publicado por la UNICEF, se señala que en la actualidad existe una gran desconfianza de los estudiantes secundarios hacia este tipo de formato participativo, ya que los CA responden a una lógica institucional que está lejos de representar a los intereses específicos de los alumnos, quienes aducen “no ser tomados en cuenta” al prevalecer la voz del representante del CA en torno a un tipo de organización de *democracia representativa* y no de la real participación de las bases (UNICEF, 2014: 50-55).

funcionar como miembros de una determinada organización estudiantil (federaciones y centros de alumnos). Por otra parte, esa otra tendencia en la que dichas organizaciones estudiantiles (como el caso del PJ) han estado bajo el control político que los fundó (en este caso por la iniciativa de la Cámara de diputados y la Democracia Cristiana), desde esta lógica fundacional su ‘actuación’ es limitada y restringida, lo cual si bien los ‘politiza’, los hace dependientes.¹³²

Pero aun considerando estos factores, es importante resaltar que los estudiantes desde muy jóvenes tienen contacto con la posibilidad de aprender a organizarse políticamente, y si bien el actor secundario tiene características particulares, es un conglomerado social altamente heterogéneo que tiene una historia propia e independiente de los estudiantes universitarios, y aún cuando han existido coyunturas históricas en las cuales ambos se unen en una causa común, sus luchas han sido discontinuas. Pese a ello ha tenido presencia en sucesos importantes de la historia de Chile, lo cual los ha constituido como un actor político que lo mismo participa en torno a sus intereses gremiales, como en la lucha social –junto a los estudiantes universitarios– en contra de la dictadura de Pinochet.

3.3 La acción colectiva en tiempos de dictadura

El golpe de Estado contra el gobierno de Salvador Allende, el 11 de septiembre de 1973, fue perpetrado por las fuerzas armadas chilenas, bajo el respaldo logístico, financiero e ideológico del gobierno

¹³² Incluso de modo un tanto más ‘informal’, los estudiantes del PJ recibieron ‘apoyo’ por parte del propio MINEDUC u otras instituciones con fines evidentemente políticos.

norteamericano.¹³³ El golpe militar puso fin al gobierno socialista de la Unidad Popular, tras tres años en el poder.¹³⁴

Este hecho fue el comienzo de una dictadura que duró 17 años, siendo la violencia y el terror sus principales herramientas.¹³⁵ Entre las medidas que Pinochet tomó para evitar que sus adversarios pudieran derrocarlo, fue cerrar el Congreso y prohibir el bloque de partidos políticos que conformaron la Unidad Popular, y congelar a los partidos políticos en general –los cuales quedaron en “receso” y posteriormente prohibidos definitivamente en el año 1977–. Además, la creación de una policía secreta (Dirección de Inteligencia Nacional: DINA) y la generación de la dictadura constitucional (1980). En cuanto a la vigilancia social se impuso el toque de queda nocturno que duró varios años. También se prohibió la prensa de izquierda y en las universidades los rectores fueron militares designados por el General, ya que estos espacios eran considerados como focos de amenaza para el régimen.

Sin embargo, aún bajo ese clima represivo, la iniciativa popular se organizó para recomponer el tejido y crear redes y organizaciones sociales como una forma de supervivencia contra la atomización y

¹³³ Estados Unidos adiestró militar, tecnológica e ideológicamente a los oficiales del ejército chileno. Su plan era geopolítico donde los propios ejércitos fueran una defensa de *orden interior*, contra la subversión comunista, y el resguardo del “mundo libre” (Guillaudat y Mouterde, 1998: 77-79).

¹³⁴ El gobierno de la Unidad Popular tuvo a lo largo de su mandato, una clara oposición de los grupos en el poder político nacional, tanto al interior de su propia coalición, como de sus adversarios, quienes vieron como una amenaza las medidas impulsadas por el presidente Allende, entre ellas la profundización de la reforma agraria, la Nacionalización minera y con ésta la debacle política que sobrevino con los gobiernos de Estados Unidos y Canadá, dueños de las principales minas de cobre del país. La imposibilidad de llevar adelante con éxito la extracción del cobre, las huelgas y revueltas políticas y sociales a manos de campesinos y sindicatos, llevaron al país a una crisis política, económica y social de trascendencia (Collier y Satter, 1998: 287-297). Fueron estos hechos el detonante que justificó el golpe de Estado contra el gobierno de Allende.

¹³⁵ De modo oficial, *La Comisión de Reparación y Justicia*, mejor conocida como *Comisión Retting*, estimó en su informe un número de 2.279 víctimas entre muertos y desaparecidos. Sin embargo la Comisión, añadió una nueva lista de 899 crímenes, que elevó la cifra final de víctimas a 3.197 (Informe Retting, Vol 1, tomo II, 1990: 1364; Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación. Informe sobre calificación de víctimas de violaciones de derechos humanos y de la violencia política. Chile: CNRR, 1996: 535).

represión política (Zamorano Farías, 2001: 39).¹³⁶ Según Garretón (1996: 6) durante el momento más restrictivo e intenso de un régimen autoritario, la orientación principal de cualquier acción colectiva es hacia la autodefensa y la sobrevivencia, donde lo central es la vida y los derechos humanos. Precisamente, fueron los sectores populares más afectados quienes desarrollaron y organizaron alternativas de convivencia y reivindicación. Tales manifestaciones político-culturales constituirán las bases organizacionales para la protesta y la movilización social contra el régimen dictatorial durante la década de los ochenta.¹³⁷ En palabras de Moulian (1997: 20) “La potencia generada por la explosión social, revela la labilidad de todo lo establecido y deja espacio al recambio de protagonistas, a la aparición en el escenario histórico de fuerzas nuevas”.

Las primeras movilizaciones en ese periodo (ciclo de protestas 1983-1987), estuvieron lideradas principalmente por las organizaciones sindicales (Confederación de los Trabajadores del Cobre CTC), las cuales hicieron un llamado a la ciudadanía para protestar contra el régimen.¹³⁸ Según Huneeus (1985: 2), el país vivió después de estos primeros enfrentamientos, un proceso de prolongada movilización política que contribuyó a la transformación del sistema político. Pero el gobierno dictatorial no sólo se sostuvo por la fuerza y la represión, sino en el plano simbólico, con la deslegitimación del gobierno de Salvador Allende y, en el económico con la creación de medidas para paliar las necesidades sociales producidas por la crisis.

¹³⁶ Zamorano Farías, señala que cinco años después del golpe militar se van gestando y articulando diversos grupos y actores sociales como una forma de reorganizarse y sobrevivir en ese medio hostil. Surgen instancias sociales que buscan denunciar y defender sus derechos sociales vejados por el régimen, ejemplos de ello son las agrupaciones de Familiares de Detenidos Desaparecidos o la Agrupación de Familiares de Presos Políticos. Estas surgen con apoyo de la Iglesia católica a través de la Vicaría de la Solidaridad (1976). Esta institución jugó de intermediario entre el gobierno y la sociedad. Ejerció una fuerte influencia y apoyo a las víctimas del régimen (Zamorano Farías, 2001: 39, 40, 42; Guillaudat y Mounterde, 1998: 74).

¹³⁷ Al respecto ver Revista Educación y Cultura, ECO, (varios números), *Taller de análisis Movimientos Sociales y Coyuntura*, Garcés, Mario (Coord.), Santiago de Chile.

¹³⁸ Los “actores históricos de clase [obreros, partidos políticos] no fueron destruidos o drásticamente recompuestos. Lo que ocurrió es que vieron reducida su base material de existencia y de reproducción y fueron empobrecidos, al mismo tiempo que perdieron el tipo de centralidad estructural que tuvieron un decenio antes” (Campero citado en Zamorano Farías, 2001: 106).

La promesa, sostenida por la política neoliberal, que se mostraba como *la solución*, fue implementada por los “Chicago Boys” –economistas chilenos formados en Estados Unidos bajo la égida de Milton Friedman– quienes se encargarían de planear y dirigir la economía (Nohlen, 1981: 17; Collier y Satter, 1998: 325); siendo Chile el primer país en el que se implementa como tal, el sistema neoliberal (1975-1982) bajo lo que se conoció como política de *shock* (Edwards, 2000: 35).¹³⁹

El objetivo de la política económica era imponer una ‘pujante’ cultura empresarial que sustituyera a las ‘viejas’ dependencias del Estado. El papel del Estado sería ser el garante de dicha transformación con una mínima intervención, medida que no obstante las promesas que encerraba, llevó al país a una crisis económica –de mayor magnitud que la de los años setenta– y el posterior endeudamiento externo. Todo ello repercutió en una cruda recesión económica y desempleo masivo durante los años ochenta. Tal clima provocó nuevas olas de movilización social y política, siendo los sindicatos quienes comenzaron las huelgas y la protesta en conjunto con otras organizaciones populares, lo que trajo consigo mayor represión del régimen.

A finales de la década de los años setenta, y tras el viraje político del Partido Comunista de Chile y la afirmación de todas las formas de lucha para enfrentar a la dictadura, surgen grupos armados minoritarios. Estos grupos (de ideología marxista-leninista) representaron una “afrenta terrorista” para el gobierno militar.¹⁴⁰

Producto de la división entre socialistas y comunistas, luego de los congresos realizados en el exilio (1979), se conformaron al interior del

¹³⁹ Esta consistía en reducir la inflación en el plazo de un año. Algunas de las medidas implementadas fueron: 1) reducción del gasto público (15% y 25%); 2) incremento del 10% del IVA; 3) Aceleración de la reducción del sector público; 4) una política monetaria restrictiva a partir de la reforma fiscal (Edwards, 2000: 35).

¹⁴⁰ Ejemplos de ello fueron en Chile los grupos guerrilleros como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) o el grupo guerrillero urbano, Frente Patriótico Manuel Rodríguez, quien planeó el atentado contra Augusto Pinochet en el año 1986, sin embargo dicho plan falló. El estado policiaco respondió con mayor violencia y vigilancia después de estos hechos. Cabe mencionar que estos grupos no participaron del juego político del “retorno a la democracia”.

país dos coaliciones políticas en 1983: la *Alianza Democrática*, que tenía por núcleo al Partido Demócrata Cristiano (el cual comenzaba a distanciarse del régimen) y, por otro lado estaban los “Socialistas renovados” (además de otros grupos de izquierda como los “Humanistas”, a excepción del Partido Comunista y del Movimiento de Izquierda Revolucionario). Serán estos partidos (once en total) quienes firmaron en 1985 el *Acuerdo Nacional para la Transición a la Plena Democracia*. Acción política amparada en la constitución militar de 1980, en la que cabía la posibilidad de transitar a un tipo de democracia “vigilada”, aún cuando el plan del dictador era continuar su mandato hasta 1997 (Collier y Satter, 1998: 322).

Los partidos políticos aun cuando prohibidos, tuvieron en este contexto una oportunidad de “revivir”. No habían desaparecido. Según los historiadores Guillaudat y Mouterde (1998: 100), a partir del año 1982 la dictadura fue hábil por la ambigüedad con la que manejó la política. Por un lado continuó siendo represiva, mientras que por otro daba la ilusión de cierta “apertura política” y con ello una posible “democratización”. Estrategia que mantenía bajo control su postura “dura” ante sus seguidores y otra “blanda” hacia sus detractores.

En el marco de esta estrategia surge la llamada *política de liberalización* (Nohlen, 1981; Huneeus, 1985; Guillaudat y Mouterde, 1998), como un intento de apaciguar las tensiones sociales, producto de la crisis económica, los abusos y las represiones cometidos en contra de los actores políticos (partidos), sociales y de la ciudadanía en general. Entre las medidas que resultan de esta “política de apertura” o de liberalización se dio el retorno de los exiliados políticos, mayor libertad de prensa, la rearticulación de los partidos políticos –otroza clandestinos–, de federaciones estudiantiles y centros de alumnos; colegios profesionales y sindicatos. Tal política fue aprovechada por la disidencia, aun cuando continuó manifestándose por las calles de

Santiago con consecuencias funestas.¹⁴¹ Las manifestaciones representaron una fuerza social vista por el régimen como una clara y potencial amenaza que podría poner en jaque al gobierno; el cual respondió incrementando el control político-militar.¹⁴²

En términos teóricos se presentaron dos procesos en torno a las acciones colectivas durante el periodo autoritario: primeramente en un *plano simbólico* se da un proceso reivindicativo de los derechos humanos vulnerados. Por otro lado, desde un *plano instrumental*, el objetivo principal de las movilizaciones fue el fin del régimen militar y su reemplazo por uno democrático. Este tipo de movilizaciones de tipo *instrumental* se orientaron en general hacia una meta política, empero subordinaron las demandas particulares de los actores sociales. Además de que se presentaron negociaciones y concertaciones a nivel de las cúpulas y de las élites, las cuales van a reemplazar al movimiento durante la transición a la democracia, plegándose además a la lógica de contener la movilización pues representaba una amenaza que ponía en jaque ‘su’ transición (Garretón, 1996; Zamorano Farías, 2001: 160).¹⁴³

¹⁴¹ El 11 de agosto de 1983, se anunció la cuarta protesta nacional, a la que el gobierno respondió con brutalidad, 18 mil soldados ocuparon las calles santiaguinas, dejando tras de sí una estela de 26 muertos, decenas de heridos y un millar de encarcelados (Guillaudnat y Mounterde, 1998: 159-160; Huneus, 1985: 27).

¹⁴² Pese al clima de terror que se mantuvo durante toda la dictadura, una parte de los ‘sectores populares’ que se reorganizó en primera instancia en apoyo a las víctimas del régimen, continuo luego contra éste. “Pasados los primeros efectos del golpe militar se van a ir gestando y articulando diversos grupos y actores sociales, configurando lazos y redes sociales principalmente de “sectores populares” y en grupos de cristianos de base, como estrategia de sobrevivencia física, ideológica y cultural frente a la represión política, por ejemplo: agrupaciones de familiares desaparecidos y presos políticos (...) paralelamente se construyen instancias de denuncia y defensa frente a la represión” (Zamorano Farías, 2001: 39).

¹⁴³ Los partidos políticos se reagruparon en coaliciones de partidos, conformando la “Concertación de partidos por la democracia”. Coalición que sustituiría a Pinochet en la presidencia tras las elecciones del año 1989 (Huneus, 1985: 33-35). Los presidentes que surgen de este bloque político y que gobernarían Chile desde el año 1990 al año 2006, fueron en orden consecutivo: Patricio Aylwin; Eduardo Frey Ruiz Tagle; Ricardo Lagos y Michelle Bachelet.

3.4 El retorno a la democracia

Según Brunner (1990) y Huneeus (1985), en los países que vivieron el embate de la dictadura militar en América Latina y la posterior transición a la democracia, existen algunos rasgos similares, producto de dos procesos, uno regional: pactos entre élites en el poder y otro de intereses extrarregionales impuesto por Norteamérica, quien primero apoyó a las fuerzas castrenses y grupos políticos opositores para la imposición de las dictaduras latinoamericanas y luego en su deslegitimación, ‘apoya’ la re-democratización a la región (Rodríguez, 1990: 7-10).

Dadas las características en las que se presentó tal *re-democratización* en la región, ésta fue una tarea inconclusa o incierta, puesto que las “democracias restringidas” (Cueva, 1988),¹⁴⁴ que surgen después de las dictaduras, son producto de regímenes políticos que carecen de las bases jurídicas de carácter democrático, además de débiles estructuras socioeconómicas que sean el soporte para su ampliación al espacio social (Rodríguez, 1990:15).

Si se considera que los procesos de democratización de América latina han sido reducidos a la capacidad de elección electoral de los individuos, respecto al mercado y la participación política entendida desde el raquítico papel instrumentalista de la elección política y, sin la necesaria recomposición de los lazos de solidaridad social, la democracia derivada de esto se convierte en una simulación, sostenida sólo en un plano discursivo, carente de una real participación popular que la legitime, derivando en un simple “ritual retórico” (Zamorano Farías, 2001).

¹⁴⁴ Por “democracia restringida” se entiende a un tipo de democracia en la que prevalen los valores del mercado y el papel de Estado –de compromiso– se ve disminuido. Se garantizan las elecciones de forma regular limitando la participación ciudadana a lo político-electoral, por lo que la participación efectiva es más discursiva que real, lo cual deviene en un debilitamiento del acceso a los derechos sociales, todo ello estipulado normativamente –en el caso de Chile– por la constitución creada por la dictadura militar.

En el caso chileno, el fin de la dictadura fue una formalidad, aunque de facto los militares se retiraron del poder, prevaleció su proyecto autoritario de modo legal por medio de la Constitución de 1980 y la institucionalidad surgida de ésta. Tal que “cuando los militares inician o fomentan la democratización, éstos continúan legitimados para vigilar el funcionamiento de la democracia” (Nohlen, 1981:571).

Además, parte de la oposición política al régimen pinochetista, la *Concertación de Partidos por la democracia*, asumió que para derrocar la dictadura debían jugar bajo sus propias reglas, las cuales utilizaron a su favor a través de los marcos legales de la Constitución que señalan algunas medidas institucionales para lograr un tipo de “democracia protegida”. Tal posibilidad fue aprovechada en las elecciones del año 1988, donde los chilenos tenían dos opciones: votar “sí” o “no” a la continuación del régimen. Ganó el NO y, en año 1990 la *Concertación* tomó el poder tras la presión internacional que obligó a Pinochet a reconocer la victoria de la oposición.¹⁴⁵

Los cambios políticos posteriores a la “la caída” del régimen militar no fueron profundos. Al interior de los gobiernos de la *Concertación*, coexistieron dos lógicas antagónicas: la democrática y la autoritaria,¹⁴⁶ ‘contradicción’ que algunos autores han denominado como *esquizofrenia institucional* (Nohlen 1981, Huneeus 1985). Esta situación sobrevivió gracias a que el cambio no fue un rompimiento drástico, sino que hubo continuidades, reajustes y cambios. Entre la entrega-toma del poder (antes y después) se configuraron coaliciones de intereses,

¹⁴⁵ Solo que aun cuando la junta militar aceptó realizar elecciones generales en el año 1989, las que permitirían en lo formal, el restablecimiento de la “democracia de pactos” (Brunner, 1990: 6), algunos miembros de las fuerzas armadas continuaron en el poder; el propio Pinochet siguió al frente del Consejo de Seguridad como Comandante en Jefe del Ejército hasta el año 1998 (Guillaudat y Mounterde, 1998: 112-115; Brunner, 1990: 10). El General Pinochet y miembros de su gabinete siguieron al frente de la política chilena (fungiendo como en el caso del propio Pinochet como “senador vitalicio”), bajo el amparo de las leyes constitucionales (Huneeus, 1985).

¹⁴⁶ El cambio de un régimen autoritario a otro democrático se lleva a cabo por cálculo de costo-beneficio. Se valora si la apertura a la democracia resulta más o menos costosa que la mantención de la represión y que la apertura (oposición política) se lleve a cabo de manera controlada (democracia restringida: Cueva, 1988).

acuerdos, alianzas entre las élites, sectores de éstas y grupos de poder que determinarían el carácter de la política del nuevo régimen, lo cual generó una relativa estabilidad de la élite gobernante.

En este sentido, el sistema político en transición a la democracia es “el mismo pero diferente” (Nohlen, 1981). Es decir, aunque ha experimentado una diferenciación institucional importante y logró una relativa legitimidad por medio de las elecciones competitivas, en éste prevalecen las estructuras del régimen militar que coexisten con las enmiendas democráticas posteriores.¹⁴⁷

Por lo anterior, resulta interesante deliberar si los procesos de democratización que se iniciaron en Chile contribuyeron al desarrollo de la participación ciudadana o fueron hechos que más bien lo obstaculizaron.

Desde la teoría se menciona que los procesos de democratización política contribuyen a la creación de posibilidades de cambio en las sociedades al representar *oportunidades políticas* (Tarrow, 2004), cuestión que los actores sociales suelen aprovechar para emprender la acción colectiva. Sin embargo, esto está en función del grado de democratización logrado en una determinada sociedad. En el caso de una democracia como la descrita, dichas “oportunidades” de cambio no lo son, en tanto que lo que prevalece en primer lugar es el salvaguardar el orden social sobre el conflicto que se genera (‘governabilidad’), y con él los pactos que se establecen entre las cúpulas del poder, lo que restringe y/o fomenta la despolitización social.

Es claro también que las “oportunidades políticas” tampoco son concesiones de los gobiernos a los manifestantes disconformes, sino de

¹⁴⁷ La estructura legal heredada por el régimen militar define, además, el status especial de las leyes constitucionales destinadas a cubrir los temas que más preocupaban al régimen, a saber, el sistema económico, el problema de los derechos humanos y los militares, la aprobación de las concesiones mineras y la educación. Estas áreas fueron “amarradas” en las llamadas “leyes orgánicas”, las cuales requieren de 4/7 de los votos para ser modificadas. En la práctica es algo muy difícil de lograr dado el sistema electoral el cual, también, fue diseñado por el régimen militar (Donoso, 2014: 6).

los espacios creados para la protesta por los actores sociales. Ejemplo de ello fue que aún en tiempos de dictadura, los inconformes aprovecharon ciertos espacios (culturales, sindicales y religiosos) generando las posibilidades para manifestar su frustración e inconformidad.

3.5 La ‘(des)movilización’ social en el Chile de los años ‘90

Como se ha señalado, el retorno a la democracia en Chile estuvo cimentado en enclaves autoritarios. En términos políticos se buscaba la estabilidad y la paz, lo que limitó –mas no inhibió– en la práctica la movilización social, con el fin de evitar “el riesgo” de regresar a un gobierno autoritario.¹⁴⁸

Si bien los movimientos sociales no ‘desaparecen’ durante la década de los noventa en Chile, sí hay una pérdida de convocatoria, cuando no obliteración como en el caso de los sindicatos, actores que históricamente habían tenido una importante capacidad de convocatoria.¹⁴⁹

Esto derivó en una suerte de neutralización político-institucional. El clima político que se vive en los noventas, desdibuja a la manifestación popular como la salida para las demandas sociales. Se llama a la *reconciliación* y la *tolerancia*. O para decirlo en palabras del primer presidente en transición a la democracia, Patricio Aylwin “...la vía que hemos escogido es aquella de la *reconciliación* (...) la dura experiencia de estos años nos ha enseñado a superar la intolerancia (...), es con este

¹⁴⁸ Himkelamert (1988: 104) señala a los procesos de re-democratización post-dictadura en América Latina fueron “instrumentales” más que de verdadera integración en la participación social en la toma de decisiones.

¹⁴⁹ Según Drake (2003: 9) los trabajadores sindicalizados (históricamente activos) restringieron sus actividades durante y después de la transición democrática por cuatro razones: (1) su temor tras los años de terrorismo del Estado; (2) su debilidad económica; (3) su fragilidad institucional; y (4) la moderación de la posición ideológica de sus sindicatos y sus partidos políticos.

espíritu que gobierno y oposición se aplican en la construcción del futuro de la patria” (Guillaudat y Mouterde, 1998: 196).

El resultado de lo anterior fue una “democracia consociativa”, basada en múltiples pactos políticos, sociales y económicos, donde la clase política en el poder debería compartir el poder con los demás actores sociales, para lograr una democracia plena (Brunner, 1990: 8).¹⁵⁰ Es dable preguntar entonces, ¿qué tanto se logró este objetivo en una democracia que seguía ‘amarrada’ normativamente a su pasado represivo?

3.6 La universidad como espacio de lo político

El espacio universitario es un espacio político toda vez en él se desarrollan luchas que no sólo atañen al quehacer de las universidades, sino que se relacionan con los acontecimientos de una determinada nación. Tal y como plantea Marsiske (2003: 9) “las instituciones de educación superior son parte de estructuras complejas. Sus procesos de desarrollo, aunque con dinámicas propias (...), pertenecen a procesos más amplios de surgimiento y cambios por los que atraviesan las sociedades”. Ejemplo de ello fue la reforma universitaria, que en el caso de Chile fue un largo devenir que logra consolidarse a finales de los años sesenta y en la cual participaron las organizaciones estudiantiles de las principales universidades del país; clara señal del poder político que se había gestado en estos espacios.¹⁵¹

¹⁵⁰ En términos generales, se entiende por “democracia consociativa” al acuerdo al que llegan los grupos de poder económico y político, para acotar -en función de sus intereses y visiones- la democracia representativa, haciendo caso omiso de las demandas populares y utilizando para ello el derecho y la ley (Concha, Miguel, *La Jornada*, 2005/04/09)
<http://www.jornada.unam.mx/2005/04/09/index.php?section=politica&article=023a2pol>

¹⁵¹ En esta reforma se modificaron los contenidos y las orientaciones de las funciones universitarias, se estableció una nueva estructura de autoridad y poder que permitió la participación de la comunidad universitaria en el gobierno de las universidades y, se esforzó por buscar una mejor inserción de éstas en los afanes por lograr el desarrollo y la modernización del país.

Todo lo que acontecía al interior de las universidades era reflejo del acontecer social, incluso ésta funcionaba como un *barómetro*, pues aquello que sucedía en las Federaciones Estudiantiles, era un otro reflejo de lo que acontecía en el país (Carrasco 2010: 85; Zamorano Farías 2001). Por lo tanto, el quehacer organizativo-político en las universidades era referente y reflejo para observar los acontecimientos históricos del país, sobre todo si además las universidades jugaban un rol fundamental en la conformación de los cuadros básicos de los partidos políticos.

Durante los años sesenta y setenta, el acontecer juvenil en Chile se relacionaba de modo *cuasi* orgánico entre la política y la vida universitaria. En dos de las principales universidades de aquel país (Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile), se reclutaban los futuros dirigentes de la política. Eran liderazgos estratégicos porque funcionaban tanto al interior de la comunidad universitaria cuanto al exterior por la influencia que ejercían. Así, la lucha por el control de las organizaciones estudiantiles era fundamental en la disputa política partidaria (Lobos, 2014: 158).

En este contexto se construye un imaginario en torno de la figura del *universitario*, como sinónimo de “revolucionario” y “antiimperialista”, en donde el movimiento estudiantil se constituye como tal, en espacio que reproducía las tendencias políticas existentes del país. La juventud enmarcada en este contexto, era una juventud ‘privilegiada’ que tenía una obligación social, un “deber ser” que englobaba una ética de lo juvenil (Muñoz, 2004).¹⁵²

¹⁵² Para Salvador Allende: “la revolución no pasa por la universidad; la revolución pasa por las grandes masas; la revolución la hacen los pueblos; la revolución la hacen, esencialmente, los trabajadores. [...] Entonces, uno se encuentra a veces con jóvenes, y los que han leído el *Manifiesto Comunista*, o lo han llevado largo rato debajo del brazo, creen que lo han asimilado y dictan cátedra y exigen actitudes y critican a hombres, que por lo menos, tienen consecuencia en su vida. Y ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica; pero ir avanzando en los caminos de la vida y mantenerse como revolucionario, en una sociedad burguesa, es difícil”. Salvador Allende, discurso presentado en la Universidad de Guadalajara, México, 2 diciembre de 1972.

A comienzos de la dictadura (1973), ese ideal o imaginario juvenil se transforma radicalmente. La dictadura percibe como una amenaza al estudiante politizado, siendo las universidades uno de los lugares mayormente intervenidos por el régimen, y los estudiantes uno de los grupos sociales principalmente reprimidos, perseguidos, asesinados y desaparecidos.¹⁵³ En el ideario militar se proyectaba a la juventud como “apolítica, buena, ordenada, aquella que no gritaba con soberbia su opinión, pues conoce sus limitaciones, lo cual se contrapone a esa juventud subversiva, esa “juventud negativa: politizada, minoritaria y antipatriota” (Muñoz, 2004: 80).¹⁵⁴

Para los militares, la juventud era una sola y su futuro estaba “cargado de una riqueza venidera”. Era ésta la llamada a construir *la nación del mañana*. Sin embargo, la juventud demostró no ser una sola, y en las universidades, escuelas y en las poblaciones (barrios populares), se van configurando alternativas juveniles, las cuales serán señaladas por la prensa oficial como acciones subversivas, de “jóvenes opositores” instrumentalizados por el comunismo internacional. La dictadura, empero, debe asumirlos como clara señal de que el conflicto no había terminado, y que existían resistencias, las cuales se van reorganizando pese a la represión (Muñoz, 2004: 80).

Hacia finales de los años ochenta, con el retorno a la democracia “de pactos”, la política deja de ser el vehículo integrador de antaño (Garretón, 2006). Exceptuando la amplia participación juvenil en el plebiscito del año 1988, para votar por el NO en la continuidad de Pinochet en el poder, la juventud va transitando hacia un periodo de

¹⁵³ La FECH en ese entonces fue reemplazada por una federación oficialista (FECECH). Sin embargo, los estudiantes crean una agrupación con supuesto carácter “cultural”, la Agrupación Cultural Universitaria (ACU), cuyo fin era la continuación de la organización política de modo clandestino (Muñoz, 2011).

¹⁵⁴ “La juventud chilena se ha convertido en vanguardia de la fe en el camino que nuestra patria inició el 11 de septiembre de 1973, porque su sensibilidad volcada hacia el futuro le indica que Chile, luego de romper las cadenas de la esclavitud totalizante que amenaza acabar para siempre con su destino libre y soberano, ha encontrado el rumbo que le permitirá encaminarse hacia nuevos destinos de grandeza espiritual y material para bien de todos los chilenos” (Augusto Pinochet, “Discurso de Chacarillas”, *La Tercera*, 10 de julio de 1977).

baja participación en la política partidaria. Los jóvenes son señalados como *apolíticos*, carentes de iniciativa hacia las causas sociales, más preocupados en su propio beneficio. Para Muñoz, el mundo de la política pierde sentido e identidad, “los jóvenes se encuentran en crisis de representación, dejan de sentirse parte del mundo de la política, perdiendo el otrora *horizonte colectivo* y orientándose más hacia la realización personal, el *ser alguien* (Muñoz, 2004: 93).

La desafección hacia la política partidaria fue transitando como un signo social y no sólo del mundo juvenil (Zamorano Farías, 2001). Precisamente, las nuevas generaciones de jóvenes que “se sienten poco identificados con el sistema representativo y el aparato de Estado; perciben que los criterios sectoriales, las lógicas corporativas y las burocracias consolidadas entorpecen la satisfacción de sus demandas, en lugar de facilitarla” (CEPAL, 2008: 40). Distanciamiento que puede estar relacionado con el momento histórico que viven los jóvenes, sobre todo de aquellos que nacen en plena transición a la democracia, lo cual no los dota de una preeminente identificación con el sistema democrático.

Para Lechner este proceso puede ser producto de dos circunstancias: Por un lado, son las nuevas generaciones quienes sienten mayor indiferencia respecto al régimen político y al sistema democrático en general, en parte porque ellos no vivieron la dictadura, ni recibieron una socialización política que les transmitiera esa experiencia, por lo que carecen de un trasfondo histórico que les permita evaluar e interpretar los cambios. Su experiencia actual no les suscita una identificación activa con la democracia a la que califican como “elitista”.

Por otro, hay un extrañamiento entre el sistema político y la sociedad. Es decir, el “carácter autorreferencial del sistema político (...), lo cual implica dificultades para acoger y procesar las demandas sociales que no vienen formuladas en lenguaje político (código de la política). Éste parece poco adecuado para escuchar todo lo relacionado con la subjetividad (valores, imaginarios colectivos, hábitos mentales, pautas

de conducta). En consecuencia, los ciudadanos tienden a sentir que sus experiencias subjetivas no tienen cabida y que los discursos políticos suelen sonar insignificantes al oído del ciudadano. Es posible que dichas dificultades en la comunicación sean todavía mayores en el caso de esa juventud que carece de un trasfondo histórico” (Lechner, 2004: 22-24).

Parte de este fenómeno destaca en algunos informes recientes sobre la participación política juvenil. Según el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2009, 2012) en Chile los jóvenes manifiestan “sentir interés por la política, pero no por los políticos”. Su nivel de participación social se ubica principalmente en lo informal [clubes deportivos (25,5%), comunidades o grupos virtuales (12,5%), agrupaciones artísticas y/o culturales (11,7%) y organizaciones de voluntariado (9,9%)] Mientras que su participación en la política formal (con personalidad jurídica) es la más baja; un 89,1% de los jóvenes no tiene interés en participar en política partidaria.¹⁵⁵

Esta desvinculación ‘generacional’ de los jóvenes hacia la política repercute en la propia identidad, ya que un 54% declara “no sentirse parte de la sociedad chilena”. Lo anterior con referencia a un vínculo con la política oficial y su involucramiento como ciudadanos, así como con los valores y pautas culturales que se han desarrollado.¹⁵⁶ Sin embargo, casi el 90% de los jóvenes consideran que ellos deberían ser

¹⁵⁵ Según este estudio, hay tres factores que se relacionan con el nivel de participación social en los jóvenes, estos son su edad, el nivel socioeconómico y el educativo. Los adultos jóvenes pertenecientes al nivel socioeconómico medio-medio alto, y con mayor escolarización, son quienes más participan en partidos políticos. Mientras que a mayores niveles de marginalidad social y escolar, hay menor participación política o esta se circunscribe a juntas de vecinos o clubes deportivos y recreativos (INJUV, 2009: 15).

¹⁵⁶ Los jóvenes chilenos perciben a su país como: “mayoritariamente consumista, clasista, sin igualdad de oportunidades, discriminador, injusto e inseguro (...), en este sentido, no es de extrañar que la juventud se sienta excluida del país en el que vive y que tome distancia o cierto “extrañamiento” con respecto al futuro de éste (...). Lo anterior redundando en un desencanto con el sistema que viene a reafirmar su baja identificación política y la mayor desconfianza que demuestran hacia las instituciones” (INJUV, 2009:375-376).

parte importante de la sociedad y que la juventud debiera realizar actividades para mejorar su participación en la misma.

La política –reducida a su lógica electoral– se vislumbra para los jóvenes como un concepto carente de sentido. No obstante, el quehacer político es reinterpretado por éstos, de ahí que como señalan los análisis del Taller de Estudios sobre Jóvenes y Política, “en los jóvenes no hay un vacío de política, hay un discurso y una reflexión sobre ésta (...), otra cosa es su postura y su actitud a la misma” (TEJOP, 2000:3).

Lo político adquiere entonces significados de producción simbólico-material que conducen a la creación de identidad e identificación. “La juventud parece expresar una condición de posibilidad para promover modalidades de socialización alternativas, vinculadas con nuevas prácticas políticas, alejadas y contrapuestas de aquello que reconocen como la *vieja* política” (Vomaro y Vázquez, 2008: 502-505). En otras palabras se apela a una alternativa de la política y la democracia a partir de valores como la participación directa, el asambleísmo y la acción no mediatizada por organizaciones intermedias (Partidos políticos, sindicatos, organizaciones del Estado, ONGs), por lo tanto se expresan formatos que representan a un tipo de politización de la política que se separa de su carga simbólica institucional.

Como se ha indicado, en Chile han existido históricamente otras formas de asociación y participación a través de las Federaciones de estudiantes y Centros de alumnos, espacios que se han configurado como una plataforma de participación política y gremial sobre la base de su condición de estudiantes, estableciendo una diferencia con respecto a otros tipos de organizaciones juveniles. Esto permite entender que más que un desinterés en la política “convencional”, de los jóvenes formados en universidades y escuelas de nivel medio, éstos han transitado hacia acciones concretas y formas distintas o alternativas de politización de *lo político*, proceso que se establece como telón de fondo para la conformación de nuevos colectivos estudiantiles que se conectan de modo estrecho con el contexto social en el que se forman.

3.7 El surgimiento de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES)

Como se señaló, las organizaciones de los estudiantiles secundarios históricamente se han orientado por intereses gremiales así como por diversas causas sociales, organizaciones que luego de haber sido importantes espacios para la participación política fueron perdiendo preeminencia hacia los años ochenta y noventa del siglo pasado. Es decir, los estudiantes ya no se sentían identificados ni eran plenamente representados por tales organizaciones estudiantiles tradicionales (Pinochet, 2007: 10, Domedel, Peña y Lillo, 2008: 49; Donoso, 2014: 20-21; UNICEF, 2014: 14).¹⁵⁷

Así y justo con el cambio de siglo, surge la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), la cual se presentó como una “alternativa” a las coordinadoras existentes hasta ese entonces. Los estudiantes secundarios inconformes con las coordinadoras “tradicionales” (Federación de estudiantes de Santiago: FESES; Parlamento Juvenil: PJ),¹⁵⁸ observaban una disociación entre éstas y el compromiso social y político que históricamente jugaban las orgánicas estudiantiles, donde “el desafío era construir desde *abajo*, politizando a los estudiantes desde sus propias experiencias y no con las banderas de los partidos tradicionales (Schüler 2011, citada por Donoso, 2014:20).

Esta generación estudiantil de recambio, “la del [año] 2000, era una generación consciente de que no podía seguir enarbolando las mismas banderas y los mismos ejes de lucha [...], intuitivamente, tenía claro que había que aferrarse a banderas que fueran transversales, como el

¹⁵⁷ Por ejemplo, la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES) obedecía a los intereses del Partido Comunista, la ACAS surgida en Dictadura no era legítima para los estudiantes y el Parlamento Juvenil era una plataforma política que calificaban como “elitista” (Donoso, 2014: 20).

¹⁵⁸ El Parlamento Juvenil fue creado a finales de los años noventa por la Cámara de Diputados y se articulaba a través de los Centros de Alumnos. Hacia el año 2001 y tras el desacuerdo de los estudiantes en contra de la renovación del “pase escolar”, varios miembros de la Cámara hablaban de disolverlo debido a que éstos se vinculaban en manifestaciones políticas de corte “violento”. (<http://www.emol.com/noticias/nacional/2001/04/07/51491/estudian-disolver-el-parlamento-juvenil.html>, 07-04-2001).

tema de la educación privada, que entonces era una tendencia [...], la izquierda tradicional no le ponía mucha atención a eso, entonces esa generación estudiantil medio anarquista, con una unificación medio rara entre ellos, muy dispersa y muy desordenada, trató de darle al movimiento [“el Mochilazo”], rasgos políticos y sociales muy distintos” (Orellana 2015, entrevista personal).

Es importante observar que en el surgimiento de la ACES no sólo emerge ‘otra’ asociación estudiantil, sino que en ella se expresa, como señalan Orellana y Schüller, un cambio en las pautas culturales que habían definido a este actor colectivo, lo cual será determinante para el desarrollo de una mayor autonomía en la toma de decisiones al interior de la organización. Lo anterior puede explicarse –en parte– porque estos jóvenes estudiantes pertenecen a otro contexto, crecen bajo la llamada “transición a la democracia” basada en un modelo de mercado que permeaba su cotidianeidad, transformando su propia visión y sentido de las cosas.

Tal y como señala Úrsula Schüller, líder estudiantil de la ACES: “te encontrabas con una FESES que te hablaba de los derechos humanos, los desaparecidos, del derecho a la educación en términos abstractos, todas las banderas postdictadura (...), te quedas con el museo de toda esa fuerza. Entonces nosotros nos sentíamos parte de esas demandas, pero entendíamos que no servían hoy para reconstruir al actor secundario” (Schüller citada por Donoso, 2014: 21).

En este sentido, los actores se reconstruyen continuamente, a la par cambian sus objetivos, sus valores o las lógicas que los inspiran a movilizarse, construyendo esquemas culturales y políticos concretos, lo cual también reformula sus identidades colectivas. Ese es el contexto en el cual se desarrolla la reorganización social y política estudiantil a través de la ACES, cuyo objetivo orgánico busca centrarse en las “bases”, estructurando su organización de modo horizontal, sin liderazgos fijos, sino rotativos, con *voceros* en lugar de presidentes,

siendo la asamblea el mecanismo para la toma de decisiones.¹⁵⁹ *Asambleas y vocerías* precisamente como formatos que no reproducen la lógica jerárquica del modelo político tradicional o “vertical”, porque la figura de los “voceros” correspondió más a la de un emisario que a la de representante o líder donde además, las decisiones permanentemente serían sometidas a revisión popular y los mandatos revocables en cualquier momento (Zavala, 2011: 8).

Sobre estos principios, lo más importante era que los partidos políticos no fuesen una influencia definitiva que marcara el rumbo de la organización, desligados de los auténticos intereses estudiantiles (sin por ello desconocer que los integrantes de la coordinadora tuvieran algún grado de participación o afección política). Tal lógica abrió la puerta a otros colectivos como los Consejos Escolares y otros que decían formar parte de lo que se definía como la “izquierda no partidista” o “inorgánica”, la cual tenía presencia tanto en los colegios emblemáticos —de prestigio social por su calidad educativa—, cuanto los de la periferia de Santiago.¹⁶⁰ Es importante resaltar que los colectivos que participaban en la ACES eran de distinta filiación política, no sólo de izquierda, y además también en ella participaban colegios privados y subvencionados.¹⁶¹

¹⁵⁹ “La característica de estos grupos es su horizontalidad, su trabajo territorial y una actitud activista, que sin embargo, reniega de la política y la autoridad “tradicional”. Una de las instancias que presionó hacia la creación de la ACES fue el CREA, organización que coordinaba a los diferentes colectivos que trabajaban en distintos liceos. Los colectivos tenían redes de trabajo conjunto con colectivos de estudiantes universitarios, a través del Cordón de Estudiantes Revolucionarios (CER) y con el Cordón de Educación Popular. Al CREA del 2001, le sigue el COSAS o Cordón de Organizaciones Secundarias Activas, instancia que decae el año 2003. Más tarde surge el CREAM que jugará un importante rol en el año 2006” (Pinochet, 2007: 10).

¹⁶⁰ Los colegios Emblemáticos son los Liceos públicos que tienen mayor prestigio por su nivel de enseñanza.

¹⁶¹ “la ACES hizo un esfuerzo muy importante por no discriminar entre colegios públicos y privados, se trató de darle heterogeneidad política, o sea que tuviéramos voceros de derecha, yo recuerdo que nosotros celebrábamos eso, sabíamos que no le iban a robar la conducción [a la izquierda], simplemente esto nos permitiría decir que “estos son puros comunistas” (Víctor Orellana 2015, entrevista personal, Santiago de Chile).

El relativo rompimiento o distanciamiento con la política tradicional y sus formas de organización será lo más representativo de esta nueva organización. “Los líderes de la ACES consideraban que lo social y lo político estaban disociados entre los estudiantes secundarios y que estas dimensiones tenían que ser reunificadas [...] su reclamo era que los pocos espacios para el compromiso político no estaban conectados con las necesidades cotidianas de los estudiantes ni con el malestar que aquello provocaba” (Donoso, 2014: 20).¹⁶²

En abril del año 2001, la ACES coordina la que sería la primera de las movilizaciones estudiantiles, conocida como “el Mochilazo”, sus demandas fueron principalmente gremiales, contra el coste de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y el alza del pasaje escolar (PE).¹⁶³

En términos concretos, esta serie de movilizaciones fueron de *corto alcance*. No obstante, fincaron un antecedente para la movilización de los estudiantes secundarios como un actor que comienza a reorganizarse bajo una relativa autonomía de la influencia de los partidos políticos. Esto se da precisamente porque como se ha indicado, la ACES se constituye como un colectivo que no surge por la iniciativa de los grupos políticos “tradicionales”, por ende, éstos tienen menor influencia en la organización, lo cual da a los estudiantes un mayor margen de libertad sobre la conducción y objetivos del movimiento.¹⁶⁴

Posterior al “Mochilazo” (2001), la ACES tuvo un repliegue entre los años 2003 y 2004, en la que los cansados dirigentes se confinaron en

¹⁶² “El vocero responde a un escenario en el que el liderazgo no es estable [...] y está [por lo tanto] mucho más sujeto al control social de las bases. Lo más importante era prevenir que los partidos políticos controlaran la organización con sus propios lineamientos y no con los intereses de los estudiantes secundarios” (entrevista a Orellana 2011, citado por Donoso, 2014: 22).

¹⁶³ Según Orellana “el gobierno de Ricardo Lagos veía al principio con ‘buenos ojos’ las movilizaciones de los estudiantes, por las viejas disputas que el gobierno tenía con los microbuseros privados, quienes impedían la modernización del transporte y la entrada del capital privado. Si bien las movilizaciones estudiantiles en contra del alza del pasaje fueron en principio bien vistas por Lagos, quien pensó que lograría cooptarlas, éstas se le salieron de control” (Orellana, 2015, entrevista personal).

¹⁶⁴ Antes de “el Mochilazo” la antigua FESES se disolvió y parte del Parlamento Juvenil se adhirió a la ACES, que para entonces decía ser *la voz* de los estudiantes (Domedel, Peña y Lillo, 2008: 50; Donoso, 2014: 20).

sus colegios o ingresaron a la universidad, para posteriormente ‘resurgir’ en el año 2005 (Domedel y Peña y Lillo, 2008: 51, 53). ‘Resurgimiento’ que expresa continuidades y cambios de una fuerza colectiva que había emergido con los albores del nuevo siglo.

Para el año 2005 los estudiantes universitarios y secundarios comienzan a vincularse a través de manifestaciones a nivel *cuasi* nacional. Éstas ponen el acento en un tema que retomarían los estudiantes en el movimiento del año 2011, contra de la Ley de Financiamiento de la Educación Superior,¹⁶⁵ lo que se conocería como “Crédito con Aval del Estado” (Pinochet, 2007), ley que expresaba a nivel político la forma en la que el Estado responde como aval a la población que demanda educación superior, a través del crédito con la banca.

En ese mismo año, en abril del 2005, surgió una *Propuesta* por parte de los estudiantes secundarios de la región metropolitana, la cual reunió a las distintas organizaciones estudiantiles que se encontraban dispersas. Tras las conversaciones con el gobierno, las organizaciones estudiantiles acordaron reunirse y trabajar en una idea concreta sobre la participación de “todos” los estudiantes de Santiago, y no sólo de la ACES o de la Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago (ACAS). Sin embargo, la ACES se retiró de esta negociación disolviéndose en el año 2005, — pues no tenía confianza en negociar con las fuerzas políticas del gobierno. La ACAS mientras tanto continuó trabajando en conjunto con la Secretaría Ministerial de Educación (Domedel y Peña y Lillo, 2008: 55, 57).

¹⁶⁵ La ley número 20.027, surgida en el 2005 y cuyo objetivo ha sido el proporcionar financiamiento a los estudiantes que desean cursar la educación superior a través del Crédito con Aval del Estado (CAE), en donde como su nombre lo indica el Estado funge como aval. Este crédito es entregado por un sistema financiero que está respaldado por la institución en la que estudia el alumno y garantizado por el Estado, cobrando un porcentaje de interés al beneficiario, quien cubrirá su deuda al finalizar sus estudios.

Entre los temas que se presentaron en la *Propuesta*,¹⁶⁶ están los de largo alcance: debatir sobre la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), discutir el papel que debería tener el Estado en la educación pública, así como temas de “corto alcance”: el replanteamiento de la Jornada Escolar Completa y la gratuidad de la PSU (Domedel, Peña y Lillo, 2008: 57).¹⁶⁷

En gran parte los temas expuestos por los estudiantes en la *Propuesta* serían la base que sostuvo las demandas estudiantiles durante el año 2006 con la “Revolución de los pingüinos”.

A lo largo de este proceso la ACES constituyó una base organizativa importante para el desarrollo del actor secundario del nuevo siglo, pero además su aparición fue clave también para articular el surgimiento del movimiento secundario del año 2006.

¹⁶⁶ La “Propuesta de trabajo de Estudiantes Secundarios de la región metropolitana” (*Propuesta*), fue entregada el 30 de noviembre al entonces ministro de educación Sergio Bitar, en ella se discutían varios puntos, tales como la relación entre educación municipal y pobreza, con ello también los desastrosos resultados académicos. Se señala que el problema es estructural al ser la LOCE la que introduce la lógica mercantil en la educación. La solución era la creación de la Asamblea Constituyente, para poder modificar esta ley orgánica, así como la administración de la educación de manos del Estado (Domedel, Peña y Lillo, 2008: 61,63).

Posterior al acercamiento entre el Ministerio de Educación y los estudiantes secundarios a través de la *Propuesta*, el paso siguiente era elaborar un trabajo sistemático y sostenido durante el año 2006. Según Domedel y Peña y Lillo (2008: 63) la *Propuesta* era una herramienta de negociación con el gobierno, un “amarre” por medio de una carta compromiso, que debía tener una respuesta por parte de las autoridades ministeriales a fines de marzo del año 2006, y donde la principal preocupación estudiantil era el Pase Escolar (PE). Sin embargo, era año de elecciones y la cartería educativa decidió guardar el documento para ‘heredarlo’ a la futura administración. La nula respuesta al petitorio fue lo que precipitó el conflicto estudiantil a finales de marzo del año 2006. Al respecto véase propuestas de trabajo y plataforma de lucha de los Estudiantes Secundarios de Santiago. 30 de Noviembre de 2005 http://www.archivochile.com/Portada/mov_soc/0042_port_ms.p

¹⁶⁷ Los estudiantes se oponían a la JEC, entre otras cosas por el tiempo en el que éstos permanecían en los colegios sin la infraestructura adecuada, con saturación de asignaturas como matemáticas, español e historia y por la insuficiente cantidad de almuerzos para los estudiantes.

3.8 La revolución de los “pingüinos”

Las movilizaciones de los estudiantes secundarios del año 2006,¹⁶⁸ señalados por el imaginario social como “pingüinos”, fue vista —en un principio— como una más de las múltiples y recurrentes manifestaciones de descontento estudiantil.¹⁶⁹

Al no lograr eco frente al nuevo gobierno presidido por Michelle Bachelet (2006-2010), en torno a sus más apremiantes demandas (Pase Escolar [PE] y la gratuidad de la Prueba de selección universitaria [PSU]),¹⁷⁰ la reacción de los estudiantes secundarios fue convocar a diversas marchas en Santiago, las cuales fueron reprimidas más que escuchadas (los estudiantes fueron detenidos y violentados por la fuerza pública), lo cual provocó que a finales del mes de abril del 2006 éstos se replegaran. Sin embargo, para el 10 de mayo se hizo un llamado al “Paro Nacional” convocado por la ACES, lo que llevó nuevamente a la movilización en diversos lugares del país (Domedel, Peña y Lillo, 2008: 15).¹⁷¹ Nueve días después, el 19 de mayo de ese mismo año, las demandas apremiantes de un principio, derivaron en otras de “largo alcance”, tales como la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la desmunicipalización de la educación (es decir, que ésta dejara de ser administrada por los municipios y que regresara a la dirección del Ministerio de Educación, cuestiones vistas por el gobierno

¹⁶⁸ En este trabajo se hace una diferenciación entre el Movimiento Estudiantil Secundario (MES) que llevaron a cabo los estudiantes secundarios en el 2006, respecto al Movimiento Estudiantil (ME) que surge en el 2011, en el cual no sólo participaron estudiantes secundarios, sino de modo muy importante estudiantes universitarios, los cuales según De la Cuadra (2014), Donoso (2014) y Cabalín (2015), serían parte de los estudiantes que se movilizaron en el año 2006.

¹⁶⁹ Los estudiantes observaron que la desunión fortalecería a sus adversarios, por ello se unieron la ACES y la ACAS, conformando la Asamblea de Estudiantes Secundarios de Santiago (AES). Fusión que dio mayor alcance y fuerza a las movilizaciones.

¹⁷⁰ El Pase Escolar (PE), es una tarjeta con la cual los estudiantes reciben descuentos en el transporte público y en el 2006 servía únicamente para dos viajes. La PSU es la prueba que deben rendir todos los estudiantes de educación media o secundaria que quieren ingresar a alguna Universidad emblemática (de prestigio).

¹⁷¹ No es objetivo de este trabajo hacer un seguimiento cronológico pormenorizado del movimiento. Para el lector interesado, se remite al libro de Domedel, Andrea y Macarena Peña y Lillo (2008). *El mayo de los pingüinos*, Ediciones Radio Universidad de Chile – Instituto de la Imagen, Santiago de Chile.

como “radicales”); demandas que al no tener respuesta por parte de las autoridades, incentivaron los paros estudiantiles y las tomas (ocupación) de los Liceos.¹⁷² Fue el Liceo Nacional, —uno de los colegios emblemáticos de Chile—, el primero en ser ocupado por los estudiantes.¹⁷³

Debido a la falta de respuesta de las autoridades, creció el descontento de los estudiantes secundarios, manifestándose de manera pública el 30 de mayo con una significativa movilización en Santiago y en todo Chile.¹⁷⁴ El número de colegios de educación secundaria en paro fue de 100, lo que logró amplia proyección del movimiento y, como se lee en la prensa de la época, fue apoyado por distintas federaciones estudiantiles, así como por el Colegio de Profesores, algunos Diputados de la Concertación y otras asociaciones.

La movilización estudiantil se desarrolló de manera constante, pese al diverso nivel de comprensión sobre la lucha e incluso por las diferencias de opinión en torno a la misma.¹⁷⁵ Los estudiantes lograron poner a

¹⁷² *La toma* —ocupación— de los colegios; fue una “vieja” estrategia que al reutilizarla le dio un aire de “novedad” a la actuación estudiantil, además de proteger la integridad física de los manifestantes y dar un giro en la forma en la que los medios de comunicación presentaban la noticia: de la criminalización de la protesta callejera a otra de ‘relativo’ interés por las demandas y la forma en la que los estudiantes mostraban su descontento: “no podíamos manifestarnos en las calles, las autoridades nos negaban toda forma de movilización, y cuando marchábamos por la Alameda nos reprimían. En la plaza Almagro muchas veces quedó *la grande*, [fuerte confrontación]. Entonces consideramos que era legítimo que si no podíamos manifestarnos en las calles, nos tomaríamos nuestros Liceos” (Estudiante secundario, entrevistado por Gutiérrez y Caviedes, 2010: 23).

¹⁷³ Los *liceos emblemáticos* en Chile, son los que tienen mayor capacidad de convocatoria entre la población escolar secundaria por el nivel liderazgo de algunos de sus alumnos. Son los estudiantes de estos colegios quienes en general logran ingresar a las Universidades tradicionales porque tienen una mejor preparación. Los primeros “emblemáticos” que participaron fueron El Liceo Nacional y el Liceo de Aplicación.

¹⁷⁴ No existe un consenso en cuanto a las cifras de los estudiantes movilizados a principios del movimiento, mientras para Domedel y Peña y Lillo (2008: 117) más de medio millón de escolares había cesado actividades el martes 30 de mayo, para el MINEDUC los estudiantes en paro sumaban 600 mil. Finalmente Donoso observa que participaron 200 mil estudiantes en Santiago y 120 mil en otras ciudades de Chile (Donoso, 2014: 25). A este llamado se sumaron los estudiantes universitarios (de universidades tradicionales) y de colegios privados de la capital de Chile, para lo que se llamó “jornadas de reflexión”.

¹⁷⁵ Es necesario dar cuenta que no todos los estudiantes secundarios que participaron de las movilizaciones, sabían o tenían pleno conocimiento de por qué lo hacían

debate problemas que no eran considerados como asuntos ‘relevantes’ en la discusión sobre el tema educativo, que evidentemente involucraba a su vez al sistema político, tales como el lucro o la inequidad que produce en el sistema de mercado y las políticas públicas derivadas de éste. Resultado de ello fue la necesidad de observar a la educación como un bien público y gratuito (derecho ciudadano) a cargo del Estado.

Debido a la presión que ejerció el movimiento y ante la intensificación del conflicto expresado en las demandas estudiantiles, plasmado en el *ciclo de acción colectiva*, la respuesta estratégica del gobierno pasó de ser represiva a otra de ‘negociación’. Se conformó entonces la *Agenda Presidencial*, la cual tenía como objetivos poner a discusión la derogación de la LOCE y la gratuidad de la educación. Así y como parte de la agenda impulsada por el gobierno y también como medida para dar solución al conflicto, éste se enfocó primeramente en resolver las demandas estudiantiles de “corto alcance”. En ese contexto surgieron nuevas propuestas por parte de *la Comisión* para mejorar el estado de la educación en general, tales como “optimizar la calidad de la educación”, “eliminar el lucro” y “la selección escolar” tanto en las escuelas públicas como en las subsidiadas. Iniciativas que quedaron sólo en ‘buenas intenciones’, pues éstas tuvieron detractores al interior de los partidos políticos.¹⁷⁶

(Gutiérrez y Caviedes, 2010; Simonsen 2011; Donoso, 2014).¹⁷⁵ Debido al diverso conocimiento entre los estudiantes, se formaron líderes estudiantiles, que tomaron como responsabilidad el transmitir información a sus pares a través de los “comités de concientización”, los cuales se encargaban de difundir información sobre las desigualdades en el sistema educativo. “La Asamblea Estudiantil Secundaria tenía la responsabilidad de informar en los colegios, sobre las decisiones que estaban siendo tomadas y sobre todo el resto que ellos [los estudiantes] no sabían. Muy pocos sabían sobre la LOCE, eso es innegable [...] éramos muy jóvenes así es que tuvimos que hacer un importante esfuerzo para informar” (entrevista a Sanhueza 2009, Donoso: 2014: 26).

¹⁷⁶ Según Donoso (2014:24), “el proyecto fue principalmente criticado por sectores de la *Democracia Cristiana* que temían que la eliminación de la selección escolar amenazara a las escuelas religiosas (...) varios partidos de la *Concertación* tenían intereses en el campo educativo, ya sea porque poseían escuelas subsidiadas por el Estado (y el lucro que les beneficiaba) o, porque eran miembros de sus directorios. Pronto se vio que el proyecto no contaría con el apoyo necesario en el Parlamento”.

El principal resultado fue una iniciativa de ley en la que se proponía la sustitución de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), por la nueva Ley General de Educación (LGE), pues según el discurso presidencial, las demandas de los estudiantes en cuanto a la derogación de la LOCE eran legítimas, sin embargo, una vez más los cambios que se presentaron dejaron sin resolver las principales características emanadas de esta ley.¹⁷⁷

Es importante señalar que el movimiento de los “pingüinos” puso en evidencia las diversas problemáticas que afectaban a este grupo de la población, pero de modo fundamental, demostró cuestiones de hondo calado como el cuestionamiento a las políticas públicas surgidas en la dictadura y ampliadas y profundizadas en tiempos de democracia.

En términos de ‘resultados’ concretos este movimiento podría decirse que tuvo pocos o relativos “éxitos” en torno a sus demandas de fondo, empero su surgimiento influyó en la forma en la que desde entonces es vista la educación en Chile. En ese escenario el tema educativo logró una amplia discusión a nivel social.¹⁷⁸

Los estudiantes secundarios influyeron a su vez en los universitarios y en la posibilidad de generar cambios, tal como argumentara Nicolás Grau, presidente de la FECH en el año 2006: “[...] hemos aprendido que lo que es posible no es algo estático [incambiable], que las organizaciones sociales pueden alterar la percepción de lo que es viable

¹⁷⁷ Se recuerda que esta Ley es producto de la Constitución militar de 1980, y con ello orienta la educación con base en las reglas del mercado. Según Michelle Bachelet con la reforma se establecía un compromiso con los sectores educativos. “Era además un compromiso con nuestras profundas convicciones republicanas. En democracia una ley debe su legitimidad a la soberanía popular y la actual LOCE claramente no cuenta con esa legitimidad”, [por] su origen autoritario y su lejanía con las necesidades y demandas de amplios sectores de la educación, quienes reclamaban la necesidad de reformarla. Este es un primer ajuste con la historia: dotar de validez democrática a una ley que regula uno de los ámbitos más importantes de la actividad humana” (disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=132837>)

¹⁷⁸ Constituye una ganancia que en el 2006 el tema de educación pasó a ser primera página de los medios de comunicación y por lo tanto a ser una de las prioridades de la ciudadanía. Se visibilizó este malestar y el tema educacional pasó a ser imprescindible para el tema de la elección presidencial, quien sucedió en la presidencia es porque abordó este tema (Simonsen, 2015, entrevista personal).

y que mientras no alcancemos el poder, este pareciera ser un buen camino para hacer política” (Donoso, 2014: 27).¹⁷⁹

Son justamente esos *sentidos* contruidos por los estudiantes secundarios los que constituyen al movimiento, pues lo orientan con base en las capacidades y recursos de los que se disponen, tales como la *organización, la identidad y la solidaridad*, para movilizarse y proponer estrategias en torno a sus demandas específicas.

El MES2006 bajo la articulación de la ACES, logró conformar así una *identidad* propia (distinta a la que se había venido reproduciendo en los colectivos y organizaciones estudiantiles que lo antecedieron: FESES, PJ), y con ello dio un giro al observar desde sus propias significaciones e identidades, lo que para ellos era importante: el autoobservarse y situarse en el Chile concreto en que les había “tocado vivir”. Los estudiantes construyen sus propios imaginarios e identidades (se autodenominaron como “hijos de la democracia”, “la generación que nació sin miedo”) y con ello se situaron ya no desde las visiones que habían ‘heredado’ (la generación del *no estoy ni ahí*) sino de las propias. Bajo tales referentes enmarcan sus vivencias, necesidades y formas de ver el mundo, como eso que los orienta, constituyéndose además como un actor colectivo que logra redefinir bajo sus referentes e intereses políticos, modelos de organización “alternos”.

Los estudiantes de la ACES unieron lazos con lo que para ellos estaba más cercano a sus intereses políticos concretos (la izquierda inorgánica o de tendencia anarquista), la cual por lo menos no representaba ‘el pasado’, sino la ‘alternativa’ (el futuro).¹⁸⁰ Esto debilitó y puso distancia

¹⁷⁹ La percepción de los jóvenes sobre la desconfianza hacia las instituciones formales y los adultos que las dirigen, da cuenta por qué el formato el asambleísmo (democracia directa) es el que ha logrado mayor credibilidad en los estudiantes, en contraposición con los formatos tradicionales de participación estudiantil, por ejemplo a través de los Centros de Alumnos (CA), en donde se reproduce un tipo de democracia representativa (UNICEF, 2014: 50-55).

¹⁸⁰ “Ellos [La izquierda inorgánica o anarquista] estaban más conectados con las cosas que experimentaban los jóvenes [estudiantes], en cambio la izquierda tradicional con el partido comunista estaban todavía llorando la derrota del setenta y tres y de la transición, los cual ya no nos era significativo [a las nuevas generaciones de estudiantes]” (Orellana 2015, entrevista personal).

entre este novel actor social y los partidos tradicionales, lo cual marca precisamente ese giro político y cultural que delineó a este movimiento estudiantil, y en el cual no sólo participaron estudiantes ligados expresiones políticas de la izquierda radical, sino de otras tendencias políticas, cuestión que pudo haber sido un complicado y entreverado esfuerzo de organización al interior, pero que expresó una incipiente apertura entre los participantes de distintas tendencias políticas.

Todas estas formas de organización política instituyen además rasgos generacionales porque producen *identidad* pese a las diferencias y sentidos de esa constelación de estudiantes.

En términos concretos la ACES logró como organización *generar intercambios, modelos alternativos de liderazgo* (voceros), *sentidos, formas de comunicación* (asamblea) *y organización* (horizontal) que la definió y enmarcó dentro de un entramado cultural concreto (*redes de significados al interior de la organización*), en tanto cimientos que constituyen la base para la construcción de un actor colectivo con capacidad de movilizarse.

Al articularse estos elementos es que –retrospectivamente– se puede observar cómo el MES2006 fue una referencia clave para abrir el debate en torno a la lógica en la cual opera el sistema educativo en Chile, generando incluso que el conflicto trascendiera de este contexto concreto (2006) hacia nuevos escenarios y, con ello la posibilidad de desencadenar futuras movilizaciones, pero de manera más articulada, experimentada y con nuevos protagonistas para el año 2011.

Con el cambio de administración, en el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), aumentaron las dudas y expectativas de los estudiantes secundarios y universitarios respecto a lo que esto pudiese significar en torno a sus demandas específicas, paralelamente se acumularon también las ‘deudas’ no saldadas por el anterior gobierno (Michelle Bachelet) y consecuentemente se incremento la desconfianza hacia las instituciones políticas.

3.9 El movimiento estudiantil del año 2011

El movimiento estudiantil del año 2011 (ME2011), fue el más significativo a comienzos de este siglo en Chile.¹⁸¹ El antecedente inmediato fue —como ya se explicó— el MES2006 y las posteriores movilizaciones estudiantiles en el año 2008 contra la Ley General de Educación (LGE), la cual fue aprobada en el año 2009. La LGE aunque en términos estrictos fue un cambio respecto a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE,¹⁸² en esencia no fue un cambio de fondo en los contenidos, lo que acentuó el descontento y el comienzo de la reorganización estudiantil universitaria y secundaria, así como también devino en un acercamiento de los estudiantes con el Congreso de la República y el Ministerio de Educación.

Los estudiantes universitarios por su parte esperaban que con el cambio de gobierno (en el año 2010), se pudiera negociar con el nuevo mandatario una reforma para el sistema de educación a partir de sus demandas. Expectativas que pese a lo esperado por el movimiento tomaron un cauce distinto.¹⁸³

Los estudiantes universitarios, agrupados orgánicamente en la FECH, comienzan a movilizarse desde el año 2009, tras aprobarse la LGE, reabriendo el debate en torno a los problemas educativos, cuestión que contribuyó a que otra de las principales federaciones estudiantiles (FEUC) reorientara sus intereses particulares hacia el tema

¹⁸¹ Señalan Gamboa y Segovia (2012) que hubo alrededor de 6.000 manifestaciones públicas y 2.000.000 de participantes a nivel nacional durante el año 2011. Siendo los niveles de movilización social más altos vistos en Chile en las últimas décadas. Según los autores fue en la Región Metropolitana donde se autorizaron más marchas con un total de 240, lo que equivale a un promedio de 20 marchas mensuales.

¹⁸² La LOCE, es la ley que definió y estructuró la educación en Chile desde 1990 hasta el 2009, la cual como se ha señalado estabilizó la norma legal que estructura la educación de corte mercantil impuesta por la dictadura. La LGE representa el marco legal para una nueva institucionalidad de la educación en lo referente a la educación básica y media, pero mantiene la normativa con respecto a la educación superior.

¹⁸³ Cabe destacar que el movimiento telúrico del 2010 en Chile fue un aspecto que desvió la atención de los estudiantes hacia su propia causa. Ante tal contingencia, los estudiantes universitarios brindaron apoyo a través de sus federaciones a las víctimas, lo cual según Donoso (2014), provocó confianza y simpatía de la población hacia los estudiantes movilizadas.

educativo.¹⁸⁴ Conforme fue avanzando el conflicto estudiantil, éste se organizó a través de la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) y a la iniciativa universitaria se le unió la participación de los estudiantes secundarios. Así, para el año 2011 los ánimos de los estudiantes estaban ya fraguados.

Al igual que en el año 2006 con la llamada “revolución de los pingüinos”, en el año 2011 se detona nuevamente el conflicto estudiantil (en el mes de abril), en reacción a la falta de respuesta por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) frente a las demandas de los estudiantes universitarios, que en lo concreto giraban en torno a la tardanza en la entrega de las becas complementarias y otras irregularidades que incrementaban el descontento estudiantil.

En el mes de junio, los estudiantes secundarios se suman a la protesta estudiantil con la ACES, la cual logra rearticularse (sin olvidar el ‘saldo pendiente’ del año 2006), aunando motivos para que los estudiantes se movilizaran. Pero, por otro lado, y teniendo presente las negociaciones previas, que éstos vivieron como una “traición”, “una derrota”, la negociación con el gobierno en turno les generaba desconfianza. Como señala González Domínguez, “los estudiantes secundarios, luego de las experiencias de las movilizaciones de los años 2006 y 2008, habíamos concluido que el origen de la crisis que vivíamos se encontraba en los cimientos mismos del sistema educativo. Nuestras conclusiones y reflexiones fueron ignoradas, fuimos también engañados por las autoridades y partidos tradicionales [...], entonces aprendimos que sólo la masividad, la solidaridad y la fuerza de nuestras acciones [...] obligaría a los partidos y a las autoridades a asumir la evidencia de la crisis y dar un vuelco en la discusión” (González Domínguez, 2012: 14).

¹⁸⁴ Según Donoso (2014: 32) al interior de la FEUC la discusión se centraba en torno a la “contracepción de emergencia”, pero al mismo tiempo, a finales del año 2008, la falta de un compromiso de la FEUC en el debate educacional motivó a estudiantes de centro y de izquierda de la universidad a formar la Nueva Acción Universitaria (NAU), la cual buscaba expresar el sentido de ‘urgencia’ que motivaba la fundación de este colectivo político en torno al tema educativo.

Estas experiencias lograron enmarcar y reavivar el interés por reorganizarse y reemprender el movimiento. Los estudiantes agrupados en la ACES se unieron para trabajar en torno a las demandas particulares de cada centro educativo, pero también con objetivos generales, tales como “la abolición de la Constitución de 1980 y la renacionalización del cobre, demostrando que el movimiento tenía un carácter más ambicioso que con la ‘revolución Pingüina’ del 2006” (UNESCO, 2014: 23).

Es importante observar que ya desde finales de año 2010 los estudiantes secundarios –a través de la ACES– venían trabajando en los liceos emblemáticos en torno a petitorios propios de cada establecimiento, así como en demandas de carácter más general, las cuales serían presentadas al Ministerio de Educación. En este contexto surge la Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios (FEMES) –que reunía a representantes de 50 centros de alumnos de establecimientos de la Región Metropolitana–. Una vez iniciadas las movilizaciones del año 2011, se creó la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES), como una coordinadora nacional surgida a partir de la FEMES. La CONES se presenta como “alternativa” a la ACES, la cual para entonces no era representativa de todos los estudiantes secundarios (UNESCO, 2014: 15).

En ese transe y conforme fue avanzando el ciclo de protestas, tanto los estudiantes universitarios cuanto los secundarios, más allá de sus demandas particulares o sectoriales, crearon un “frente común” donde lo importante era que “el movimiento fuese unitario, como una nueva forma de relación entre estudiantes universitarios y secundarios, buscando recomponer las confianzas” (Borich, 2012: 35).

Los estudiantes de ambos niveles educativos eran conscientes de que la lucha no podían hacerla solos, por ello externaron un llamado a los distintos sectores sociales para que apoyaran al movimiento.

Al respecto es importante señalar que los movimientos estudiantiles en general son sectoriales (cada colectivo avanza con base en sus propias

demandas), empero en el caso del ME2011, tanto los estudiantes universitarios cuanto los secundarios –pese a sus diferencias–, lograron construir un eje “transversal” de lucha. Para ambos actores sociales el punto nodal del movimiento era la *defensa de la educación pública, gratuita y de excelencia en todos los niveles educativos*.

Si bien fueron las movilizaciones de los estudiantes universitarios las que primeramente captaron la atención del gobierno y de la prensa,¹⁸⁵ la estrategia de los estudiantes secundarios para redirigir la atención de los medios hacia sus movilizaciones, fue a través del conocido repertorio de paros de actividades, tomas de colegios y marchas callejeras no autorizadas.¹⁸⁶

En ese escenario de continuas manifestaciones, los secundarios organizados tanto en la ACES como la CONES entregaron un petitorio al subsecretario de educación Joaquín Lavín, en el cual dejaban en claro sus demandas, las cuales aun cuando se habían trabajado de forma separada, coincidían en puntos cruciales: *educación pública y gratuita, pase escolar gratuito y la desmunicipalización escolar*. Esto atrajo la atención hacia el movimiento secundario y además concitó el apoyo de los estudiantes universitarios agrupados en la CONFECH, quienes siguieron el ejemplo de los estudiantes secundarios (tomas de colegios), tanto en la ciudad de Santiago como en diversas universidades de todas las regiones del país. Estas acciones dieron pie a la convocatoria del “Paro Nacional por la Educación”, la cual se organizó el día 16 de junio, y a la que se unió el Colegio de Profesores y una gran

¹⁸⁵ El 21 de mayo del año 2011 las autoridades universitarias –Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas–, promovieron la negociación con los estudiantes universitarios a través del Ministro de Educación Joaquín Lavín. Paralelamente la CONFECH, envió una carta con sus demandas al Ministro, anunciando que de no recibir respuesta, los estudiantes universitarios iniciarían una movilización de carácter indefinido a comienzos de junio. El conflicto provocó toda la atención de los medios masivos de comunicación hacia las demandas de los universitarios, haciendo a un lado las peticiones de los estudiantes secundarios (UNESCO, 2014: 15).

¹⁸⁶ Las tomas comenzaron primeramente en los colegios *emblemáticos*, después se les unieron los colegios subvencionados y algunos particulares pagados. Al día siguiente el número de colegios tomados ascendía a 26, mientras que para el día 13 de junio eran cien los establecimientos tomados por los estudiantes secundarios (UNESCO, 2014: 15).

cantidad de personas (cien mil en Santiago y doscientas mil en todo el país), produciendo un ‘efecto dominó’ que sumó incluso a algunos de los estudiantes de las universidades privadas.¹⁸⁷

Después de varios episodios de confrontación estudiantil, el gobierno de Sebastián Piñera ‘visibilizó’ al movimiento (sobre el que antes no se había pronunciado) e hizo un llamado al diálogo, aunque por otro lado ejerció la represión. Ejemplo de ello fue que el 18 de junio el ministro de educación J. Lavín, mientras extendía a los estudiantes secundarios una *nueva invitación para conformar una mesa de trabajo*, al mismo tiempo anunciaba el desalojo de los colegios tomados. Al observar las diferencias entre la ACES (calificada como radical) y la CONES (antes FEMES, más apegada a lo institucional), la estrategia del Gobierno fue negociar en mesas de diálogo con la CONES a través del Ministro de educación, excluyendo a la ACES. Esta estrategia fue “un intento de dividir al movimiento y darlo por terminado” (UNICEF, 2014:26, 32).

Las negociaciones del gobierno para solucionar el conflicto, sin embargo, no dieron resultado, por ello se recurrió a la “estrategia” de desalojar los colegios en toma y adelantar las vacaciones de invierno, con el fin de desmovilizar a los disidentes.

Como forma de apaciguar las demandas estudiantiles y la prolongación de las manifestaciones, Sebastián Piñera promovió un paquete de reformas y planes educativos que llevaron el polémico nombre de “Revolución Educativa”. Entre las ofertas del mandatario destacaron el “Gran Acuerdo Nacional de la Educación” (GANE) y el “Fondo por la Educación” (FE) (cuyo monto fue de 4.000 millones de dólares), además para “la resolución” de las principales demandas estudiantiles, el ejecutivo anunció la creación de la Subsecretaría de Educación y la Superintendencia de Educación Superior, esta última se “encargaría de fiscalizar que las universidades no tuvieran fines de lucro”, lo cual concitó nuevamente el debate en torno al tema.

¹⁸⁷ Entre estas estuvieron la Academia de Humanismo Cristiano, la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez (UNICEF, 2014: 26).

Los estudiantes, sin embargo, no estaban dispuestos a negociar la gratuidad de la educación y en respuesta a la estrategia gubernamental, se desencadenaron diversas manifestaciones estudiantiles,¹⁸⁸ frente a lo cual Piñera señaló ante la prensa: “la educación no se puede hacer pública de la noche a la mañana, hay algunos que abogan por una total estatización de la educación en Chile. Creemos que ello constituye un grave error y daña profundamente tanto la calidad como la libertad de enseñanza [...], nuestro gobierno apoya el concepto de una Sociedad Docente, donde tanto el Estado como la sociedad civil puedan participar y aportar, en la noble y valiosa misión de educar a nuestros niños y jóvenes, protegiendo el derecho de ellos y sus familias, a elegir libremente la institución en que quieren estudiar”.¹⁸⁹

A las declaraciones del Presidente Piñera los estudiantes universitarios y secundarios respondieron con críticas, pues para ellos tales medidas no estaban en “sintonía con sus demandas”, toda vez que se continuaba con los esquemas mercantiles que hasta entonces habían operado en el sistema educativo. La no resolución del conflicto llevó a la destitución de Joaquín Lavín como Ministro de Educación, en su lugar se nombró al entonces Ministro de Justicia Felipe Bulnes, quien hizo un llamado a los estudiantes a deponer los paros y marchas, y para ello presentó una nueva propuesta con el fin de terminar las movilizaciones. Esta propuesta incluyó un sistema mixto de becas y créditos para los tres

¹⁸⁸ Utilizando tanto repertorios de protesta ‘tradicionales’ (tomas o marchas), cuanto *performances* o representaciones artísticas callejeras. De entre los repertorios más recordados del ME2011, fueron los *performances* como el “*Thriller* por la Educación”, el “Suicidio Colectivo”, cometido por cientos de estudiantes en el centro de Santiago y en otras ciudades, o el “besaton por la educación”. Este tipo de protestas performáticas (cuerpos desnudos pintados, carnavales) en conjunto con “viejos” repertorios de protesta: toma de colegios, marchas, huelgas de hambre, lograron captar la atención, simpatía, represión, adhesión o rechazo de otros movimientos y/o grupos de la sociedad y de las autoridades (Para una observación del movimiento desde esta perspectiva, ver Cuadra, 2014). Como señala Tarrow, los repertorios de protesta son los recursos que utilizan los movimientos para “hacerse presentes”, y pueden ser una combinación entre repertorios “tradicionales” y las innovaciones que se introducen para crear vínculos entre la gente y relacionarla con sus oponentes y seguidores (Tarrow, 2004: 279).

¹⁸⁹ El Mundo.es, 07/07/11). <http://www.elmundo.es/america/2011/07/07/noticias/1310056486.html> (consultado 12-01-16).

primeros quintiles de la población (los de menores recursos económicos), pero fue nuevamente rechazada por los estudiantes universitarios (CONFECH) y por los estudiantes secundarios, agrupados en la CONES y en la ACES. (ORELAC-UNESCO, 2011: 23).¹⁹⁰

Para los estudiantes, las iniciativas del gobierno no resolvían el problema de fondo, puesto que sólo eran ‘paliativos’ que más bien encubrían el malestar, porque “la ampliación de becas y créditos para la educación superior sólo perpetúa el endeudamiento de los sectores más necesitados” (ORELAC-UNESCO, 2011: 23).

Al poner en el centro de la discusión el tema de la *educación pública, gratuita y de excelencia en todos los niveles educativos*, los estudiantes universitarios y secundarios instalan y *enmarcan* el tema de la gratuidad como el principal “agravio” (perjuicio o no aplicación de un derecho) por el que vale la pena luchar. Para los estudiantes era claro que el Estado debería fortalecerse para poder redirigir la educación bajo otros referentes: “debemos pasar del reinado autoritario del principio de subsidio al mercado [educativo], al principio de universalidad [en la educación] garantizada por el Estado” (Borich, 2012: 34).

Así, el tema que se instala como *continuum* y transversal en el movimiento, fue el de la gratuidad de la educación en todos los niveles educativos. Al respecto, Simonsen puntualiza que, “mientras el problema de la educación pública y gratuita no se resuelva, ésta seguirá siendo una ‘bomba de tiempo’ que estallará en cualquier momento, basta con que se den los factores, que no necesariamente estaban juntos, para que vuelva a surgir otro movimiento” (Simonsen, 2015, entrevista personal).

Hacia el mes de diciembre y después de un evidente desgaste de los disidentes, la represión policial, los desacuerdos entre el gobierno y los

¹⁹⁰ Los estudiantes convocaron a sucesivas marchas en las principales ciudades de Chile (abril-diciembre), alcanzando gran convocatoria a nivel nacional y a través de universidades públicas y privadas, así como liceos municipales, subvencionados y privados.

estudiantes, las amenazas de sanciones como la cancelación de la matrícula y la presión ante la eminente pérdida del año escolar, así como las propias pugnas al interior del movimiento, contribuyeron a que los estudiantes decidieran deponer las tomas de sus colegios, pero conscientes de que “no habían perdido un año escolar, sino que [eso] había sido una inversión” (Arrué, 2012: 4, entrevista a estudiante secundario).

Al final el saldo del movimiento fue de un alto costo interno y, paralelamente, la autopercepción de haber logrado pocos triunfos o resultados concretos, lo cual provocó un ‘repliegue’ momentáneo de las organizaciones estudiantiles.¹⁹¹ En términos estrictos hubo ‘pocos logros’ a nivel de demandas en ése momento histórico,¹⁹² empero los cambios más visibles del movimiento no sólo fueron materiales, sino principalmente simbólicos, pues se logró cuestionar al modelo educativo en conjunto y profundizar y extender a otros sistemas sociales el conflicto, toda vez que se potenciaron las formas de tematizar y problematizar las lógicas del sistema educativo chileno.

La movilización estudiantil fue capaz además de recrear *sentido e identidad*, en pos de ese objetivo. Hubo un “impacto simbólico y cultural” el cual transformó en parte un sistema de creencias e ideologías, estableciendo nuevas identidades y marcos de acción (Castro, 2013:11),¹⁹³ que se enfrentan a otros marcos de acción –incluso más poderosos que se han apropiado, definido y controlado la

¹⁹¹ “En aquel momento, si no hubiéramos tenido la experiencia del 2006, habríamos dicho ‘tratemos de lograr algo’ [...]. Antes, la idea siempre era que cada año la Federación tenía que avanzar en un tópico particular; siempre tratábamos de lograr algo después de una movilización. Las protestas del 2011 fueron fuertemente criticadas a este respecto. La gente decía que no se había logrado nada” (Hunneus, presidente de la FECH en el 2011, entrevistado por Donoso, 2014: 39).

¹⁹² Sin embargo para el segundo gobierno de Michelle Bachelet, en el año 2016, se introdujeron proyectos de ley que fueron aprobados por el Congreso para eliminar el *lucro en la educación*, el *copago* y la *selección escolar*, así como a la gradual *gratuidad educativa* en todos los niveles.

¹⁹³ Los movimientos estudiantiles en Chile influyeron en otros contextos sociales como en el caso del movimiento estudiantil de Colombia en el año 2011, en el que según algunos autores tiene una innegable influencia de lo acontecido en Chile (Martín-leyes y Mora, s/f). Observando así que los movimientos sociales en general son detonantes de nuevas protestas sociales en otros contextos.

institucionalidad vigente, en este caso bajo la figura de los grupos políticos y empresariales fuertemente vinculados al negocio educativo–.

3.10 Diferencias entre la ACES y la CONES

Como se señaló, en el proceso de movilización del ME2011 participaron dos de las principales organizaciones de los estudiantes secundarios, la ACES y la CONES (antes FEMES), esta última surge como alternativa a la ACES, y cuyas diferencias se pueden observar tanto en los aspectos políticos como organizativos.

La ACES se caracteriza por un tipo de estructura que se organizó desde otros referentes, dando un giro a la forma vertical en la que se habían estructurado las organizaciones estudiantiles preexistentes (FESES, PJ). Su vínculo con los partidos políticos “tradicionales” se diluyó para orientarse en torno a la izquierda “inorgánica”,¹⁹⁴ por lo que la horizontalidad, la importancia de las bases en la toma de decisiones, la asamblea y las vocerías removibles, fueron parte de un cambio que expresó una forma de concebir a la organización política desde otros referentes. Lo anterior denota el ‘quiebre’ cultural y político, por lo que en este sentido la ACES fue un actor que pasó de ser secundario a protagónico a principios del siglo XXI con esos nóveles actores, aunque en términos histórico-políticos no fue tan ‘novedoso’.¹⁹⁵

Su forma de organización, al ser asambleísta, posibilita la participación de “cualquier grupo de estudiantes secundarios organizado, incluyendo los centros de alumnos y colectivos sociales, políticos o de estudiantes que no pertenecen a ninguna organización estudiantil. Su forma

¹⁹⁴ Según Donoso (2014: 22) estos colectivos sociales cercanos al anarquismo se caracterizan por una organización informal y débilmente institucionalizada y han estado fuertemente influenciados por movimientos contraculturales desde la década de los noventa.

¹⁹⁵ Recuérdese que principios de los años veinte del siglo XX los estudiantes universitarios se asociaron con grupos de la izquierda “radical” y posteriormente esta tendencia resurgió durante el 2011 al interior de las universidades en los llamados “ultras”, quienes constituían una alternativa política al interior del movimiento universitario.

operativa apela a la *democracia directa* donde cada colegio significa un voto. Si hay un colectivo y un centro de alumnos de un mismo colegio, se ponen de acuerdo para dar un solo voto a la asamblea” (Brook, 2012: 24, 25).

Por su parte la CONES tiene un esquema más cercano al sistema de partidos políticos, en la cual la figura del representante o vocero juega un rol primordial como líder con voz propia, más que un “emisario” de las decisiones tomadas a nivel asamblea. Esta cualidad le sirvió para poder negociar con el gobierno en el 2011, y constituirse prácticamente en lo que algunos miembros del gobierno identificaban como el “movimiento secundario”. La ACES en cambio mantuvo su distancia con los partidos políticos, por lo que fue considerada como “radical”, “intransigente” y opuesta al diálogo.

Aunque ambas organizaciones decían funcionar con autonomía de los partidos políticos, es difícil determinar hasta qué punto un movimiento social puede “salvaguardar” sus propias causas de lucha, sin que sea influenciado o cooptado por la partidocracia o los líderes políticos con diversos intereses.¹⁹⁶ Sobre la base de entrevistas y lo revisado en la literatura, esta cuestión deja espacio a la duda razonable, ya que justamente el sector estudiantil se vincula históricamente con los partidos políticos chilenos,¹⁹⁷ de modo que es cuestionable que la

¹⁹⁶ Simonsen (2015), señala que “hubo políticos como Marcel Claude (Candidato presidencial 2014-2018), quien se involucró con los estudiantes más radicales, los “ultras”, incentivándolos a poner como propios, temas que él defendía como candidato a la presidencia, tales como la nacionalización del agua, influyendo así a [un sector de] los estudiantes para defender su causa” (entrevista, 26-03-2016).

¹⁹⁷ Partidos que renuevan sus cuadros políticos con los líderes estudiantiles universitarios, mientras van encaminando a los estudiantes secundarios hacia la formación de sus juventudes políticas, como históricamente había acontecido. En este mismo sentido Simonsen, señala que a principios del 2011 el propio gobierno a través del MINEDUC y del Instituto de la Juventud (INJUV), ofreció a los jóvenes estudiantes (CONES) cursos de capacitación sobre liderazgo, oratoria, educación cívica y participación política. Tales encuentros con los estudiantes eran acciones para “formar líderes”, y de ese modo tender lazos con los futuros presidentes de los centros de alumnos, en caso de una eventual movilización estudiantil [...], incluso les ofrecieron insólitas “ofertas” a los estudiantes, una vez que empezaron las movilizaciones, tales como becas universitarias, celulares con crédito y hasta protección durante las marchas, pero los chicos rechazaron las ofertas...” (Simonsen, 2012: 82; 2015 entrevista personal).

‘autonomía’ entre las organizaciones estudiantiles y los partidos políticos haya sido total. Quizás el cambio radicó, como en el caso de la ACES, en que los partidos políticos “tienen presencia pero no la conducción del movimiento” (Orellana, 2015, entrevista personal), tal como sucedió con el Partido Comunista durante el año 2006, el cual quedó con débiles vínculos con los estudiantes secundarios, pero eso tampoco significa que algunos de los estudiantes no fuesen militantes de este partido político.

En el caso de la CONES, esta organización sí tuvo un abierto vínculo con la izquierda tradicional (Partido Comunista), lo que le permitió en conjunto con la CONFECH, tener negociaciones con personajes de la política durante el ME2011, mientras la ACES evitaba “transar”, “negociar” con los grupos políticos por la desconfianza que éstos le provocaban. Lo anterior llevó a dividir y enemistar a ambas organizaciones estudiantiles. De ahí que se etiquetara a los estudiantes de la ACES como “ultras”, mientras los estudiantes de la CONES eran catalogados como “moderados”.

En cuanto a su forma de organización política la CONES operó en forma federativa bajo los principios de la *democracia representativa*, en tanto una coordinadora nacional donde existen federaciones coordinadoras regionales que se componen de los centros de alumnos al interior de los colegios en la región. Esto significa que “una federación es un voto a nivel nacional. En el caso de que haya varias federaciones en una región, se ponen de acuerdo y eligen un solo representante para que envíe un voto único [...]. Este sistema de representación opera sobre la base de una mesa ejecutiva que se compone de seis miembros, los cuales se encargan del funcionamiento de la organización. También existe una vocería nacional y una secretaria ejecutiva que se encarga de gestionar la asamblea nacional, donde se reúnen las federaciones regionales para tomar decisiones” (Brook, 2012: 23).

En cuanto a la ACES, su capacidad de representación nacional, exhibe las limitaciones que tiene la *democracia directa*, ya que es imposible que

todos los estudiantes de una orgánica tengan los recursos para viajar a todas las regiones del país y, de ese modo, hacer posible el ejercicio democrático (Brook, 2012: 25). Si bien la CONES está presente a nivel nacional –lo cual según Brook aumenta su proyección– tuvo problemas por su débil organización a nivel regional, evidenciando “escasez de fuerza organizativa” a diferencia de los representantes de la región metropolitana, donde ésta tuvo mayor capacidad de organización.

Ambas organizaciones utilizaron la *asamblea* como un espacio de encuentro donde los participantes se reunían para la toma de decisiones, sin embargo y más allá del ideal democrático, en la realidad ambas organizaciones han tenido que enfrentar problemas de representación. En términos concretos, ambas tienen una mayor presencia a nivel metropolitano, siendo las regiones (provincia) los espacios de mayor dificultad organizativa y de articulación.

Todos estos factores fueron elementos que limitaron a estas organizaciones para proyectarse como un solo actor social, al no compartir sus formas de organización política y con ello, la diferente relación con los representantes del sistema político institucional. Otras diferencias fueron sus demandas, aun cuando a nivel general hubo puntos de convergencia, los cuales pudieron haberse combinado para lograr mayor fuerza e influencia, sus diferencias ideológicas y políticas tuvieron mayor peso que sus coincidencias (Brook, 2012: 22).

En relación con las demandas, de modo general la ACES exigía: 1) Un Sistema Nacional de Educación Estatal, gratuita, de excelencia (reformulación del concepto calidad educativa desde una visión no mercantil), bajo un control comunitario. 2) Sistema educativo gratuito, financiado por el Estado. 3) Reformulación de la jornada escolar completa, y un 4) sistema escolar descentralizado, pero con control comunitario (ACES, 2011). Mientras en su petitorio la CONES incluyó: 1) La desmunicipalización de los colegios y que estos fuesen administrados por el Estado, bajo el control de la comunidad escolar. 2)

Tarjeta nacional estudiantil gratuita para todos los estudiantes básicos y secundarios de Chile los 365 días del año. 3) Prácticas evaluadas por los establecimientos educativos y que los empleadores solo pudieran hacer observaciones. 4) Reconstrucción de los colegios afectados por el terremoto, y 5) derogación y reemplazo de la LGE.

Pese a las diferencias, resalta una significativa convergencia, ambas organizaciones abogaron por un modelo de educación *público y gratuito* donde se reestructurara el financiamiento estatal de la educación para lograr el fin al lucro de particulares, se obtuviera el pase escolar gratuito y se diera un fortalecimiento a la educación pública, a través de la desmunicipalización de la educación y la eliminación de las pruebas estandarizadas para el ingreso a la Universidad por otras con base en la pertinencia de cada colegio (CONES, 2011: 26).¹⁹⁸ La ACES solicitó a su vez, la eliminación de la PSU y el replanteamiento de un nuevo tipo de prueba bajo los requisitos que cada comunidad escolar planteara (ACES, 2011: 3).¹⁹⁹

Sumado a lo anterior, está el hecho en cómo ambas organizaciones conciben a la educación pública y el rol que debe ocupar el Estado en torno a ésta. Para la CONES, el Estado debe jugar un rol de financiador, determinar planes y programas. La CONES propuso el fin de la actual municipalización, para que los establecimientos escolares se organizaran bajo un ordenamiento a través de un “Plan Institucional de Desarrollo Zonal”, que creara agencias que fijara las metas, objetivos y proyectos que se quisieran alcanzar según las necesidades de la zona (...), esta agencia recibiría y administraría los recursos fiscales otorgados por el Ministerio de Educación” (Brook, 2012:18). Además, fijar los “Consejos Escolares Resolutivos”, que sería el espacio participativo en las escuelas de Chile con todos los miembros de la

¹⁹⁸ Disponible en: <<http://www.movilizatechile.cl/2012/08/compendio-de-demandas-y-propuestas-estudiantiles-coneschile/>>

¹⁹⁹ Disponible en: <<http://www.movilizatechile.cl/2012/05/aces-chile-propuesta-para-la-educacion-que-queremos/>>.

comunidad educativa: sostenedores, directivos, docentes, padres, madres y apoderados/as, estudiantes, asistentes de la educación; en donde las agencias regionales, regularían, fiscalizarían, y coordinarían el funcionamiento financiero, pedagógico y administrativo de las agencias zonales y la agencia nacional haría lo mismo para las agencias regionales” (CONES, 2011: 18). En resumen, la CONES demandó un modelo de educación pública bajo control nacional estatal descentralizado por zonas.

Por su parte la ACES sostenía que el rol del Estado debiera ser el de financiar a la educación, pero que ésta debería estar bajo el control comunitario. Para ello propuso “un sistema escolar gestionado descentralizadamente por organismos educativos estatales como reemplazo al actual sistema de educación municipalizada (...), en donde la participación de la comunidad escolar estaría en la gestión de contenidos curriculares y el funcionamiento de los Consejos Escolares. Todo esto con el apoyo de profesionales (planeadores curriculares, psicólogos, docentes, asistentes sociales e investigadores)” (ACES, 2011: 7).

Para la CONES, fortalecer al sistema de educación pública a través de un financiamiento significativamente mayor para los colegios por parte del Estado, devendría en una disminución real de la educación privada con subvención, ya que la educación pública sería una alternativa de calidad, para educar a las personas (CONES, 2011: 29). En igual dirección, la ACES propuso un modelo educativo gratuito en todos los niveles (ACES, 2011:5).

Como se ha señalado, los movimientos estudiantiles en Chile no son una “novedad”, por el contrario, en el caso concreto del movimiento estudiantil universitario, éste tuvo un papel continuo a lo largo de casi todo el siglo XX, mientras el movimiento estudiantil secundario toma mayor relevancia a principios del nuevo siglo.

Es posible entonces sostener que la forma en la cual se estructuró el movimiento estudiantil (universitario y secundario), coexiste con una

articulación entre el sistema político y el consecuente entramado cultural que lo sustenta simbólicamente. En otras palabras, entre estas organizaciones ha existido un *acoplamiento estructural* histórico, en donde el sistema político se reproduce a través del reclutamiento de cuadros básicos que surgen precisamente de las organizaciones estudiantiles. Por lo anterior, no es extraño para la sociedad chilena que sean las organizaciones estudiantiles y sus líderes quienes convoquen a la ciudadanía para diversas causas, por lo que su influencia se da tanto al interior de las universidades y escuelas cuanto a nivel social. De ahí que la historia del movimiento estudiantil en Chile se nutre de un pasado –*estratos* (Koselleck, 2001), que en varios sentidos opera como un *continuum* sobre el que se construyen otras posibilidades.

El movimiento estudiantil no surge entonces de improviso, ni tampoco es parte de una determinada “crisis”, sino un proceso que se ha ido retroalimentando a lo largo del tiempo entre periodos de latencia y movilización. En tales términos, la “novedad” no radica en la presencia de “otra” nueva movilización estudiantil, sino en los sentidos y matices particulares que adquiere cada expresión de protesta en un contexto específico: *desde dónde* y *para qué* se protesta.

De ahí que tampoco sea novedoso que los estudiantes secundarios movilizados políticamente en Chile sean un caso particular o extraño, precisamente porque tienen un pasado de lucha previo, forman parte de un entramado institucional (Centros de Alumnos y/o Federaciones Estudiantiles) y político que los “forma” en la praxis, en un proceso autoformativo de identidad y *socialización política de lo político*.

Si bien, el actor secundario a lo largo de su historia no había logrado conformar un nivel de articulación y de permanencia tan constante, como sí lo son las organizaciones estudiantiles universitarias, y su presencia ha sido más bien discontinua, la FESES logró sobrevivir poco más de medio siglo (1948-2000), periodo en el que lo mismo se organiza, surge, se recompone o incluso ‘desaparece’. Con posterioridad y sobre la base de estas permanencias, latencias y cambios en la

organización y reorganización de los estudiantes, la movilización estudiantil –con el comienzo del nuevo siglo, reemerge.

En el año 2000 la ACES da un giro a los patrones culturales y políticos que se habían instalado en las organizaciones estudiantiles de los secundarios. Este cambio no es casual sino más bien se observa como parte de una tendencia histórica, la cual comienza a configurarse durante los años noventa (siglo XX) marcada por la relativa despolitización social en Chile y en donde, puntualmente, hay una separación o debilitamiento en las relaciones que históricamente se habían instalado entre los grupos de la política y la sociedad, específicamente con las federaciones estudiantiles.

Con la “vuelta a la democracia” y con el anclaje de otros referentes políticos y simbólicos, la política desgasta la representatividad que tuvo antaño y bajo la “democracia pactada” instrumentaliza su vínculo con la sociedad. Además, en términos operativos continua atada al pasado represivo a través de las leyes que sigue reproduciendo, tal que los lazos sociales se debilitan produciéndose una pérdida del sentido de la política tradicional pero también la creación de otros sentidos en y de *lo político*.

En ese contexto, orientado por el “trauma post-dictadura” y por la necesaria *reconciliación social*, no es raro que sean precisamente los jóvenes quienes se alejen del mundo de la política, sin el interés hacia los grandes ideales que definieron a la juventud de otros tiempos tales como “hacer la revolución” o luchar por la “causa social” (cuestiones que fueron parte importante de la historia protagonizada por el movimiento estudiantil a lo largo del siglo XX en Chile) y en la actualidad sólo “vivan para sí mismos” —como se les atribuye—.

Si bien estos referentes políticos y simbólicos influyeron indirectamente –aún cuando de modo importante– en la relativa despolitización de la sociedad en general y en el ‘nihilismo’ juvenil hacia la participación política institucional, en el caso del novel actor secundario del nuevo siglo, se presentan tanto continuidades como cambios que logran

sintetizarse en la organización estudiantil, la cual al igual que con los universitarios durante las primeras décadas del siglo XX, contrae vínculos con la izquierda inorgánica (anarquismo) y con ello expresa un cambio respecto a las anteriores formas de organizarse, replegarse y construir otros espacios y fórmulas de organización horizontal.

Estos cambios se articulan sobre todo en las formas organizativas, que expresan las contradicciones sociales y con ello logran dar un giro a una tendencia que se había asentado y encarnado en la FESES y en el otrora Parlamento Juvenil (el control ejercido por los partidos políticos).

Asumiendo que los procesos sociales son fenómenos que portan tanto continuidades como cambios que ‘rompen’ patrones de recurrencia, el movimiento estudiantil del año 2011 se inscribe al interior de un largo proceso que se había ido reconstruyendo durante la primera década del siglo XXI, el cual comienza en el 2001 (con el “Mochilazo”) y continúa en el año 2006 (“revolución de los pingüinos”).

Precisamente, si se observa en retrospectiva la historia de los movimientos estudiantiles en Chile durante el siglo XX, es notorio el rol de liderazgo que tuvieron los estudiantes universitarios y, con mayor discontinuidad, las organizaciones de los estudiantes secundarios. Lo anterior constata como los procesos de organización y movilización de los estudiantiles secundarios y universitarios instituyen y estabilizan estratos históricos sobre los que se van retroalimentado para orientarse o construir otras expectativas, sentidos e identidades.

CAPÍTULO IV

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL SECUNDARIO. ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO

*Las estabilizaciones de los sistemas son
precondiciones para la variación.*

Niklas Luhmann

4. Continuidad y cambio

En un determinado proceso social, el tiempo histórico alcanza distintos grados de profundidad o dimensión, en el que se intercalan tanto procesos recurrentes (continuidades) como cambios que ‘rompen’ tales recurrencias, esto que el historiador alemán Reinhart Koselleck (2001: 36) designa metafóricamente como, los “estratos del tiempo”, para señalar que el tiempo histórico no es una serie de hechos que se suceden como parte de una línea recta (lógica causal y teleológica) o bien una serie de acontecimientos o eventos que se repiten periódicamente (circularidad, sea ésta entendida *como tragedia o como farsa*). La propuesta de Koselleck (2001), es observar a la historia como *estratos*, lo cual remite a la idea de que el tiempo histórico es una alternancia o movimiento perpetuo entre eventos *recurrentes* y *acontecimientos* que precisamente ‘rompen’ tal recurrencia.²⁰⁰

Considerando el postulado de los *estratos del tiempo*, en este apartado se observarán la *continuidad* y el *cambio* en el proceso en torno a la articulación del movimiento estudiantil secundario en Chile, como parte de una historia que sucede en un “tiempo presente”, pero que procesalmente se estabiliza en estructuras que no pertenecen sólo a este tiempo “presente” sino que en él coexisten un sinfín de repeticiones o regularidades, de acontecimientos históricos que tienen una relativa

²⁰⁰ Por ejemplo, el lenguaje es una sucesión de recurrencias, las cuales son continuamente actualizadas al hablar, sin embargo dentro de esa *unicidad* se agregan palabras nuevas, sentidos y/o significados que expresan una innovación, la cual sólo es posible porque se parte de algo dado [*recurrencia*] (Koselleck, 2001: 38).

recurrencia y que son visibles en cuanto se da un cambio –variación–, que interrumpe esa regularidad histórica.

La historia en el momento en el que se presenta es en realidad una *amalgama* de “constelaciones repetibles, efectos a largo plazo, actitudes arcaicas que perviven, regularidades en la serie de acontecimientos. Así, “la historia del tiempo presente, elevada a la categoría de concepto, es más que la historia de nuestro tiempo presente. Sólo cuando sabemos lo que se puede repetir en cualquier momento, aunque no siempre igual, podemos ponderar lo que hay realmente de nuevo en nuestro tiempo [...] Desde esta perspectiva, toda historia fue, es y será historia del tiempo presente” (Koselleck, 2001: 133,119).

En esta historia del “tiempo presente” el surgimiento del MES2006, se observa entonces no como un hecho aislado, sino como parte de esos estratos históricos que lo mismo reproducen continuidades que novedades de modo intercalado. Los actores sociales que participan de esta continua inversión, lo hacen en un contexto relacional en el que se alternan historias, sentidos, conocimientos, afectos y valores, dentro de límites y posibilidades que se van transformando continuamente. Experiencias que lo mismo se refuerzan o se renuevan a través de la práctica y que no “se pierden”, sino que representan tiempos ‘cargados’ de aprendizajes y símbolos que sobrepasan las vivencias de individuos y generaciones concretas (Mannheim, 1993).

Como señala Koselleck, son *depósitos de experiencia* que estaban disponibles *antes* de las generaciones contemporáneas y *tras* las generaciones contemporáneas" (Koselleck, 2001: 41).²⁰¹

²⁰¹ Estos son observables por ejemplo a través de los recursos de movilización “que ya estaban”, previos a los actores colectivos que los llevan a cabo (repertorios de protesta social de todo tipo como huelgas, tomas, marchas, performances), pero que son resignificados (incluso relativamente innovados) por las nuevas generaciones. Es esto lo que funciona como una larga cadena donde ocurren continuidades y discontinuidades, lo que da un efecto de *movimiento*.

4.1 Organización en la continuidad y el cambio

Tanto el MES2006 como el ME2011, instalaron y politizaron una serie de cuestionamientos fundamentales sobre el estado de la educación en Chile, que en líneas generales expresaron el rol que debiera cumplir el Estado para el reforzamiento de la educación pública y gratuita, así como su cuestionada calidad.

Estos aspectos fueron resultado de un proceso anterior (desde el año 2001 con “el Mochilazo” y, posteriormente, con el MES2006 y con el ME2011), estableciendo una *cadena de eventos* que forman parte de una continuidad. Es justo en este proceso en el que se observa que las demandas y deudas “históricas” no resueltas en el pasado, se fueron acumulando, así como las experiencias de los actores sociales en cuanto a las negociaciones o acercamientos con el gobierno.

Desde esta perspectiva es evidente que el conflicto estudiantil ha sido una constante cuya evolución, sin embargo, no está determinada *a priori*.

Lo que motivó a los estudiantes universitarios a protestar fue una antigua discusión: la alta carga financiera impuesta a las familias por los aranceles que éstas deben cubrir para la educación superior, pero además un potencial sector de jóvenes con educación media que exigía más y mejor educación superior (sin fines de lucro, gratuita y de calidad), en tanto y cuanto un derecho social.

La percepción generalizada entre los estudiantes frente a las medidas presentadas por el gobierno a través del Ministerio de Educación, no respondían ni a las demandas iniciales de la ‘Revolución Pingüina’ del año 2006 (fin de la LOCE, el lucro en la educación, la desmunicipalización y gratuidad en todos los niveles educativos), ni a una comprensión adecuada del problema de la equidad, calidad y segmentación educativa y mercantil, característica del sistema educativo chileno (UNICEF, 2014:12,13).

Fueron esos elementos los que posibilitaron el estallido estudiantil a mediados de mayo del 2011. Los estudiantes universitarios y secundarios salieron a las calles nuevamente, encabezando un movimiento de protesta;²⁰² por lo que el ME2011 fue uno con mayor potencia que el del año 2006, porque se habían acumulado experiencias, frustraciones y desconfianzas. Malestar que los estudiantes supieron sintetizar por medio de la organización, la cual se observa como el principal recurso que hizo *posible que esta generación se organizara y emprendiera la movilización política*. En otras palabras, no basta con que existan “injusticias” o “agravios” en la sociedad, si éstos no son (re)significados como tales, encausados, problematizados y debatidos por medio de una organización que les de resonancia social, politizando *lo político* en la política. Los estudiantes lo tenían claro, por ello hicieron un llamado a la sociedad para ser apoyados.

Es importante recordar que mientras el MES2006 tuvo como principales protagonistas a los estudiantes secundarios agrupados principalmente en la ACES,²⁰³ en el ME2011 fueron los estudiantes universitarios quienes en primera instancia encabezaron las movilizaciones, más conforme se fue desarrollando el movimiento, los estudiantes secundarios fueron ganando protagonismo en torno a sus propios petitorios y sobre la base de una demanda de carácter “transversal”.

²⁰² El movimiento pronto tuvo adeptos en otros sectores sociales, tales como el de profesores, apoderados (padres de familia), algunos sindicatos (como el sindicato del cobre: CODELCO, alineado a la Central Unitaria de Trabajadores de Chile CUT, quienes llamaron a un paro -24 y 25 de agosto del 2011- de labores en apoyo al movimiento estudiantil y a sus propias demandas), así como amplios sectores de la ciudadanía.

²⁰³ Donoso (2014: 28) sostiene que “las protestas del año 2006 resultaron clave para superar la incredulidad existente entre las dos cohortes estudiantiles. Las federaciones estudiantiles universitarias, y en particular la FECH, apoyaron el Movimiento Pingüino de numerosas maneras: facilitó su oficina, se unió a las demostraciones en la calle, participó de campañas informativas acerca de las fallas del sistema educativo y se tomaron la Casa Central de la Universidad de Chile a modo de poner más presión al gobierno. En el momento que emerge el Movimiento Pingüino, se hizo un esfuerzo considerable para respetar el protagonismo de los estudiantes secundarios. Finalmente, los estudiantes universitarios fueron uno de los aliados principales de los “pingüinos” en la Comisión que la administración de M. Bachelet había creado para tender a las demandas estudiantiles.

Transversalidad que conecta no sólo a las demandas de las organizaciones estudiantiles, sino incluso se puede decir que se presenta entre los ‘mismos’ protagonistas políticos y sociales, aunque en distintos escenarios. Al respecto, autores como Donoso (2014), De la Cuadra (2014), Brook (2012) y Cabalín (2015), señalan que los estudiantes secundarios que participaron en el año 2006 en la “revolución pingüina”, fueron quienes seguramente participaron en el ME2011, pero ya como estudiantes universitarios. Cabalín puntualiza: “es muy difícil decir que el [movimiento del] 2006 no tiene ninguna relación con el [movimiento del] 2011. Están íntimamente ligados. De hecho, si uno saca el cálculo generacional, quienes fueron los protagonistas del movimiento del 2006, probablemente también fueron los protagonistas del 2011, ¿qué hicieron [los estudiantes]? Afinaron la estrategia, adquirieron [nuevos] conocimientos (Cristian Cabalín, entrevista, 13-03-15).

Desde esta perspectiva no es difícil pensar –en términos cronológicos– que los estudiantes secundarios del MES2006 fueran los universitarios del ME2011, entonces más que observar a las generaciones en términos etéreos interesa resaltar al concepto *generaciones* desde su sentido social o sociológico, es decir, desde el “tiempo vivencial” de sus protagonistas, a partir de las experiencias comunes entre quienes lo compartieron, y que está presente tanto en las influencias y estabilización de sentidos que los unió o incluso los confrontó, pero que también les permitió generar una determinada *identidad social*., asumiendo que una generación en términos sociológicos es aquella que comparte no sólo la edad, sino prácticas, frustraciones, vivencias, significados simbólicos y políticos (Manheim, 1993; Feuer, 1969).

De este modo se puede explicar que las experiencias comunes que vivieron los estudiantes durante el año 2006 los definió como una generación porque lograron innovar en algunos aspectos culturales y políticos, más allá de la organización estudiantil o la filiación política concreta. Definieron los “problemas” presentes en la educación y eso les

dio un marco referencial para interpretar y debatir lo que habían instalado como un sentido “necesario”, “emergente” o “injusto”.

Estas experiencias e influencias compartidas y la forma en la que los estudiantes organizados las enfrentaron, crearon los elementos que los define como parte de una *generación*, la cual supo utilizar los recursos de los que disponía (materiales y simbólicos), logrando recrear una construcción de sentido y organizacional que los representó e identificó.

Justamente, si las generaciones se sustentan sobre bases simbólicas, los movimientos ‘soportan’ la constante salida-entrada de miembros, lo cual posibilita su permanente diversificación de la identidad, toda vez que el lazo que las une también se recrea constantemente. Estas cuestiones simbólicas dan sentido de pertenencia a un grupo que participa de ello y que puede traspasar su propia época para ser un referente en otro momento histórico (*la ausencia de la presencia*).

Las generaciones estudiantiles del año 2006 se implantaron en el imaginario social (con “los pingüinos”) como una generación que influyó de modo importante en la posibilidad de otro movimiento más experimentado (ME2011).

Si se reconoce entonces que los movimientos aprenden y reciben influencia unos de otros, comparten/debaten ciertos intereses (sentido e identidad) y se mueven en marcos análogos de acción desde dónde construir *lo político*, los movimientos estudiantiles (MES2006 Y ME2011) han sido expresiones de dos momentos importantes de la sociedad chilena, en los cuales los actores sociales observaron a la movilización como una forma de construir alternativas. Una iniciativa que se desmarca y que toma distancia para luchar desde la inclusión, que paradójicamente les hace sentirse excluidos, tal y como lo expresara la estudiante de nivel secundario Danae Díaz, “[Chile] fue un país dormido que despertó, fuimos personas comunes y corrientes las que alzamos la voz desde el desencanto, desde la injusticia y decidimos tomar un rol protagónico en la sociedad [...], salimos a las calles con lienzos y pancartas, marchamos por causas que nos competen a todos y

dejamos de ser cómplices, el cambio estructural que todos anhelamos aún no es solucionado. Sin embargo, el logro tiene que ver con generar la motivación necesaria para dejar de ser una sociedad egoísta. [La nuestra] ya no es sólo una demanda estudiantil y sus problemas [...], porque si algo aprendimos los estudiantes es que no podemos hacer esto solos” (Díaz Jeria, 2012: 49, 50).²⁰⁴

En ese proceso el ME2011 aprendió que su éxito no es individual sino colectivo toda vez que apela a no sólo a los estudiantes, sino pobladores, trabajadores, profesores, familias, en donde todos son protagonistas necesarios para lograr cambios a nivel educativo, político, jurídico y social. Es aquí donde se observan las continuidades y cambios del movimiento estudiantil como parte de un proceso social que empero no está predeterminado, porque está en permanente construcción.

4. 2 Socialización política

Como se ha señalado, se entiende la socialización política como aquellos aprendizajes que se adquieren durante la praxis y que generan un cierto grado de *identidad colectiva*, lo cual supone una transmisión de información y conocimientos en general.

El actor estudiantil secundario se ha ido construyendo a lo largo de varias décadas, proceso constitutivo cuya más notable característica ha sido la politización. Es decir, la producción de un actor politizado que aprende sobre la marcha y que se “autoforma” pero también que crea redes y vínculos sociales con otros actores situados en ese entramado social y político. Los aprendizajes que los actores adquieren pueden ser institucionales, pero también forman parte de sus experiencias y prácticas compartidas, es decir, de aprendizajes informales que son

²⁰⁴ Díaz Jeria, Danae (2012). “El poder constituyente nace desde abajo”, *Transformar la sociedad haciendo camino, Le Monde Diplomatic*, Aún creemos en los sueños (editorial mayo), Santiago de Chile. *Ex presidenta del Centro de Alumnos del colegio Carmela Carvajal.

vivenciales y que marcaron su posicionamiento “radical” hacia los partidos políticos (ACES).²⁰⁵

En las movilizaciones estudiantiles, el proceso de politizar *lo político* se lleva a cabo sobre la marcha, en el hacer, y si bien las estructuras que subyacen en el esquema educativo y político en Chile, son espacios que los acercan al mundo de la política (centros de alumnos, federaciones y partidos políticos), son los estudiantes quienes deciden hasta dónde involucrarse. Al respecto como señala Simonsen (2015), “durante el 2011 y desde el punto de vista adulto se veía a los cabros [jóvenes] como que iban a las marchas porque les gusta divertirse, pero yo vi un trabajo y un desgaste importante de los estudiantes y de los dirigentes estudiantiles. Los estudiantes se prepararon, venían preparándose desde antes, leían, sabían mucho sobre el sistema educacional, sabían debatir y argumentar. Y no fue la toma de un colegio donde iban a “carretear” [ir de fiesta], sino que estaban muy comprometidos. Eso te cambia la perspectiva de las cosas, de parte de los estudiantes era un trabajo de casi ocho horas diarias, estaban dedicados a organizarse, a leer, hablar con gente, con autoridades, a ver como se organizaban al interior de los colegios”.

Es necesario recordar además que la tradición de asociación y de organización estudiantil asentada en Chile es histórica, siendo una de las principales bases para la socialización de la política y la politización de *lo político*. Lo interesante entonces es el *cómo* y *para qué* los estudiantes aplican el conocimiento adquirido y, más importante aún, las redes que construyen y que luego articulan, organizan a los participantes. “En el 2010 y como parte de una política que lleva varios años haciéndose por el MINEDUC y el INJUV, se organizó una reunión en el “Cajón del Maipo”, cuyo fin era capacitar a los dirigentes estudiantiles de varias regiones de Chile en liderazgo, oratoria y otros temas, pero el MINEDUC nunca imaginó, que en realidad este tipo de

²⁰⁵ Por ejemplo, la *desconfianza* de los estudiantes a la institucionalidad, a los partidos políticos y al mundo adulto, experiencia que se convierte en aprendizaje que los estudiantes secundarios en el 2006 vivieron como “cooptación política”, “frustración” o de “acuerdos de los políticos a sus espaldas”.

capacitaciones podría derivar en la organización del movimiento [estudiantil]. Fue una oportunidad para que los líderes estudiantiles se conocieran porque hasta ese entonces no había habido una movilización nacional. Los estudiantes habían quedado desmovilizados desde el movimiento del 2006, no tenían ellos una estructura nacional que los representara. Pero precisamente aquí empezó a articularse lo que después sería la CONES e incluso a gestarse el movimiento estudiantil del 2011 [...]. La ACES no participó de estos encuentros, ellos se venían articulando por otra parte y trabajan con otros grupos a fines del año 2010 y principios del 2011” (Simonsen, 2015, entrevista personal).

Experiencias como estas dan cuenta de cómo los estudiantes toman aquello que consideran beneficioso para sí mismos, para la organización estudiantil y para el movimiento, ejemplificando cómo ellos aplican su *expertise al servicio del movimiento*, tal como señala Cabalín. “En el caso de los estudiantes universitarios, éstos, al tener mayores conocimientos asociados a sus profesiones, aportaron su *expertise* durante el movimiento del 2011, desarrollando diferentes estrategias. Así, por ejemplo, los estudiantes de ingeniería crearon aplicaciones para el teléfono celular y alertar a sus compañeros para avisarles dónde estaban los carabineros (policía), o los estudiantes de medicina auxiliaron a los que resultaban heridos durante las marchas o, los de comunicación analizaban aspectos sobre el movimiento e informaban a los estudiantes por medio de las tecnologías de la información y la comunicación” (Cabalín, 2015, entrevista personal).

Lo anterior da cuenta no sólo de conocimientos aplicados de los estudiantes con ventajas cognitivas hacia un fin común, sino a la creación de redes de solidaridad e identidad que se construyen ‘andando’.²⁰⁶

²⁰⁶ Otras formas de aprendizaje semi-formal se llevaron a cabo en los *campus* de las propias universidades. Profesores, intelectuales, estudiantes universitarios y líderes

Estos son algunos ejemplos de *aprendizajes de lo político* que se socializaron en el proceso de movilización estudiantil, lo cual fue posible porque existió en primer lugar una base organizacional previa que ha servido para que estos conocimientos pudieran ser parte de un entramado social, formativo e identitario de los actores involucrados.

4.3 Participación y generaciones

Es importante destacar un hecho “contrastante”, observar que *no* todos los estudiantes secundarios participaron en el movimiento. Al respecto, de la información revisada y de los datos que generó la UNESCO, se observa que el nivel de participación de los estudiantes secundarios en torno al movimiento del año 2011 fue del 59.3%, del cual sólo un 23% tuvo una participación plena (todas las formas de participación), mientras el restante 36.3% tuvo una colaboración parcial (solo en algunas de las actividades). Según esta misma fuente, incluso lo masivo de la participación no es sinónimo de homogeneidad, toda vez que un tercio de los estudiantes entrevistados declaró “no haber participado en el movimiento” (UNESCO, 2014: 42).²⁰⁷

En el caso de los colegios “en toma”, el porcentaje de los estudiantes que *no participó* fue de 36.5%, mientras que el nivel de participación de los estudiantes de los colegios que no estaban “en toma” fue de 32,7%, lo que da cuenta de cómo los estudiantes que participaron en colegios que no estaban apoyando al movimiento, lo hicieron de modo independiente.

estudiantiles, daban charlas o cursos sobre diversos temas de interés para los estudiantes movilizados.

²⁰⁷ Este organismo solicitó al *Centro de Documentación* el análisis del “Proceso de Participación en Defensa de la Ampliación del Derecho a la Educación”, un estudio sobre el Movimiento Estudiantil en Chile 2011. El estudio se generó sobre la base de una encuesta realizada a 600 estudiantes secundarios de 30 establecimientos educativos (particulares, particulares subvencionados y municipales, tanto técnico-profesionales como científico-humanistas) ubicados en 11 comunas de la Región Metropolitana. Es un estudio que abarca un número significativo de población estudiantil, pero sólo a nivel metropolitano, por lo que los datos deben de ser tomados bajo tal consideración.

Del espectro de colegios que participaron en “las tomas” se dividen por *tipo*, siendo los colegios municipales (públicos) los de mayor participación “dura” (en la mayoría de las actividades) con un 29,6%, mientras los colegios subvencionados lideraron la participación “blanda” (en algunas actividades) con un 41,5%. Por otra parte, de acuerdo al sexo del encuestado o encuestada, los hombres presentan una participación ‘dura’ superior a las mujeres, con un 26,1% contra un 20,1%.

De los aspectos que se señalan en este estudio sobre las razones que llevaron a algunos de los estudiantes secundarios a *no participar* en el ME2011, destacan: “no me interesa” (23,7%), “falta de información” (17,8%), “no estoy de acuerdo con el movimiento” (11,9%), “no participo por temor o miedo a hacerlo” (4,6%) (UNESCO, 2014: 44).

Los datos anteriores son importantes para advertir que en los movimientos existen diferencias en el nivel de participación y compromiso, en los cuales se constata que no todos los estudiantes secundarios tuvieron vinculación o interés hacia el movimiento. Desde esta perspectiva es necesario entonces preguntarse si los estudiantes que *no* participaron en el movimiento son parte de la misma generación que los estudiantes que sí participaron.

Con base en la conceptualización que aquí se ha presentado respecto al término *generaciones*, es posible sostener que sólo fueron una generación aquellos estudiantes que *sí* participaron en el movimiento. Recordemos que el término generación no se toma con referencia al “tiempo cronológico” o a estudiantes de la misma edad (que incluso asisten al mismo colegio), estos son en todo caso agrupaciones de estudiantes que quizá comparten un espacio y una edad similar, pero no necesariamente comparten las mismas vivencias, ideas, o visiones, no comparten ese “tiempo interior” que en tanto construcción no es una cualidad extrínseca a los individuos. Esa autoinclusión al interior del movimiento expresa el sentido que orientó la manifestación y la constitución del movimiento a través de inversiones, compromisos,

valores, trabajo, aprendizajes, experiencias, etcétera, de modo que los estudiantes que estuvieron ajenos a esto, no se consideran como parte de la generación estudiantil aquí referida, lo cual no descarta que tengan o construyan sobre la base de otros sentidos diversos procesos de identificación generacional.

Es claro además que el objetivo generacional que compartieron tanto los estudiantes secundarios cuanto los universitarios que participaron en el MES2011, fue el cambio del modelo educativo imperante, hacia otro público y gratuito en todos los niveles, que se alejara de la visión mercantilista de la educación; cuestiones que no sólo implican cambios puramente educativos, sino también políticos. Demandas del movimiento estudiantil que no son de simple resolución, y que requieren de reformas sociales y políticas.²⁰⁸ Reformas que se confrontan con la Constitución vigente, la cual como se ha señalado sigue preceptos de orden legal, a través de leyes orgánicas que en lo factual son “amarres” o “enclaves autoritarios” (Garretón, 2009: 102),²⁰⁹ que dificultan más el problema, toda vez que para cambiar algún aspecto de ella, se requiere de la mayoría de votos ante la cámara (4/7).²¹⁰

Precisamente, la literatura sobre la movilización estudiantil en Chile enfatiza el vínculo del movimiento estudiantil del año 2011, con

²⁰⁸ Y no aquellas que presentaron como ‘solución’, tanto Michelle Bachelet durante el conflicto del año 2006, cuanto Sebastián Piñera en el año 2011, toda vez que solo fueron medidas paliativas que no afectaron de modo substancial al actual modelo educativo.

²⁰⁹ Cantillana y Navia (2005: 5) señalan que este sistema de origen autoritario favoreció a los partidos de centro-derecha, de acuerdo al mapa electoral elaborado posterior al plebiscito de 1988, por lo tanto no es representativo. Sin embargo, una vez que Pinochet fue derrotado en el Plebiscito por la Concertación de partidos por la democracia, hubo 54 reformas que fueron aprobadas en la Constitución, solo que permanecen los “enclaves autoritarios” que determinan de modo importante a la Constitución, por ejemplo el propio sistema binominal en la política (Cumplido, 2006: 106).

²¹⁰ Lo cual representa límites institucionales que no permiten o desconocen la demanda ciudadana, porque provienen del autoritarismo, que bajo pactos con los gobiernos en la etapa de la democracia han sido aceptados y se hacen ‘inamovibles’. Por lo tanto, cualquier reforma que se proponga a nivel social, puede quedar atrapada en consensos y entreveros políticos.

aquellas demandas y propuestas que principalmente llevaron a cabo los estudiantes universitarios, lo cual ha sido profusamente estudiado porque es innegable que uno de los principales temas que articulan la demanda estudiantil ha sido el *endeudamiento* –económico– que representa el acceder a una universidad vía crédito universitario y con ello, la consecuente deuda que esto representa para las familias (OCDE, 2009; Insunza, 2011).

Esta era una cuestión que ya desde el año 2005 los estudiantes secundarios habían instalado en la discusión como uno de los puntos de su *Propuesta* y que, posteriormente, durante los años 2006 y 2011, se plantea de manera puntual como exigencia necesaria para conformar una “Asamblea Constituyente” y de ése modo, abrir el debate en torno a la actual Constitución que rige el sistema político y consecuentemente el sistema educativo en Chile.

La cosificación en las formas organizativas de las instituciones políticas, son por lo general inadecuadas para incluir las nuevas demandas colectivas, sobre todo cuando se sostiene que las formas organizativas tradicionales persiguen intereses a largo plazo, mediante la acumulación de resultados a corto plazo. Según Tarrow (2004) los MS imponen desafíos y cambios que no siempre los gobiernos son capaces de integrar a la agenda pública, entre otras cosas, por los intereses políticos y económicos en juego que, aun cuando cumple una importante función, es incapaz de adaptarse a la pluralidad de actores y temas que la AC exige, tal y como sucedió con las demandas del movimiento estudiantil secundario. Así en el año 2006, en los hechos el gobierno de M. Bachelet respondió creando la *Comisión por la Calidad de la Educación*,²¹¹ como forma emergente de controlar las revueltas

²¹¹ Aguilera señala que el gobierno de Bachelet pretendió ser un gobierno *ciudadano*, por ello se creó la ‘Agenda Pro Participación Ciudadana’, sin embargo, no todas estas instancias de participación obedecieron a un proyecto de profundización democrática, sino que fueron funcionales a un modelo de desarrollo que privilegia al mercado como el principal proveedor de servicios sociales. Respecto a la *Comisión de Educación*, ésta fue creada no por iniciativa del gobierno, sino por la fuerte presión social que ejercieron los estudiantes en el año 2006, quienes aunque en número reducido,

estudiantiles, mas no como una iniciativa por transformar el ordenamiento normativo, especialmente el que determina al sistema educativo. Tal que la posibilidad incluir en la agenda político-institucional las demandas estudiantiles depende en gran medida de la capacidad de los actores para movilizarse, de modo que son éstos quienes construyeron las oportunidades políticas tematizando y poniendo a discusión el estado de la educación a nivel no sólo político sino, ante la sociedad (Aguilera, 2007).²¹²

Al cuestionar el sistema político-económico heredado de la dictadura militar, los estudiantes extrapolaron los límites de su movilización, y al hacerlo demandaron un nuevo modelo social, en el cual el Estado tuviera un rol protagónico. Como indica quien fuera una de las voceras estudiantiles durante el año 2006: “nos dimos cuenta que esto era un problema que iba más allá de la educación, era un problema de un modelo social que hoy en día está fallando y que requiere cambios profundos, una intervención del Estado, no como subsidiario, sino como un Estado garante” (entrevista a vocera de educación secundaria, en Zavala, 2011: 7).

Es interesante subrayar que más allá de los límites y de lo logrado en términos materiales, el movimiento estudiantil resignificó la importancia de la educación en la sociedad, además de influir en la

participaron junto con expertos y otros sectores de la sociedad en la discusión en torno a la educación. No obstante, fue el Estado quien finalmente tomó la palabra de modo vertical. Lejos de ser un tipo de participación realmente ciudadana, fue de expertos, grupos políticos y empresarios (élites), donde “los actores sociales no estuvieron involucrados en el diálogo o la deliberación sobre las políticas públicas vigentes ni sobre las propuestas de reforma que el consejo estaba elaborando”. Al ser un número tan reducido de ellos (7 de nivel secundario y 14 Universitarios), su participación fue poco más que representativa. “Esto lleva a pensar que la participación ciudadana en política, en Chile al menos, sigue dependiendo fuertemente de la capacidad de movilización de los actores sociales por sobre las políticas promovidas desde el Estado” (Aguilera, 2007: 123, 139, 142).

²¹² “Durante las tomas de los liceos y el paro de actividades académicas, los estudiantes elaboraron estrategias comunicacionales, se generaron documentos y propuestas de análisis crítico al sistema educativo para su transformación. Se comenzó a (...) cuestionar abiertamente el modelo institucional heredado de la dictadura y a reconocer a sus principales defensores” (Zavala, 2013: 6). Así el MS deviene portador de mensajes culturales y políticos, que estimulan la innovación, e impulsan medidas de reforma (Melucci, 2010: 104).

agenda política de los gobiernos en turno, asumiendo incluso el rechazo que en principio provocó en algunos miembros de la clase política. Precisamente, su influencia tuvo un carácter *simbólico*,²¹³ es decir, el movimiento operó a partir de un imaginario de *lo político*, traduciendo su acción en desafíos de distinto tipo, que confrontan al orden social vigente, e incluso lo obligan a ‘justificarse’, a hacer visible la lógica y poder con el cual opera. Hacer visible ese poder es por ello mismo un logro de *lo político* en la política, pues es la condición para negociar las reglas y para tomar las decisiones sociales que exige y reclama la transparencia democrática.

Es posible por lo tanto sostener que el “éxito” de los MS no consiste solamente en generar con sus acciones cambios políticos concretos, sino también transformaciones de modo simbólico o cultural que repercuten y se generalizan a nivel social, siendo ese tipo de cambios los que al formar parte de la comunicación, se estabilizan a lo largo del tiempo y permiten comparar, cuestionar y confrontar determinada visión de las cosas, e incluso innovaciones que orientan la acción. En otras palabras, si la apertura del sistema político es limitada, son los movimientos sociales y la protesta los que posibilitan las oportunidades políticas, sobre la base simbólica de *lo político* que logra politizarse. De modo que el “éxito/fracaso” de un determinado MS, no consiste únicamente en que las demandas de los movilizados sean resueltas y llevadas a cabo tal cual en la agenda política, este es sin duda el objetivo del movimiento, sin embargo, el hecho de que un determinado mensaje cultural-político se discuta como *posible* en una determinada sociedad, representa ya un poder en sí mismo.

El hecho de que las demandas estudiantiles lograran credibilidad social, influencia y adhesiones de otros movimientos sociales y actores

²¹³ Acción simbólica que trasciende la movilización y se plasma también por medio de diversos mensajes culturales, imágenes, textos, discursos, performances. Posibilidad de comunicar que supone la presencia del otro, y también esa “ausencia en esa presencia” a través del signo. La palabra es la presencia, mientras que la escritura es ausencia, una negación de la presencia: en el mensaje cultural, en la imagen, en el texto, en los discursos y performances no existe inmediatez de verdad (de presencia). Derrida, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia*, Antropos, Barcelona, España.

diversos, es un ejemplo de cómo los MS son de modo importante, portadores de significados culturales (simbólicos) que, entre otros efectos, pueden ser formas de “ejercer presión” desde otras perspectivas.²¹⁴ En otras palabras, el movimiento estudiantil ha apelado tanto a la “política estructural” cuanto a *lo político* “cultural”, para expresar las demandas, contradicciones políticas e imaginarios simbólicos y de clase.

Cuando los grupos de una sociedad emergen para confrontar al grupo político que detenta el poder, están enviando un mensaje: “es posible una alternativa al estado actual de las cosas”. Tales mensajes pueden trascender y plasmarse como símbolos que perduran en el tiempo, incluso más que el movimiento mismo, puesto que en tanto simbólicos, denotan la “presencia de la ausencia” de la acción colectiva y de una determinada amalgama generacional,²¹⁵ al reivindicar por ejemplo, la función del Estado como garante de la educación –y no el mercado–, se está ante la presencia tanto de expresiones *materiales* cuanto de elementos *simbólicos* que han permanecido (estratos), pero que también se reinventan sobre la base de la experiencia y de las condiciones sociales disponibles, para construir no solo “lo nuevo”, sino lo diferente.

²¹⁴ Incluso manifestarse de modo lúdico. “Más que una marcha era un carnaval, donde los estudiantes desplegaban su propio ingenio para captar la atención. Por otra parte utilizaron las redes sociales: *facebook*, *twitter*, *you tube*, esto fue muy importante para desplegar el movimiento, podríamos decir que lo que había ahí era una secuencia de imágenes (...), la teoría de los medios de comunicación es clara en el sentido de que si los medios de comunicación no están en los movimientos, [éstos] no existen, porque saben que la comunicación es su “sangre vital”, porque la única manera de catapultarlos” (Cabalin, 2015 entrevista personal). En esta misma línea para Cuadra (2012), las manifestaciones han dejado de ser un espacio cultural y político compacto y uniforme. Por el contrario, se trata de actos masivos abigarrados y multicolores en los que diversos actores políticos y culturales se expresan (Cuadra, 2012: 11, 33). *Manifestaciones estudiantiles en Chile. Cultura de la protesta, protesta de la cultura*, e-book, en <http://www.rebellion.org/docs/155286.pdf>

²¹⁵ En este sentido hay frases que ilustran “lo simbólico de una época” y de las generaciones que la efectuaron. Al respecto, las consignas pintadas en los muros (durante el Mayo Francés del 68’): *Seamos realistas, pidamos lo imposible. La barricada cierra la calle, pero abre el camino. Otro mundo es posible* (movimiento altermundista). *Fin al lucro de la educación, nuestros sueños no les pertenecen* (Movimiento Estudiantil, Chile 2011).

Al respecto Fleet (2011), ²¹⁶ señala que el movimiento con los estudiantes universitarios del 2011 fue la expresión de un movimiento llevado a cabo por el imaginario de una “nueva clase media”, que exigía más y mejor educación superior. Bajo condiciones sociales diferentes se han desarrollado expectativas que orientan hacia un mayor y mejor acceso al sistema educativo, con más alto grado o capacidad de exigencia en cuanto a su participación, así como también una mayor posibilidad de acceder a diversos bienes de consumo.

Elementos que son fundamentales para observar cómo el movimiento estudiantil del año 2011, tanto de estudiantes secundarios cuanto universitarios, retomando el ideario histórico demandó un modelo de sociedad que ofreciera garantías para su desarrollo personal y de grupo, generando “tensiones al interior del Estado, porque éste no es capaz de administrar el interés público sin subordinarlo a los intereses privados, por lo tanto, la provisión de la oferta se lleva a cabo sin que medie necesariamente la autorregulación o la consideración de las necesidades colectivas” (Fleet, 2011: 107).

Los estudiantes movilizados tampoco buscaron (como antaño) “hacer la revolución”, aunque se reconoce que su lucha giró en torno a profundos cambios estructurales políticos, jurídicos y educativos, que apelaran a la inclusión y equidad educativas a través de más y mejor educación, pero bajo nuevos esquemas de organización e imaginarios que dieran cabida a cambios culturales, como por ejemplo la revalorización de la educación pública y a partir de ello, su fortalecimiento.

Además, los estudiantes ya no luchaban en contra de la dictadura, ni eran ‘herederos del miedo’ que ésta produjo, más bien se declaraban como “la generación que nació sin miedo” en un contexto económico-

²¹⁶ Son las “nuevas clases medias” en Chile, a través del movimiento estudiantil (con los universitarios), las cuales han exigido esos espacios de democratización en la sociedad a través de más y mejor educación, a lo cual la clase política no ha sido capaz de responder a los problemas planteados por el movimiento de modo eficaz, sino que por el contrario, su respuesta ha sido funcional a la clase dominante. Esto, según Fleet, se convierte en parte del problema y síntoma de la crisis de legitimidad política que se vive en el país (Fleet, 2011: 101, 106).

político neoliberal que si bien marcó a toda una época, sus resultados no son el apoliticismo, sino el concebirse desde lo político como actores que observan a la educación como un derecho social (ciudadano) antes que un bien de consumo (oferta – demanda).

Tal como señala Valenzuela, vocero de la ACES en el 2006: “a raíz de esa horrible dictadura que tuvimos, muchas de las generaciones anteriores cayeron, surgió la generación del “no estoy ni ahí”, del conformismo (...), pero nosotros “somos hijos de la democracia”, y es por eso que vamos a seguir peleando por lo que consideramos justo” (Menéndez 2006, entrevista a Cesar Valenzuela).²¹⁷

Sobre la base de estos elementos se considera que el movimiento estudiantil secundario, a diferencia del universitario, no fue un fenómeno surgido de una nueva clase media, sino que es un movimiento que logró cierto nivel de “transversalidad”, precisamente porque en él participaron los estudiantes de distinto nivel cultural y económico del país e incluso de ideologías políticas contrarias;²¹⁸ que de modo general apelan como núcleo central al *derecho* a la educación pública y gratuita.

En tal sentido, se está demandando un cambio político con mayor intervención del Estado, pero también el cambio es cultural (simbólico). Los jóvenes secundarios, más allá de la ACES/CONES, como punto de convergencia, abogan por un modelo educativo que valore el derecho a la educación sin fines de lucro. Y si bien ambas organizaciones coincidieron en pensar la educación como un derecho social y un bien público, es importante considerar que los límites y posibilidades del ME2011 no sólo se dieron a nivel externo –con el gobierno, los grupos políticos y de élite en el negocio de la educación–, sino también al

²¹⁷ Disponible en http://www.archivochile.com/edu/doc_mov_est/doc_mov_est00015.pdf (revisado en mayo 2016).

²¹⁸ Para Sanhueza, ex vocera de la ACES en el año 2006: “todas las decisiones sobre el movimiento se tomaban a nivel asamblea (en ella) hay gente de derecha y de izquierda y la crisis de la educación es algo que los atraviesa a todos. Es un movimiento *transversal* (entrevista a María Sanhueza, 2006, disponible en: http://www.archivochile.com/edu/doc_mov_est/doc_mov_est00013.pdf)

interior del propio movimiento, a partir de las diferencias que existieron entre ambas organizaciones de estudiantes secundarios.²¹⁹

Tales contrastes al interior del ME2011 fueron el reflejo de los niveles de participación y de la diversidad política que se reproduce en las organizaciones estudiantiles, los cuales son posibles y deseables en una democracia, incluso cuando en la práctica representaron fuerzas contrarias que debilitaron al propio movimiento. Según Simonsen (2015), “a lo que apostó el gobierno de Piñera fue a fortalecer a “la ultra”, porque tras la marchas había vandalismo, desórdenes y saqueo. Entonces el gobierno de Piñera jugó a que se asociara el movimiento estudiantil con los desórdenes y, por ello su estrategia fue mantener a “la ultra”, por otro lado, a no dar solución pronta al conflicto, llevando a que éste se desgastara” (Simonsen, 2015, entrevista personal).

En igual dirección pero desde otra perspectiva y en términos de participación, Valenzuela Fuentes (2015: 2) sostiene que, “este movimiento masivo ha estado integrado por una variedad de grupos estudiantiles con ideales, metas y estrategias políticas divergentes, “la ultra” ha sido llamada así por el Gobierno, por los grupos económicos dominantes, los medios de comunicación, e inclusive, por los sectores reformistas de centro-izquierda. Son éstos quienes observan a la “ultra” como un frente de estudiantes deliberadamente organizado para frenar el diálogo con el gobierno e impedir el avance hacia la solución del conflicto”.

En la práctica, lo anterior contribuye al debilitamiento de la participación en el movimiento, porque son precisamente estos grupos en el poder quienes definen desde sus marcos la “lógica” en la que se deben organizar los estudiantes, pues parten del hecho de que la participación política tiene únicamente la vía institucional “tradicional”

²¹⁹ Por ejemplo, desde la forma y nivel de participación con el gobierno: en la negociación para llegar a acuerdos para la resolución del conflicto (CONES) o al escaso o nulo diálogo con las autoridades (ACES).

y con ello el encasillamiento de lo heterogéneo de *lo político* en lo homogéneo de *la política*.

Ese fue precisamente el punto de controversia con la ACES, que no confiaba en las instituciones políticas como interlocutores válidos, cuya experiencia más cercana fue precisamente la negociación entre los grupos del gobierno a espaldas del movimiento del 2006. Según Valenzuela Fuentes (2015: 6), “esta desconfianza en la institucionalidad también se refleja en la sospecha que los estudiantes poseen respecto de dejar la solución al conflicto en manos del poder parlamentario o apoyar las mesas de diálogo como instrumento negociador con el Gobierno”.

Si bien puede entenderse la desconfianza de los estudiantes ante las instituciones, es necesario observar que los cambios que se pretenden lograr como movimiento sólo pueden ser posibles si éstos son tematizados en el sistema de la política (politizados). Empero, la experiencia da cuenta que efectivamente la política se ve interpelada a cambiar con base en las demandas que surge desde el movimiento, pero si éste se disgrega y da más peso a sus diferencias, estará paradójicamente más predispuesto a la cooptación política o a ser un interlocutor que más que posibilitar sus demandas, las anule.

Es así que el conflicto estudiantil requiere unir fuerzas y producir estrategias de diálogo y negociación para crear canales alternativos de lucha, pero los cambios que propone el movimiento necesariamente tienen que ser tematizados en la agenda política.

4.4 Transversalidad, límites y posibilidades

Las continuidades y cambios acentúan también la “transversalidad”, entendida aquí como la participación de estudiantes de distinto nivel educativo y de distintos tipos de colegios (privados, públicos, subvencionados y, con ellos la distinta clase social que de modo

implícito está presente en tal diferenciación) y que participaron en él porque más allá de las diferencias intrínsecas, es transversal por el hecho de tematizar el problema estudiantil fuera del ámbito del sistema educativo y con ello lograr el apoyo de otros sectores sociales (padres de familia, algunos sindicatos, Colegio de Profesores, —Incluso al inicio del ME2011— Rectores de universidades tradicionales, algunos directores de colegios, entre otros), actores que lo apoyaron creando y reforzando los lazos de solidaridad e identidad.²²⁰

También se entiende por “transversal” al estrecho vínculo que surgió, hubo identidad y solidaridad, pero también una demanda que trazó intereses en común: *educación pública, gratuita y de excelencia en todos los niveles educativos*, y con ello que la educación sea considerada como un *derecho* y no como una mercancía. Demanda que no sólo fue exclusiva de los estudiantes secundarios, sino también de los universitarios, lo que constituye otro sentido de “transversalidad” durante el ME2011.

Apelando a este sentido de “transversalidad” al interior del movimiento estudiantil y contrario a la tesis de Fleet (2011), quien señala que el ME2011 en el caso de los universitarios, está compuesto por clases medias, en este trabajo se considera que la movilización estudiantil secundaria (2006-2011), no es exclusiva de una clase en particular, por el contrario, surge en los colegios de comunas de bajos recursos de las regiones de Chile.²²¹ Posteriormente la protesta continuó haciendo eco

²²⁰ “El movimiento fue ganando adherentes entre los colegios particulares subvencionados y particulares pagados, llegando a involucrar —si bien estas cifras están sujetas a discusión—, hacia la segunda semana de mayo, a más de la mitad de los establecimientos secundarios del país. Conforme se sumaban más estudiantes a las movilizaciones, se perfilaban reivindicaciones de mayor alcance, consiguiendo estas sobrepasar el carácter meramente gremial” (UNICEF, 2014: 12).

²²¹ Demandas en los colegios marginales de la provincia por una mejor infraestructura. Tal es el famoso caso del llamado “Liceo Acuático” en Lota, Concepción, dicho colegio tenía fuertes problemas de inundación y de las paredes escurría la lluvia. Por lo que los estudiantes se pronunciaron en contra de las pésimas condiciones del establecimiento, siendo esta, una de las primeras manifestaciones estudiantiles en el 2006 que “prendieron” la chispa del movimiento.

en los colegios emblemáticos,²²² que son igualmente públicos y conforme fue avanzando se unieron estudiantes de colegios subvencionados y algunos de colegios privados. Por lo tanto se podría señalar que el movimiento estudiantil de los secundarios, fue ‘interclasista’ por ello se le considera como un movimiento “transversal”, porque se generaron las condiciones para que alumnos de los tres tipos de colegios participaran y, con ello poner en evidencia que el problema educativo no es sólo de los colegios municipales o públicos sino de ‘todos’.

De ahí la importancia en señalar que éste no es un movimiento que se pueda enmarcar en un sentido de “clase media ilustrada”, sino más bien de reivindicación política y cultural por parte de los actores estudiantiles que en él participaron, más allá de su clase social.

Por todo lo antes expuesto el MES2006-2011 no es un movimiento ni “viejo” ni “nuevo”, sino más bien debiera observarse cómo la expresión de contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales que se resignifican en el presente, y trascienden evidentemente los múltiples intereses de clase,²²³ con todos los límites y posibilidades que ello pueda generar. Incluso de un movimiento como expresión de organizaciones globales formadas por grupos de diferentes intereses, pero unidos en función de un ideario (educación pública y gratuita) y por tanto de un sentimiento de agravio común compartido (Tilly, 2010: 22).

La educación pública y gratuita es el escenario que reclaman en lo concreto estos actores, dando un nuevo sentido (*lo político*) al valor de lo público (*la política*), y en donde también las contradicciones toman fuerza. Los actores movilizados buscan de ese modo construir un “proyecto alternativo” como plataforma donde se articularán las

²²² En estos colegios se forman alumnos que tienen mayores posibilidades de ingresar a la educación superior, porque tienen una mayor preparación y nivel de organización y liderazgo, por ello no es extraño que sean éstos, quienes dieron “empuje” al movimiento (Simonsen 2015, entrevista personal).

²²³ Estudio que rebasa lo propuesto en esta tesis, empero resulta un interesante aspecto de indagación en torno a estas movilizaciones.

posibilidades de mayor democratización, pero también en donde las expresiones culturales se construyen con formatos “tradicionales”. Formas “novedosas” como resultado de una amalgama trasversal de elementos *sui generis*, que lograron combinarse al surgir de aspectos “generales” que interesan por igual al heterogéneo universo de actores implicados. Movimientos estudiantiles que fueron capaces de cuestionar y articular el descontento social, más allá del sistema educativo, surgido por las contradicciones entre el régimen democrático y los preceptos neoliberales que orientan la educación en Chile.

Siguiendo a Donoso (2014: 3), al observar el MES2006 y el ME2011, se reconoce un proceso a lo largo del tiempo, caracterizado por acciones semejantes a “oleadas de protesta” en las cuales se sucedieron experiencias, elementos discursivos, aprendizajes organizacionales y políticos, que dan cuenta de un recorrido en el cual se han logrado imbricar ambos movimientos, y en el que sus protagonistas son parte de una *generación* con objetivos propios en momentos diversos, lo cual ha favorecido un proceso social abierto e inacabado que va configurando un MS (posibilidades), y también *evidenciando relaciones sociales densas y conflictivas* (límites), *pero que orientan la identidad colectiva*.

En otras palabras, tanto el MES2006 como el ME2011, lograron aprender y socializar sus experiencias políticas con su imaginario de lo político, y cuyo vínculo se establece precisamente a través de diversas demandas, problematizando políticamente una exigencia más general que se cristalizó de modo muy particular con la movilización estudiantil en el año 2011 y que continúa hasta hoy en día en Chile. Sin embargo, su continuidad en el tiempo es el desafío que requiere de una *inversión* constante que lleve a los actores a reconstruir *sentidos*: un *para qué* seguir luchando.

Estas experiencias denotan a una generación de jóvenes estudiantes que emprendieron la movilización en pro de demandas que para ellos siguen siendo fundamentales, como expresión de ese “tiempo interior”

de *vivencias* comunes que se comparten de modo intergeneracional, experiencias históricas que, no obstante, se siguen construyendo y reconstruyendo pero que al hacerlo, se confrontan con los propios límites del sistema, con los imaginarios, identidades y expectativas de los estudiantes en un continuo juego de tensión entre *la* política y *lo* político.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Un país que destruye la escuela pública no lo hace nunca por dinero, porque falten recursos o su costo sea excesivo. Un país que desmonta la educación, las artes o las culturas, está ya gobernada por aquellos que sólo tienen algo que perder con la difusión del saber.

Ítalo Calvino, 1974

En el desarrollo de esta investigación se observaron aspectos que ofrecen claves de lectura para analizar *¿qué possibilitó que un sector de las generaciones de estudiantes secundarios se organizara y emprendiera la movilización durante los años 2006 y 2011?*

En este trabajo se ha partido del hecho de que los movimientos sociales *son procesos sociales abiertos e inacabados* que se construyen a lo largo del tiempo y que pueden articularse (más no necesariamente) en torno a los sentidos que se van construyendo (de ahí la relevancia del análisis político, histórico y educativo del proceso). El movimiento estudiantil secundario es un ejemplo de tal articulación, pero *¿qué lo hizo posible?*, al respecto no hay una sola respuesta que de forma categórica lo explique, tampoco una relación causa-efecto (en la decimonónica lógica del empirismo ingenuo), sino un conjunto de factores y estructuras sociales disponibles que posibilitaron su surgimiento.

En primer lugar está el hecho de que existe un *actor colectivo* que se fue formando a lo largo de poco más de medio siglo (1948) con la FESES, el cual pese a discontinuidades y reconstrucciones en su interior, se mantuvo con relativa presencia en la sociedad. El resultado de esto fue que los estudiantes secundarios han sido un grupo social que ha ido perfeccionando su capacidad de organización política. Se recuerda que las formas de organización política que existen al interior de los colegios en Chile (centros de alumnos, federaciones estudiantiles), son formas históricas (*continuidades*) de participación estudiantil fuertemente asentadas en aquel país.

Sin embargo, hubo un cambio en esa recursividad, se configuró una organización estudiantil ‘alterna’ entre los estudiantes secundarios a principios del siglo XXI con el surgimiento de la ACES, aunque ésta no comienza desde cero, sino que surge de una estructura preexistente, pero la innova. Tal configuración supone cambios políticos y culturales dentro de un esquema que se había reproducido de modo más o menos acoplado a lo largo del tiempo, lo que expresa una “continuidad” que se articula históricamente y que a inicios del presente siglo se rearticula para politizar su imaginario de *lo político*, generando cambios que rompen esa continuidad. Esto fue posible precisamente porque estaban presentes factores, recursos y estructuras que los actores sociales supieron capitalizar para el desarrollo del movimiento, una suerte de ‘capital político’ que se asienta y se renueva constantemente, tal es así que casi una década después en el año 2011 surge la alternativa a la ACES con la CONES, la cual curiosamente retorna a las estructuras de organización “tradicionales”, pero le imprime variantes (mayor capacidad de dirección y relativa autonomía con los partidos políticos, pues aunque mantiene vínculos con la política partidista, éstos son menos dependientes).

Al existir un actor colectivo con un importante bagaje político, puede entenderse que los estudiantes secundarios hayan logrado articular sus diversas capacidades para demandar, proponer y negociar, elementos que los constituyeron como una *generación* que supo aprovechar los recursos de los cuales disponían (políticos, educativos, culturales, intelectuales, sociales), sumado al desarrollo de una relativa autonomía de los partidos políticos, lo que los facultó para proponer desde sus propias necesidades y sentidos como grupo específico y no desde “banderas de lucha” que les eran ajenas.

La organización estudiantil secundaria al tener una mínima confianza en las instituciones de la política, se organizó en conjunto con los universitarios (ME2011), en torno a un proyecto político-educativo propio, que presionó para influir en la agenda política, se enfrentó e

hizo visible diversas limitantes que requieren cambios profundos al interior de la estructura política, jurídica, social y cultural fuertemente estabilizada en Chile.

Además de ser actores colectivos sumamente politizados, los estudiantes secundarios instalaron desde el año 2006 la discusión sobre el sistema educativo en su conjunto como un asunto *emergente*. Bastión que funcionó como base para dar continuidad al movimiento, el cual por diversas causas detona en el año 2011 y que pese a estar dividido en dos posturas distintas (ACES/CONES), tuvo un tema, un marco interpretativo común (dentro de sus propias particularidades e identidades): la *educación pública, gratuita y de excelencia*. Marco que articula la base de un *sentido* por el cual luchar.

En suma, en el ME2011 se logró sintetizar y organizar el malestar en los estudiantes, comenzando por las reformas que se implementaron desde el 2006, pero cuyos efectos no se evidencian en la práctica, sea por la cooptación del movimiento por la política, por las ‘promesas’ no cumplidas y con ello por la profunda desconfianza de los estudiantes hacia el sistema político.

Todos estos elementos en su conjunto hicieron posible (en tanto y cuanto estructuras sociales disponibles) el surgimiento del movimiento, aunque no alcanzaron su pleno potencial por las divisiones y pugnas entre de las dos principales organizaciones estudiantiles secundarias. Tales fueron los límites internos del movimiento, los cuales se conjuntaron con los límites externos, como lo son la permanencia de una Constitución (1980) heredada de la dictadura y las leyes (“de amarre”) que emanan de ella, así como también los distintos intereses políticos y económicos en juego. De modo que tanto en la recurrencia de lo legal y político se asientan las *continuidades* históricas y límites que pugnan por mantenerse y, por el lado del movimiento estudiantil se presentan expresiones que apelan a *cambiar* tales estructuras, problematizándolas.

¿Es posible que el movimiento pueda cambiar aquello que quiere cambiar?

Como se puede observar en la actualidad (2015-2016), ha habido cambios (educativos, políticos y jurídicos) a partir de lo demandado por el movimiento, pero estos cambios están aún en proceso. Desde el análisis que surge de ésta investigación, se observa que las actuales reformas educativas han sucedido de modo que no afectan en esencia, a las estructuras institucionales que sostienen al actual orden social; como se ha señalado, en la sociedad chilena actual coexisten lógicas irreconciliables (amarres constitucionales heredados de la dictadura pero implementados en democracia), los cuales a fuerza de repetirse se ‘invisibilizan’, obliteran o no se observan en toda su dimensión.

El papel que jugó entonces el movimiento estudiantil fue el de poner en evidencia algo que no era considerado un problema. Ese fue su principal aportación: *subrayar, remarcar, problematizar* y hacer evidente algo que quizá lo era, pero que requería de un marco que le diera articulación y proyección. La organización estudiantil –como parte de *lo político*– evidenció lo que se había estabilizado normativamente en el terreno de *la política* (las leyes como máximo ejemplo de recursividad histórica), mostrando que los movimientos sociales representan esas fuerzas que ‘empujan’ al permanente cambio en la sociedad.²²⁴ Es decir, esa “parte de la sociedad atentando contra la propia sociedad” (Luhmann 2007: 672), toda vez que los MS o de protesta no están fuera de la sociedad sino que conforman espacios autónomos que pueden confrontarla, y cuyo principal objetivo es irritar al sistema de la política para que éste incluya aquello que es demandado por el movimiento,

²²⁴ Aunque claramente existen MS que lejos de demandar cambios en la sociedad, se orientan hacia la permanencia de estructuras que se han “naturalizado”, éstos actúan en contra de aquellos cambios que afecten su moral, sus valores o intereses en general, desatando la controversia no sólo contra el sistema (que aprueba leyes), sino contra otros grupos sociales movilizados que las promueven. Ejemplos de ello son el reconocimiento a los derechos civiles básicos como el derecho al matrimonio igualitario en personas del mismo sexo (gays/lesbianas) o en su derecho a conformar nuevos esquemas de familia y ejercer su derecho a la adopción, por mencionar algunos.

pero que sólo el paso del tiempo podrá mostrar qué tanto realmente se tematizó, cambió, cómo se expresa en la práctica y cuáles son las estructuras sociales disponibles para su operar.

En segundo lugar, otro aspecto que igualmente impactó en el surgimiento del movimiento en el 2011, fue que los estudiantes secundarios se encuentran en una etapa transitiva entre la educación media y la superior, por lo tanto conforman un grupo de la población que demanda educación superior, pero sin fines de lucro. Esto abrió nuevas discusiones en torno al rol del Estado. Al hacerlo, se *resemantiza*, es decir se le da un nuevo sentido al término “gratuidad” educativa, el cual evidentemente se asocia con la figura de un Estado fuerte, rector de la educación y el respectivo cambio normativo que ello supone.

Expectativa estudiantil sobre el logro de una educación integral que se confronta con sus límites: la educación superior en Chile es totalmente privada pero masiva, y en donde la presión que se ejerce no está en función de ingresar o no a alguna institución (existe una gran “oferta/demanda educativa”), sino en la diversa formación (calidad) que se obtiene y el costo económico que ello representa (endeudamiento).

La educación superior tiene un costo económico y también simbólico, quienes la concluyen tienen mejores ingresos en comparación con quienes no cursan una carrera universitaria, además la alta valoración social de la educación superior y las respectivas credenciales, han posibilitado todo un esquema social entorno al crédito educativo, donde las familias están dispuestas al endeudamiento, lo que explica que el sistema de educación superior en Chile sea masivo pero segmentado y elitizado. En este universo institucional coexisten tanto universidades “tradicionales” (de prestigio y calidad) como otras orientadas al negocio educativo, las cuales absorben la enorme demanda de estudiantes que no logran ingresar a las universidades tradicionales.

El gran negocio educativo que subyace en este esquema, llevó a que los estudiantes universitarios y secundarios se movilaran al final del movimiento por una causa común: *una educación integral* y esto derivó en una de las tantas formas de “transversalidad” que se han observado en torno al ME2011, posibilitando y acrecentando un poder de convocatoria más amplio, sobre la base de una *identidad colectiva* que concibe a la educación como un derecho de la sociedad.

En resumen, el movimiento de los estudiantes secundarios no es “nuevo” ni “viejo”, sino una amalgama de experiencias de las que se retroalimenta y que de modo particular se expresan las contradicciones presentes en la sociedad del Chile actual. El movimiento fue posible porque los estudiantes no estaban excluidos del sistema educativo, sino que precisamente porque estaban incluidos pudieron confrontarlo, analizarlo desde sus propias experiencias, aún cuando factualmente son excluidos a través de diversos mecanismos que se producen al interior del sistema educativo, generando mixturas paradójicas como la de *inclusión en la exclusión*. Estas contradicciones orientan su movilización, la cual apela a la inclusión, pero a través de *su* propuesta.

En esa perspectiva, los estudiantes más que querer “hacer la revolución” desean ser *incluidos en la sociedad* a través de una educación de calidad, pero no como lo ha definido el mercado, sino por medio de la autoinclusión a través de su participación política, desde su movilización, para así apelar a espacios de democratización social. Tal que el movimiento estudiantil ha sido y es una forma de *inclusión*, pero con sus propios medios y particularidades generacionales e identitarias, desde *lo político* como alternativa a la institucionalidad vigente con la cual no se sienten plenamente identificados.

Precisamente, si en términos rigurosos, el MES2006 y el ME2011 son dos movimientos estudiantiles con particularidades, generaciones y escenarios históricos propios es plausible, sin embargo, sostener que ambos conforman un proceso de movilización estudiantil más general

que constituye un único movimiento “transversal”, el cual se inscribe y expresa a través de una cadena de eventos, de continuidades y cambios, límites y posibilidades que se han concatenado entre sí, y que además articula en función del “problema educativo” a más de un sector de la población estudiantil, impactando también a otros actores de la sociedad.

El conflicto, la problematización y tematización política que logran generar los estudiantes secundarios no permanece únicamente en los límites de estos movimientos (2006-2011), sino que es parte de una larga cadena de acontecimientos –“ciclos de protesta”– que se han ido construyendo en el tiempo, desde hace ya más de una década (2001-2011) y que ha retornado en las actuales movilizaciones estudiantiles. Lo anterior da cuenta de cómo los movimientos son procesos que oscilan entre periodos de mayor o menor presencia, de articulación o desarticulación, de continuidades y cambios. Esta coyuntura de elementos deviene interesante si se considera que lo que la posibilita es la *socialización política*, en tanto aprendizajes socializados a través de actores involucrados con un cierto grado de *identidad colectiva*, que generan un “nosotros”, que se reconoce al interior de la organización.

Identidad colectiva que fungió entonces como el elemento articulador que conectó a los diversos actores a lo largo del tiempo con una menor o mayor inclusividad de participación, generando ‘ensayos organizativos’ que dan cuenta de que éstos no son producto del azar o de una determinada crisis social (menos aún de la voluntad o del *deber ser* que pregonan los especialistas de marras o ideólogos de la revolución en pos de salvar al sujeto perdido), sino de organizaciones que aprenden sobre la marcha, pero también de lo que ha funcionado para otros movimientos sociales en otros tiempos. Los movimientos estudiantiles son *depósitos de experiencia que están disponibles antes de las generaciones contemporáneas tras las generaciones contemporáneas*. El trabajo de los movimientos radica en la forma en la cual se construye

nuevos sentidos y significados para continuar el cambio, en un mundo que siempre cambia.

Como se ha señalado, el elemento más significativo y que hizo posible al movimiento fue la existencia de una organización previa que construyó un problema y le dio coherencia proyectándola a la sociedad como algo “urgente” y “necesario”, cosa no menor, sobre todo si esto constituye la expresión de una sociedad que aprende de sus nuevas generaciones, las cuales lo serán mientras sigan aprendiendo y socializando sus experiencias.

Este estudio ha sido una forma de observar (*otras observaciones científicas*) desde una perspectiva circunscrita al desarrollo de un fenómeno social pleno de matices y aspectos que escapan a su estudio de modo totalizante, puesto que incluso lo evidente es en muchos casos difícil de observar, aun cuando el empirismo ingenuo encuentre allí su fundamento.

Tal que, y luego de haber reconstruido una observación sobre el desarrollo del movimiento estudiantil secundario chileno, sin embargo, es dable asumir que “de nada sirve conformarnos con lo hecho y cruzarnos de brazos. Nuestro deber es realizar una reflexión colectiva sobre el momento que vive el país y las tareas que nosotros, como movimiento estudiantil debemos de cumplir para contribuir a la construcción de nuevas y convergentes fuerzas sociales, que asuman como propia la tarea de cambiar Chile.

[...] Nuestra elección irrenunciable es avanzar para continuar abriendo caminos que ensanchen los alcances de los cambios que la sociedad reclama... (Borich, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Rodríguez, Carlos (2012). “Universo Simbólico y legitimación de las desigualdades sociales en Chile. El conflicto de los pingüinos”, tesis doctoral, Colegio de México, México.
- Águila, Ernesto (2013). “Del Estado Docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada”, Depto. Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile. <http://depuchile.cl/del-estado-docente-al-estado-subsidiario/>
- Aguilera Ruiz, Oscar (2014). *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal*, CLACSO, Buenos Aires, Argentina (ebook).
- Aguilera, Carolina (2007). “Participación ciudadana en el gobierno de Bachelet: consejos asesores presidenciales”, *América Latina Hoy*, N°. 46, Universidad de Salamanca, España.
- Alaminos, Chica (2010). “La juventud dispareja de América Latina”, en José Antonio Trejo Sánchez, Jorge Arzate Salgado y Alicia Itatí Palermo (coords.) *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina*, Miguel Ángel Porrúa/ Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), México.
- Almonacid, Claudio; Antonio Luzón y Mónica Torres (2008). “Cuasi mercado educacional en Chile: el discurso de los tomadores de decisión”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16, N°8. <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020545007.pdf>
- Allende, Salvador (2008). “Discurso de Salvador Allende en la Universidad de Guadalajara México, 2 de diciembre de 1972”, en *Cinco discursos fundamentales Allende*, Editorial Aún creemos en los sueños – Le Monde Diplomatic, Santiago de Chile.
- Araya, Pedro (2008). “El Mercurio Miente (1967): siete notas sobre escrituras expuestas”, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, N°. 14, 2008, Valdivia, Chile.
- Arrué, Michèle (2012). “El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación” en: Encuestas en colegios tomados” Dossier en: <https://alhim.revues.org/4388>
- Atria, Fernando (2010). ¿Qué es educación Pública?, en Bellei Cristian; Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela (Edits.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*, 2010, UNICEF-Universidad de Chile, Santiago de Chile.

- Avendaño, Octavio (2014). “Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil”, *Última década, proyecto juventudes. N°41*.
- Bachelet, Michelle (2014). “Propuesta Reforma Educativa” en: <http://michellebachelet.cl/pdf/Propuesta-Educacion-Michelle-Bachelet.pdf>
- Balardini, Sergio (comp.) (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (Buenos Aires: CLACSO).
- Bellei Cristian y Cristian Cabalin, (2013). “Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System”, *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University.
- Bellei, Cristian (2003a). *Reforma de la Educación Secundaria en Chile, 1994-2002*, (documento preparado para el Banco Mundial).
- Bellei, Cristián (2007). “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia”, *Revista Pensamiento educativo*, Vol. 40. N°1, 2007. http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/BELLEI_Privado_vs_Publico_Pensamiento_Educativo.pdf
- Bellei, Cristian (2010). “Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009)”, *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la red enlaces publicación de enlaces, centro de educación y tecnología del ministerio de educación*, Editorial LOM, Santiago de Chile.
- Bellei, Cristian (2013). “El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena”, *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N°1. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596018>
- Bellei, Cristián y Flabia, Fiabane (2003b). *Doce años de educación obligatoria*, LOM-UNICEF, Santiago de Chile.
- Bellei, Cristian y Víctor Pérez Vera (2010). “Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario” en *Cien años de luces y sombras*, Ricardo Lagos editor. Aguilar Chilena de Ediciones, Santiago de Chile.
- Bellei, Cristian y Xavier Vanni, (2015). “The evolution of educational policy in Chile, 1980-2014”, *Education in South America* (2015), S. Schwartzman (editor), Bloomsbury Publishing.
- Bellei, Cristián; Cristian Cabalin y Víctor Orellana (2014) “The 2011 Chilean Student Movement Against Neoliberal Educational Policies”, *Studies in Higher Education*, N°39, Vol.3. United Kingdom.

- Bendix, Reinhart y M. Seymour Lipset (1972). *Clase, status y poder*, Madrid: Euroamérica, Madrid, España.
- Benedicto Jorge y María Luz Morán (2003). "Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto?", *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los Jóvenes*, Instituto de la Juventud (INJUVE), Madrid, España.
- Benedicto, Jorge (2006). "El protagonismo cívico de los jóvenes. Autonomía, participación y ciudadanía", *El cierre*, Departamento de Sociología II. Centro de Estructuras Sociales Comparadas. UNED, España. [http://web.logroo.org/Gestor_Publicaciones/Publicaciones/Publicaciones/EL OBSERVATORIO - Marzo 2006/0](http://web.logroo.org/Gestor_Publicaciones/Publicaciones/Publicaciones/EL_OBSERVATORIO_-_Marzo_2006/0).
- Benford, Robert y David Snow (2000). "Framing Processes and Social Movements: an Overview and Assessment." *Annual Review of Sociology* N°26. C.A, USA.
- Berrío, Ayder (2006). "La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci, Estudios Políticos No. 29, Medellín, Colombia.
- Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (1998). *Diccionario de Política*, Siglo XXI Editores, México.
- Bolaños, Fernando (2014). "Voucher educativo. Educación básica en México", Centro de Investigación y de Docencia Económica, CIDE, Tesis de Maestría en periodismo y asuntos públicos, <http://es.slideshare.net/FernandoBola1/voucher-educativo-educacion-basica-mexico3-45914803>
- Borich, Gabriel (2012). "Horizontes del movimiento estudiantil", en: *Transformar la sociedad haciendo camino, Le Monde Diplomatic*, editorial: aún creemos en los sueños, Santiago de Chile. Chile.
- Boudon, Raymond (1974). *Educación, Oportunity and Social Inequality*, New York: J. Wiley, New York , United States.
- Bourdieu, Pierre. (2002). "La juventud no es más que una palabra", en *Sociología y cultura*, Grijalbo-CONACULTA, México.
- Brook, Carly (2012). "Actores Secundarios en el Movimiento Estudiantil Chileno en 2011 y 2012: Un análisis comparativo de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios." Independent Study Project (ISP) Collection. Paper 1433. http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1433

- Brunner, José (1990). "Chile, claves de una transición pactada", Nueva Sociedad, N°106. http://www.nuso.org/upload/articulos/1844_1.pdf
- Brunner, José y Gregory Elaqua (2003). "Informe Capital Humano en Chile". *Universidad Adolfo Ibañez*, Escuela de Gobierno. http://www.oei.es/etp/informe_capital_humano_chile_brunner.pdf
- Cabalín, Cristian (2014). "Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile", *Revista Comunicar* n° 43, v. XXII, *Revista Científica de Educomunicación*.
- Canales, Manuel; Cristian, Bellei, y Victor Orellana (2016). "¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada?: sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado", *Estudios Pedagógicos*, Vol. XLII, N° 3, Valdivia, Chile.
- Cantillana Priscila y Patricio Navia (2005). "Representación y tamaño de los distritos electorales en Chile, 1988-2004", Documento de Trabajo ICSO, Universidad Diego Portales, N°1, (julio), Santiago de Chile.
- Caputo Orlando y Graciela Galarce (2007). "Desde la Nacionalización del Cobre por Salvador Allende, a la Desnacionalización por la Dictadura y los gobiernos de la Concertación", *Archivo Chile*,
- Cardoso, Fernando y Enzo Faletto (1977). *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- Carnoy, Martín y Patrick McEwan (1997). "Public Investments of Private Schools?" *A reconstruction of Educational Improvements in Chile*, Stanford University, Processed.
- Carrasco, Giovanni (2010). "Participación y tendencias políticas en estudiantes universitarios: El caso de la Universidad de Chile", última Década, N° 32, CIDPA, Valparaíso, Chile.
- Carrillo, Juan José (2010). "El neoliberalismo en Chile: entre la legalidad y la legitimidad. Entrevista a Tomás Moulian", *Perfiles Latinoamericanos*, N° 35. <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v18n35/v18n35a6.pdf>
- Castells, Manuel (1986). *La ciudad y las masas. Sociología de los movimientos sociales urbanos*, Alianza, Madrid, España.
- Castro, Francisca (2013). *Movimiento estudiantil chileno 2011-2013: Impactos y consecuencias* (Tesis licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de Chile, CEFECH (2013). "Talleres para la acción estudiantil, sistematización", Fundación Heinrich Böll Stiftung, (varios autores),

<https://cl.boell.org/es/2013/09/24/sistematizacion-de-talleres-para-la-accion-estudiantil>

- Claro, Magdalena (2001). “La educación como sistema funcionalmente diferenciado. La teoría de Niklas Luhmann”, *Revista Estudios Sociales, Corporación de Promoción Universitaria*, N°106.
- Collier Simon y William Sater (1998). *Historia de Chile, 1808-1994*, Cambridge University Press, Madrid, España.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2008), Organización Iberoamericana de Juventud, *Juventud y Cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar*, <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/3639>
- Concha, Carlos (2011). “Chile, cerrando el ciclo de la administración educativa municipal”, (Ponencia, Guatemala 26-28 de julio 2011). <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt800.pdf>
- Constitución Política de Chile (2010). http://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf
- Corsi, Giancarlo (1998). “Redes de la exclusión”, en *Redes de Inclusión. La construcción social de la autoridad*. Castañeda Fernando y Angélica Cuellar (Coords), Universidad Nacional Autónoma de México-Porrúa.
- Cosse, Gustavo (2001). “El sistema del voucher educativo: ¿una nueva panacea para América Latina?”, *Revista Uruguay de Ciencia Política*, Montevideo.
- Costa, Paola (2008). “El rol de los blogs en el movimiento estudiantil secundario de mayo de 2006”, Master en Medios de Comunicación, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid. Université de Poitiers Facultade de Motricidade Humana de Lisboa Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, Tesis de Magister en Ingeniería de Medios para la Educación.
- Cox, Cristian (2011). “Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo”. *Revue Internationale de Education de Sevres*, N°56 <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>
- Cruces, Natalia (2012). “Apuntes para una historia del movimiento estudiantil chileno” en: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/CRUCES_MEC.pdf

- Cuadra, Álvaro (2014). *Manifestaciones estudiantiles en Chile. Cultura de la protesta, protesta de la cultura*, e-book, En: <http://www.rebellion.org/docs/155286.pdf>
- Cueva, Agustín (1988). *Las democracias restringidas de América Latina: elementos para una reflexión crítica*, Ed. Planeta, Quito Ecuador.
- Cumplido, Francisco (2006). “La constitución chilena de 1980 y sus efectos en el régimen político”, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/dconstla/cont/2006.../pr6.pdf
- De Giorgi, Raffaele (1998). “Redes de la inclusión”, *Redes de inclusión. La construcción social de la autoridad*, Castañeda Fernando y Angélica Cuellar (Coords.), UNAM-Porrúa.
- Della Porta, Donatella y Mario Diani (2011). *Los movimientos sociales. Centro de Investigaciones sociológicas (CIS)*, Editorial CompuLense, Madrid, España.
- Derrida, Jacques (1989), *La escritura y la diferencia*, Antropos, Barcelona, España.
- Diani, Mario (1992). “The concept of social movement”, *The sociological Review*, No 40, Vol 1, Chicago, EEUU.
- Díaz Jeria, Danae (2012). “El poder constituyente nace desde abajo”, *Transformar la sociedad haciendo camino*, Le Monde Diplomatic, editorial: aún creemos en los sueños, Santiago de Chile, Chile.
- Diccionario de Educación* (2003). 2ª Ed., Santillana, Madrid.
- Domedel Andrea y Macarena Peña y Lillo (2008). *El mayo de los pingüinos*, Ediciones Radio Universidad de Chile- Instituto de la Imagen, Santiago de Chile.
- Donoso, Sofía (2014). “La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post transición: el caso del movimiento estudiantil”, Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES) – Chile, (*documento de trabajo*).
- Drake, Paul (2003). “El movimiento obrero en Chile: de la Unidad Popular a la Concertación”, *Revista de Ciencia política*, Vol. XXIII, N°2.
- Duarte M. Armando y Martha C. Jaramillo (2009).”Cultura política y participación ciudadana y consolidación democrática en México”, *Espiral, Estudios sobre el Estado y Sociedad*, Vol.XVI, N°46. <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v16n46/v16n46a5.pdf>
- Durkheim, Émile (1999). *Educación y sociología*, Altaya, Barcelona, España.

- Dürrenmatt, Friedrich (1987). *L'incarico, oppure Dell'osservare di chi osserva gli osservatori*, Garzanti Editore, Italia.
- Edmunds, June y Bryan Turner (2005). "Global generations: social chance in the twentieth century", *The British Journal of Sociology*, Vol 56, Issue 4.
- Edwards, Sebastián (2000). "veinticinco años de inflación y estabilización en Chile (1973-1998)" en *La transformación económica de Chile*, Larraín Felipe y Rodrigo Vergara (Edit.), Centro de estudios públicos, Santiago de Chile.
- Elias, Norbert (1988). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Ema López, José (2007). "Lo político, la política y el acontecimiento", *Foro Interno*, N°7, Universidad Complutense de Madrid. <http://revistas.ucm.es/index.php/FOIN/article/view/FOIN0707110051A/7938>
- Espínola, Viola (1989). "Los resultados del modelo económico en la enseñanza básica: la demanda tiene la palabra" en García Huidobro, Juan Eduardo, (Ed.) *Escuela, calidad e igualdad: los desafíos para educar en democracia*, CIDE, Santiago de Chile.
- Facultad de Ciencias Sociales, FACSOS (2004). "Revisión de políticas de educación", Santiago, Chile <<http://www.facso.uchile.cl>>
- Feuer, Lewis (1969). *Los movimientos estudiantiles. Las revoluciones nacionales y sociales en Europa y el tercer mundo*, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Fleet, Nicolás (2011). "Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 10, núm. 30. Universidad de los Lagos, Chile.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2014), "La Voz del Movimiento Estudiantil 2011. Educación Pública, Gratuita y de Calidad", (bajo la dirección de Pablo Morris y Consuelo Valderrama), Santiago de Chile. <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/07/Movimiento-estudiantil.pdf>
- Foro Nacional Educación para todos (2007). *Cuadernos del foro nacional Educación de Calidad para Todos. Equidad e educación*, UNESCO-Chile. <http://www.educacionparatodos.cl/wpcontent/uploads/2013/03/Cuadernos-del-Foro-Equidad-en-educacion.pdf>

- Franco, Rolando (1997). "Paradigmas de la política social en América Latina", en Menjívar Larín, Rafael, Dirk Kruijt y Lieteke Van Vuncht Tijssen (Edit.), *Pobreza, exclusión y política social*, Unesco - FLACSO - Univeriteit Utrecht, San José, Costa Rica.
- Franco, Rolando (2001). "Introducción" en Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia Rolando Franco (Coord.), Siglo XXI-CEPAL, México.
- Fuentes Salinas, Raúl (2006). "La educación pública: sentidos y proyección", en *Informe del Encuentro Regional: Diálogos y propuestas para el mejoramiento de la educación en nuestra región*, Chile.
- Gallego, Francisco y Claudio Sapelli (2007). "El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación", *Revista de Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, Santiago de Chile.
- Gamboa, Ricardo y Carolina Segovia (2012). "Chile: el año en que salimos a la calle", *Revista de Ciencia Política*, Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de Ciencia Política, Vol. 32, N° 1, Santiago de Chile.
- García-Huidobro, Juan E., y Carlos Concha (2009). "Jornada Escolar Completa: la experiencia chilena", Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>
- Garretón, Manuel (1994). "Transición Incompleta y régimen consolidado. Las paradojas de la democratización chilena", *Revista de ciencia política*, Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de Ciencia Política Vol. 16, N°. 1-2, Santiago de Chile.
- Garretón, Manuel (1996). "Movimientos sociales y procesos de democratización. Un marco analítico", *EXCERPTA*, No. 2, abril, (documento de trabajo) http://www.archivochile.com/Mov_sociales/Doc_gen/MSdocgen0010.pdf
- Garretón, Manuel (2006). "Movimiento estudiantil, crisis de la educación y solución política: ¿hacia una refundación del sistema educacional chileno?" <<<http://www.manuelantoniogarretón.cl/ultimos1.html>>>
- Garretón, Manuel (2009), "Problemas heredados y nuevos problemas en la democracia chilena. ¿Hacia un nuevo ciclo?", documento presentado por el autor en el panel, *Sociedad y profundización de la democracia*, en el marco del seminario «Pensando en Chile en el Bicentenario», Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile y el Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

- Garretón, Manuel (2013). “El sistema educacional chileno sigue siendo un enclave autoritario” (en) www.manuelantoniogarreton.cl/documentos/protestaestudiantil.pdf (consultado 1/03/13).
- Garretón, Manuel y Javier Martínez (1985). *El movimiento estudiantil. Conceptos e historia*, Tomo IV, Ediciones Sur, Santiago de Chile, Chile.
- Gerter Diego y Catalina Ramos (2011). “Movimiento Estudiantil en Chile: Una respuesta a la carencia de Estado”, Universidad Austral de Chile en: <https://elmoderador.files.wordpress.com/2011/06/movimiento-estudiantil-en-chile-20061.pdf>
- Giddens, Anthony (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Goffman, Erving (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Madrid, España.
- Gómez, Marcelo (2007). “Organización y acción colectiva” en *Movimientos sociales y acción colectiva en Argentina hoy*, Villanueva y Massetti (Comps), Prometeo, Buenos Aires Argentina.
- González Domínguez, Eloísa (2012), “Un paso desde la demanda sectorial a la solidaridad en la acción”, *Transformar la sociedad haciendo camino*, Le Monde Diplomatic, editorial: aún creemos en los sueños, Santiago de Chile, Chile.
- Guillaudat, Patrick y Pierre Mouterde (1998). *Los movimientos sociales en Chile, 1973-1993*. LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- Gutiérrez Tamara y Cristina Caviedes (2010). *Revolución pingüina. La primera gran movilización del siglo XXI en Chile*. Editorial Ayún, Santiago de Chile.
- Himkelamert, Frank (1988). “Democracia y nueva derecha en América Latina”, *Nueva sociedad*, N°98. En: http://nuso.org/media/articles/downloads/1703_1.pdf
- Hsieh, Chiang Tiag y Miguel Urquiola (2003). When schools compete, How do they compete?, An assessment of Chile’s nationwide school voucher program. En <NBER Working Paper N° 10008. <<<http://www.nber.org/papers/w10008.pdf> octubre 2011>>
- Huneus, Carlos (1985). “La política de la apertura y sus implicancias para la inauguración de la democracia en Chile”. *Revista de Ciencia política*, Vol. VII, N° 1.

- Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (informe Retting), Vol 1, tomo I, 1990, Chile
- Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (informe Retting), Vol 1, tomo II, 1996, Chile.
- Informe del senado de Chile (2012). “Desigualdad de oportunidades para la generación escolar 2011”, Retrato de la desigualdad en Chile: (apartado Educación),
www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/...1/...librodesigualdad
- Instituto Nacional de la Juventud (2009): VI Encuesta Nacional de la Juventud. Santiago: INJUV.
- Insunza, Jorge (2011). “El modelo de educación superior en Chile: consenso y lucro”, en *La Educación chilena cuestionamientos al Neoliberalismo*, Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO), octubre, 2011
<http://remo.ws/REVISTAS/remodigital.pdf>
- Inzunza, Jorge (2003). Los Centros de Alumnos de Enseñanza media: la ciudadanía del mundo feliz, Última década, N° 18, CIDPA, Viña del Mar.
- Jiménez, Mónica (2010). “El movimiento de los pingüinos”, en *Educación secundaria: derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia: UNICEF.
- Joiko, Sara (2012). “El cuasi-mercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias”, *Revista Diálogos Educativos* No 23, Vol. 12.
- Klandermans, Bert (1997). *The social psychology of protest*, Blackwell Publishers, Ltda, Oxford (UK)/Cambridge, Massachusetts (USA).
- Koselleck, Reinhart (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Paidós, Barcelona, España.
- Latorre, Carmen; Iván Núñez, Luis González y Ricardo Hevia (1991). “La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema”, (documento de trabajo), *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación*, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- Laval, Cristian (2004). La escuela no es una empresa. *El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós, Barcelona, España.
- Lechner, Norbert (2006). *Obras escogidas*, Tomo 1, LOM ed. Santiago de Chile, Chile.

- Ley General de Educación, Chile (2009). http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- Lobos, Micaela (2014). “La influencia de las organizaciones políticas universitarias en la formación de élites políticas en Chile: el caso de las federaciones de estudiantes de la Universidad de Chile y Universidad Católica 1984-2005”, *Política*, vol. 52, núm. 2 Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Luhmann, Niklas (1996). “Igualdad y selección social”, *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, Universidad de Guadalajara-Universidad Iberoamericana-Instituto de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Luhmann, Niklas (1998). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*, Trotta, Madrid, España.
- Luhmann, Niklas (2007). *La sociedad de la sociedad*, Herder-Universidad Iberoamericana, México.
- Mannheim, Karl (1993). “El problema de las generaciones”, *Revista española de investigaciones Sociológicas (Reis)*, N° 62, Madrid. http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf
- Marchessi Álvaro; Carlos, Montes y Jorge Carvajal (2002): “¿Qué se entiende por educación pública?” Sus encrucijadas y desafíos, *Revista Docencia* N° 17, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile.
- Marsiske, Renate (2003). *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929*, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de estudios sobre la Universidad, México.
- Martin-Leyes, Juan Sebastián y Guillermo Mora (s/f). “Los movimientos estudiantiles en América Latina”. El caso de Chile y Colombia. Medellín, Colombia.
- McAdam, Doug; John D. McCarthy y Mayer N. Zald (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*, *Itsmo*, Madrid, España.
- Melucci, Alberto (2010). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México.
- Mena, Priscila y Patricio Corbalán (2010). “La selección escolar: Una cuestión de libertad, competencia, igualdad e integración”, en Bellei Cristian, Contreras Daniel y Valenzuela Juan Pablo (Edits), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*, 2010, UNICEF-Universidad de Chile, Santiago de Chile.

- Menéndez, Marina (2006). “Luchamos porque somos hijos de la democracia”, *Juventud Rebelde*, Diario de la juventud Cubana. <http://www.juventudrebelde.cu/internacionales/2006-06-11/luchamos-porque-somos-hijos-de-la-democracia/> (entrevista a Cesar Valenzuela)
- Ministerio de Educación (2013). “Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos”, Junio de 2013, Año 2, N° 18.
- Ministerio de Educación, Chile. *Educación Chile*, “Informe ejecutivo” (2012). <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/12_anosEscolaridadObligatoria.pdf
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2007). en [http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/Informe Nacional-Simce-2007.pdf](http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/InformeNacional-Simce-2007.pdf)
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2005). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media, 2ª edición, Santiago de Chile, Chile, http://www.docentemas.cl/docs/2012/MC_EMEdiasinajuste_Decreto_20.pdf
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2013). “Implementación del currículum de Educación Media en Chile”, Año 2, N° 2. <http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N21_Curriculum_EMedia.pdf>
- Morduchowicz, Alejandro y Luisa Duro (2010). “La inversión educativa en América Latina y el Caribe”, *Entre líneas de la Política Económica* N° 26 - Año 4, <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06>
- Mouffe, Chantal (2010). “Política agonística en un mundo multipolar” (*Agonistic politics in a multipolar world*), Fundación CIDOB (Barcelona Centre for International Affairs, Número 15, Barcelona, España.
- Moulian, Tomás (1997). *Chile actual, anatomía de un mito*, Editorial LOM, Santiago, Chile.
- Müller, Friedrich (1998). *Quem é o povo. A questão fundamental da democracia*, Max Limonad Editora, Brasil.
- Mundt, Tito (1964). *Las Banderas Olvidadas*. Editorial Orbe, Santiago, Chile. Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-96968.html>.
- Muñoz, Víctor (2004). “Imágenes y estudios cuantitativos en la construcción social de la juventud chilena. Un acercamiento histórico (2003-1967)”. *Última Década*, N°20, CIDPA, Viña del Mar, Chile.

Muñoz, Víctor (2011). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (Universidad de Chile-UNAM 1984-2006)*, LOM ediciones, Santiago de Chile.

Nateras, J. Octavio (2003). “Procesos de socialización política y construcción del pensamiento social en infantes y Jóvenes: la ruta de la sociocognición”, *Polis*, Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, vol. 2, núm. 3, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México.

Nef Novella, Jorge (2000). “El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un Bosquejo de Análisis Político”, *Revista Enfoques Educativos* Vol.2 N°2, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.

Nohlen, Dieter (1981). “El cambio de régimen político en América Latina. En torno a la democratización de los regímenes autoritarios”, *Revista de Estudios Internacionales*, Universidad de Chile, Vol 17, N° 68. <http://www.revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/view/15845>

Nummi, Fanny (2011). “La educación no se vende, se defiende. El Movimiento estudiantil chileno”, Stockholms Universitet, Tesis de Licenciatura.

Núñez, Sebastián (2011). “Principio de subsidiariedad y mercado educativo”, Coloquio en: *Educación y mercado*, Universidad de Chile, Chile, 5-7 octubre, 2011.

Olson, Mancur (1995). *La lógica de la acción colectiva. Bienes públicos y la teoría de grupos*, Limusa-Noriega, México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2011). “Educación Inclusiva y formación democrática” en *Educación secundaria: derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010) “Educación secundaria, derecho, inclusión y desarrollo”, *Desafíos para la educación secundaria de los adolescentes*. http://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria%281%29.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE; (2014), *Education at a Glance*. <http://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf>.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE; Banco Interamericano de Desarrollo, BIRD y Banco Mundial, BM (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*, Ministerio de Educación de Chile (edición <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Educaci%C3%B3n%20Superior%20Chile%20-%20OECD.pdf>)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*, París, Centro de Cooperación con Países no Miembros.

Ornelas, Carlos (1998). “La descentralización de los servicios de educación y salud en México”, en Di Gropello y Cominetti (comps). *La Carbajal, Revista de Docencia* (2002), N° 17, Política Educativa, <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729232103.pdf> (entrevista).

Ossandón, José (2003). Educación y exclusión social en Chile. Antecedentes teóricos y empíricos. Tesis Maestría en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Pinilla Victoria y Germán Muñoz (2008). “Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia”. *Revista latinoamericana de ciencia sociedad, niñez y juventud*, Vol.6, N°2 en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1692-715X.

Pinochet, Silvia (2007). “La revolución pingüina. Cambio cultural en Chile”, CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2007/cultura/silva.pdf>

Portantiero, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América Latina 1918-1938, el proceso de Reforma Universitaria*, Siglo XXI, México.

Propuesta de trabajo, Estudiantes Secundarios de la Región Metropolitana, Santiago de Chile, 30 de noviembre de 2005. http://www.opech.cl/movisociales/propuestas/propuesta_secundarios_rm_05.pdf

Raczynski, Dagmar; Gonzalo Muñoz, José Weinstein, Javier Pascual, (2013). “Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micro política escolar”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, N° 2 <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art8.pdf>>

Ratinoff, Luis (1994). “La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIV, 3° y 4° trimestre, México, D.F.

- Redondo, Jesús (2009). "Reforma de la enseñanza media y psicología educacional", Observatorio de Políticas Educativas de Chile, OPECH, Universidad de Chile.
- Redondo, Jesús; Carlos Descouvires y Karina Rojas (2004). "Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)". Facultad de Chile-LOM, Santiago de Chile.
- Reguillo, Rossana (2000). "Pensar los jóvenes. Un debate necesario" en *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Editorial Norma, Colombia.
- Revilla, Marisa (1994). "El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido", *Zona Abierta*, N° 69, Madrid, España.
- Revista Educación y Cultura, ECO, (varios números), Taller de análisis Movimientos Sociales y Coyuntura, Garcés Mario (Coord.), Santiago de Chile.
- Revista Mexicana de Orientación Educativa (2011). La Educación Chilena: Cuestionamientos al Neoliberalismo. En: <http://remo.ws/REVISTAS/remodigital.pdf>
- Rifo, Mauricio (2013). "Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile", *POLIS Revista Latinoamericana*, Vol. 12, N° 36, Santiago de Chile.
- Rivero H., José (2000). "Reforma y desigualdad educativa en América Latina", *Revista Latinoamericana de Educación, ¿Equidad en la educación?*, (mayo-agosto), N° 23. <http://rieoei.org/rie23a03.htm>
- Rodríguez, José Miguel (1990). "El concepto de democracia en América Latina", *Revista de Ciencias Sociales*, N° 48, Costa Rica.
- Rogel, Rosario (2004). *Los laberintos de la descentralización educativa*, Gernika-Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Rojas, Jorge (2009). "Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973", *Historia*, N° 14, Vol. 11. <http://www.scielo.cl/pdf/historia/v42n2/art05.pdf>
- Ruiz Schneider, Carlos (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile*, LOM ed. Santiago de Chile, Chile.
- Ruiz Schneider, Carlos (2012). "Lo público y lo privado en la educación chilena", (documento) Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. <<http://www.uchile.cl/portal/facultades-e-institutos/filosofia>

- Sandoval Moya, Juan y Fuad Hatibovic Díaz. (2010). socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso. *Ultima década* n°32, CIDPA Valparaíso, julio. <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v18n32/art02.pdf>
- Sandoval, Mario (2000). “La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes” en Balardini Sergio (Comp.) (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023014828/balardini.pdf>
- Sanhueza, María (2006), Archivo Chile, entrevista disponible en http://www.archivochile.com/edu/doc_mov_est/doc_mov_est00013.pdf
- Santa cruz, Eduardo y Antonio Olmedo (2012). “Neoliberalismo y creación de ‘sentido Común’: crisis educativa y medios de comunicación en Chile”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 16, N° 3, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002009>
- Schiefelbein, Ernesto (2001). “El desarrollo de la educación privada: ¿una tendencia inevitable?”, en Sociología del desarrollo, políticas sociales y democracia Rolando Franco (coord.), Siglo XXI-CEPAL, México.
- Simonsen, Elizabeth (2011). *Mala educación. Historia de la revolución escolar*, Ed. Debate, Santiago de Chile.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, 2007 en – resultados en- *Educación Chile* (disponible en) <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?GUid=e87826cd-d5f3-43f6-a7a8-adc9b9b93f43&id=185106>
- Snow David y Robert Benford (2000). “Master Frames and Cycles of Protest”. En Aldon Morris y Carol McClurg Mueller, *Frontiers in Social Movements Theory*, Yale University Press, New Haven/Londres, UK.
- Sotelo, Ignacio (2010). “De la sociología de la crisis a la crisis de la sociología. XVIII Conferencias Aranguren”, ISEGORIA, Revista de Filosofía Moral y Política, N° 43 (enero-junio). Freie Universität, Berlin, Alemania.
- Strarmiello, Clara (2010). “Sistemas educativos modernos para América Latina”, Revista Especializada de educación comparada, UNED, España <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7537/7205>
- Taller de Jóvenes, política y sociedad, TEJOP (2000). “¿Desafección política o una nueva sensibilidad social?”, Revista de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Colombia.

- Tarrow, Sindy (2004). *Poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial, Madrid, España.
- Thumala, Daniela y Fresia Salinas (2008). "Sentido de vida, juventud y modernidad: estudio exploratorio sobre la noción de sentido vida de jóvenes urbanos desde una perspectiva psicológica y cultural", en Osorio, Francisco, Marcelo Arnold, Sergio González López y Eduardo Aguado López (coord.). *La nueva teoría social en Hispanoamérica. Introducción a la teoría de sistemas constructivista*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Tilly, Charles (1978), *From Mobilization to Revolution*, Nueva York, Random House-McGraw-Hill Publishing Co./Reading (Mass.), Addison Wesley Publishing Co, USA.
- Tilly, Charles (2010). *Los movimientos sociales 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook*, Editorial Crítica, Barcelona, España.
- Torres, Rodrigo (2010). "Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un "actor político" en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006). (Axe XI, Symposium 40). Independencias - Dependencias - Interdependencias, VI Congreso CEISAL 2010, Junio 2010, Toulouse, France. <halshs-00498869>
- Touraine, Alain (2006). "Los movimientos sociales. Una nueva propuesta", *Revista Colombiana de Sociología*, N°27, Colombia.
- Valenzuela Eduardo y José Weinstein (1980). *La FECH en los años veinte*, Ediciones SUR, Santiago de Chile.
- Valenzuela Fuentes, Katia (2015). "La primavera de Chile y sus matices: análisis del Movimiento. Estudiantil y sus tensiones entre la política "desde abajo" y la apuesta institucional" *manuscrito* (investigación en curso).
- Vargas Weil, Ernesto (2012). "La configuración legal de la libertad de enseñanza: ¿un caso de captura regulatoria?, *Revista de Derecho y humanidades*, N° 20, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Vera, Sandra (2011). "El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: el movimiento estudiantil en Chile el 2011", *Anuario del Conflicto Social, Revistes Científiques de la Universitat de Barcelona*.
- Vomaro, Pablo y Melina Vázquez (2008) "La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)", *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, N° 6(2),

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000200003

Zamorano Farías, Raúl (2001). *Entre la teoría y la acción. Dilemas sobre la acción colectiva popular, Santiago de Chile 1988-1992*, Juan Pablos Editor, México.

Zavala, Paula (2011). “Institucionalidad política en Chile y movimientos estudiantiles post dictadura: tensiones y desafíos de democratización”, (documento de trabajo). En http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT13/GT13_ZabalaLladros.pdf

Zecchetto, Victorino (2011). “El persistente impulso a resemantizar”, *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, No. 14, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

ANEXOS

TABLA 1.

CRONOLOGÍA DE LOS PROCESOS POLÍTICOS Y EDUCATIVOS EN CHILE

Dictadura Militar				Transición: Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia				
	1973	1975-1978	1980	1988-1990	1990-1994	1994-2000	2000-2006	2006-2010
	Golpe de Estado y Salvador Allende	Diseño y aplicación de políticas neoliberales	Aprobación Constitución Política	Derrota de la Dictadura en urnas	Presidente Patricio Aylwin	Presidente Eduardo Frey Ruiz	Presidente Ricardo Lagos	Presidente Michelle Bachelet
Procesos	Militar de			Acuerdo político: aceptación de Constitución y modelo económico "justicia en la medida de lo posible"		Pinochet se constituye en Senador Vitalicio (1998).	Pinochet renuncia a su cargo de Senador Vitalicio (2002).	Muerte de Pinochet -2006
Políticos	Augusto Pinochet				Pinochet se mantiene como Comandante en Jefe del Ejército			
	Mantención del Estado Docente	Diseño de Políticas Neoliberales	Inicio proceso de descentralización	Aprobación Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)	Ministro de Educación: Ricardo Lagos	Comisión Brunner: Acuerdo político para la Modernización del Sistema Educativo. Reforma educativo	Aprobación de 12 años de escolaridad obligatoria.	Protestas Estudiantes Secundarios
Procesos		Aplicadas en el Sistema Educativo	Creación Sistema Mixto de Educación	Otorga rango constitucional a reformas educativas de la década de los 80's	Políticas de focalización y discriminación positiva			Petición derogación LOCE -2006
Educativos			Financiamiento por subvención escolar (voucher)	Aprobación LOCE en (1990) último día de Gobierno Militar Su derogación requiere mayoría en el Congreso (2/3 partes)	Aprobación Estatuto Docente	Innovación educativo; Reforma curricular;		Creación Comisión Especial
			Aplicación de pruebas estandarizadas para medir la calidad de Educación (SIMCE)		Aprobación financiamiento compartido	Jornada Escolar Completa		Acuerdo Político Gobierno de oposición ME2011
						Desarrollo profesional Docente		

fuelle: Almonacid et al (2008: 4).

Tabla 6. Cobertura relativa de Educación Superior , por sector, en 15 países de América Latina		
Nivel educativo superior por país	Educación pública	educación privada
Argentina	73,1%	26,9%
bolivia	66,9%	33,1%
Brasil	23,1%	76,9%
Colombia	48,9%	51,1%
Costa Rica	50,1%	49,9%
Chile	0%	100%
República Dominicana	42,5%	57,5%
El Salvador	37,5%	62,5%
Guatemala	57,2%	42,8%
Honduras	65,4%	34,6%
México	69,1%	30,9%
Nicaragua	30,3%	69,7%
Paraguay	32,8%	67,2%
Perú	42,1%	58,9%
Uruguay	93,2%	6,8%
Elaboración propia, con base en SITEAL (2014).		