



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades

René Antonio Varas González

Ciudadanía y educación: el movimiento estudiantil secundario y la revitalización de la tradición republicana democrática socialista en Chile.

Rio de Janeiro

2019

René Antonio Varas González

Ciudadanía y Educación en Chile: el movimiento estudiantil secundario de Santiago y la revitalización de la tradición republicana democrática socialista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V288 Varas González, René Antonio.
Ciudadanía y Educación en Chile. El movimiento estudiantil secundario de Santiago y la revitalización de la tradición republicana democrática socialista / René Antonio Varas González. – 2019.
136 f.

Orientadora: Pablo Antonio Amadeo Gentili.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.

1. Educação – Chile – Teses . 2. Cidadania – Teses. 3. Republicanismo – Teses. 4. Neoliberalismo – Teses. I. Gentili, Pablo Antonio Amadeo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

es

CDU 37(83)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

René Antonio Varas González

Ciudadanía y Educación en Chile. El movimiento estudiantil secundario de Santiago y la revitalización de la tradición republicana democrática socialista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana.

Aprovada em 3 de julho de 2019

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profª. Dra. Eveline Bertino Algebaile
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profª. Dra. Denise Barata
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Lucas Barbosa Pelissari
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Rio de Janeiro

2019

AGRADECIMIENTOS

A la agencia Capes, por brindarme el financiamiento necesario para la realización de esta investigación.

A mi orientador Pablo Gentili, por sus valiosas contribuciones durante este proceso de pesquisa.

Al programa PPFH, por su disposición a recibir a estudiantes extranjeros y facilitar su inclusión, esforzándose por crear condiciones para que todos y todas sus estudiantes puedan afrontar y culminar sus estudios de pos graduación.

A las profesoras y los profesores del programa PPFH, por su dedicación, conversación y enseñanzas, por el espíritu y trato fraternal, y por su compromiso con el ejercicio y la defensa del derecho a la educación.

A los profesores que participaron tanto en el proceso de *qualificação*, como en la defensa de dissertação siendo parte de la banca examinadora, me refiero a Eveline Algebaile, Florencia Stubrin, Zacarias Gama, Denise Barata y Lucas Barbosa, por su lectura comprometida y valiosas contribuciones.

A Marcela, mi compañera, por su infinito apoyo en el cotidiano y prolongado desafío de encontrar las condiciones y emociones necesarias para culminar esta pesquisa.

A las estudiantes chilenas y los estudiantes chilenos movilizados por el derecho a la educación, de ayer y de hoy, por la renovación de la esperanza.

A la Universidad del Estado de Río de Janeiro, por su compromiso con lo público.

Me gustan los estudiantes
porque levantan el pecho
cuando les dicen harina
sabiéndose que es afrecho,
y no hacen el sordomudo
cuando se presenta el hecho.
Caramba y zamba la cosa,
el Código del Derecho.

Violeta Parra

RESUMO

VARAS GONZÁLEZ, R. *Ciudadania e Educação no Chile: o movimento estudantil secundarista de Santiago e a revitalização da tradição republicana democrática socialista*. 136 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Junho de 2019

A pesquisa começou a explorar as irrupções históricas do movimento de estudantes de ensino médio na cidade de Santiago de Chile entre os anos de 1970-2006, interpretando-as como momentos de renovação de uma tradição socialista democrática republicana presente na disposição subjetiva de seus membros, em suas posições e suas propostas, bem como em suas formas de associatividade e organização. Graças à reconstrução histórica do movimento estudantil secundário, principalmente usando fontes documentais e bibliográficas, a tese descreve e analisa sua práxis, considerando, ainda de forma fragmentária, processos políticos y econômicos, e contextos sociais que as enquadram e as desafiam. O problema de pesquisa está localizado e posicionado dentro da produção de conhecimento e debate que originou nas ciências sociais o movimento estudantil secundário em Santiago e sua relação com o conceito de **cidadania**, introduzindo a distinção entre a participação dos cidadãos consagrada sob formas institucionalizadas de representação e uma cidadania participante crítica, autônoma e transformadora que testa e promove formas de associação e organização mais equitativas e engajadas na construção do público e o bem comum. A reconstrução do movimento estudantil secundário durante o período referido constitui o principal resultado da pesquisa. O alívio das suas formas de associação e organização, permitiu a caracterização do movimento como um sujeito coletivo que sustenta e concreta o ideal de autogoverno da comunidade, determinado pelo conceito republicano de cidadania democrática fraterna ou socialista que a tese parcialmente reconstrói na sua evolução histórica, confrontado com os conceitos de cidadania da tradição liberal e do neoliberalismo hegemônico hoje, os defensores do interesse de lucro privado acima de tudo. Após estas distinções conceituais e outros relacionados, é estabelecida durante o período de inquérito a existência de uma tendência, deslocamento ou transição no movimento estudantil secundário, desde formas de associação e organização adequada ao modelo liberal que delega a soberania dos cidadãos em representantes eleitos ou eleitas, até chegar à preeminência de um modelo socialista democrático de participação direto e igual no autogoverno da comunidade. Concluímos reafirmando a natureza contra-hegemônica que o movimento estudantil secundário adquire sob as distinções usadas no Chile neoliberal hoje.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Republicanismo. Neoliberalismo. Movimento estudantil secundário.

RESUMEN

VARAS GONZÁLEZ, R. *Ciudadanía y Educación en Chile: el movimiento estudiantil secundario de Santiago y la revitalización de la tradición republicana democrática socialista*. 136 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Junho de 2019

La pesquisa se propuso explorar las irrupciones históricas del movimiento de estudiantes de enseñanza media de la ciudad de Santiago de Chile entre los años 1970-2006, interpretándolas como momentos de actualización de una tradición republicana democrática socialista presente en la disposición subjetiva de sus integrantes, en sus posicionamientos y en sus propuestas tanto como en sus formas de asociatividad y organización. Gracias a la reconstrucción histórica del movimiento estudiantil secundario, utilizando principalmente fuentes documentales y bibliográficas, la tesis describe y analiza su praxis, atendiendo, aunque sea fragmentariamente, a los procesos y contextos políticos, económicos y sociales que la enmarcan e interpelan. El problema de investigación se sitúa y posiciona dentro de la producción de conocimiento y el debate originado en las ciencias sociales sobre el movimiento estudiantil secundario de Santiago y sus relaciones con el concepto de **ciudadanía**, distinguiendo entre una *participación ciudadana* que se concreta bajo formas institucionalizadas de representación y una *ciudadanía participativa* crítica, autónoma y transformadora que ensaya y promueve formas de asociación y organización más igualitarias y comprometidas en la construcción de lo público y del bien común. La reconstrucción del movimiento estudiantil secundario durante el periodo referido, constituye el principal resultado de la pesquisa. El relevamiento de sus formas de asociatividad y organización, permitió su caracterización como sujeto colectivo que sustenta y concreta el ideal del autogobierno comunitario, determinante del concepto republicano de ciudadanía democrática fraternal o socialista que la tesis reconstruye parcialmente en su evolución histórica, confrontado con los conceptos de ciudadanía de la tradición liberal y del neoliberalismo hoy hegemónico, defensores del interés y el beneficio privado por sobre cualquier otra cosa. Siguiendo estas y otras distinciones conceptuales relacionadas, se establece la existencia durante el periodo investigado, de una tendencia, desplazamiento o transición al interior del movimiento estudiantil secundario, desde formas de asociatividad y organización propias del modelo liberal que delega la soberanía de los y las ciudadanas en representantes electos o electas, hacia la preeminencia de un modelo democrático socialista de participación directa e igualitaria en el autogobierno comunitario. Se concluye reafirmando el carácter contra hegemónico que bajo las distinciones usadas adquiere el movimiento estudiantil secundario en la actualidad neoliberal chilena.

Palabras clave: Educación. Ciudadanía. Republicanismo. Neoliberalismo. Movimiento estudiantil secundario.

SUMARIO

	INTRODUCCIÓN	10
1	NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN EN CHILE	26
1.1	Una realidad que interpela al espíritu democrático: la educación neoliberal en Chile	26
1.2	Una lógica deshumanizante: el economicismo neoliberal en la educación chilena	26
1.3	Neoliberalismo económico	27
1.4	Hegemonía neoliberal y derechos sociales. . Conflicto y transformación histórica en la educación pública de Chile	27
1.5	La concepción economicista de la educación neoliberal y sus consecuencias socioeducativas	28
1.6	La praxis meritocrática: la competencia y la desigualdad como fundamento y consecuencia de la acumulación de riquezas	30
1.7	La teoría política neoliberal: la subordinación del individuo y lo social a la economía	31
2	REPUBLICANISMO Y EDUCACIÓN	32
2.1	El rescate de un posicionamiento políticamente hegemónico en el siglo XIX: el liberalismo clásico como antecedente del neoliberalismo	32
2.2	La libertad republicana como ausencia de dominación	35
2.3	La libertad liberal como ausencia de interferencia a los deseos individuales	36
2.4	La convivencia conflictiva de dos concepciones de libertad: La república liberal	37
2.5	Libertad liberal y libertad republicana en la constitución de la nación	37
2.6	La república como la organización política constitutiva de un bien que es tenido en común	38
2.7	El ideal comunitarista republicano y la aporía del liberalismo para alcanzar la cohesión social	38
2.8	No hay ni puede haber comunidad, porque hay desigualdad de intereses, y no puede ni debe haber igualdad de intereses, que no sea el interés de todos por el progreso	41
2.9	Poder y utilidad: la fragmentación político electoral del liberalismo y la negación de la comunidad	41

2.10	Fragmentación egoísta y utilidad vs integración y comunidad	42
2.11	Liberalismo e interés general vs republicanismo y bien común.	44
2.12	Soberanía, racionalidad instrumental e interés general	45
2.13	Alternativa republicana contra el liberalismo	46
2.14	Lo nacional-popular como expresión coherente y organizada del pueblo	47
2.15	Democracia, historia y modernidad	48
2.16	Los orígenes de la democracia	48
2.17	Democracia neoliberal. Prescendencia de lo público y degradación de la ciudadanía	51
2.18	Homo economicus, individualista y asocial	52
2.19	La despolitización o descuidadización de la sociedad	54
2.20	Naturaleza humana y evolucionismo econocimista	55
2.21	Republicanismo, liberalismo, neoliberalismo y educación	57
2.21.1	<u>La relevancia política de la enseñanza como condición de existencia de un régimen republicano y democrático.</u>	57
2.21.2	<u>Los currículum de una educación escindida.</u>	59
2.21.3	<u>Las tensiones de la educación liberal y la educación republicana</u>	60
2.21.4	<u>Neoliberalismo y educación.</u>	61
2.21.5	<u>Más allá de la doctrina neoliberal.</u>	62
3	EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL SECUNDARIO	64
3.1	Las movilizaciones estudiantiles secundarias durante el gobierno de la Unidad Popular	64
3.1.1	<u>Una época revolucionaria</u>	64
3.1.2	<u>La Escuela Nacional Unificada como expresión del proyecto desarrollista-socialista de la UP</u>	72
3.1.3	<u>La participación ciudadana en la educación como expresión de la democratización de la educación en la ENU.</u>	76
3.1.4	<u>Mecanismos de participación ciudadana delegada y no institucionalizados: Congresos de educación.</u>	80
3.1.5	<u>Contradicciones en la praxis gubernamental en torno a la participación ciudadan.</u>	82
3.2	El movimiento estudiantil secundario en la década de los 80.	83
3.2.1	<u>Antecedentes contextuales</u>	83
3.2.2	<u>La izquierda y el movimiento estudiantil</u>	85
3.2.3	<u>Los codes</u>	86

3.2.4	<u>La FESES</u>	86
3.2.5	<u>La dimensión interna del movimiento estudiantil secundario: la perspectiva insurreccional</u>	87
3.2.6	<u>El COEM. 1983 Protestas antidictatoriales y emergencia del contingente democrático de estudiantes de enseñanza media</u>	88
3.2.7	<u>Militancia política y estudiantil</u>	89
3.2.8	<u>1986: la masificación del movimiento en rechazo a la municipalización</u>	90
3.2.9	<u>1984-1985 proceso de articulación del movimiento estudiantil</u>	90
3.2.10	<u>La toma del Liceo Chileno Alemán</u>	92
3.2.11	<u>La constitución del comité proFESES ampliado</u>	92
3.2.12	<u>La toma del Liceo 12</u>	93
3.2.13	<u>Las ocupaciones</u>	95
3.2.14	<u>Las autotomas</u>	96
3.2.15	<u>La fracasada toma del Liceo Lastarrias</u>	96
3.2.16	<u>Salto a la masividad y concentración del movimiento en el centro de Santiago (lucha contra la municipalización)</u>	97
3.2.17	<u>La respuesta del gobierno a la demanda del movimiento por la democratización de los centros de alumnos</u>	97
3.2.18	<u>El rol del movimiento estudiantil en las estrategias insurreccionales</u>	99
3.2.19	<u>Trabajos voluntarios Arauco 86</u>	99
3.2.20	<u>Las primeras movilizaciones del 1986</u>	100
3.2.21	<u>La constitución de la FESES</u>	100
3.2.22	<u>El viraje de la Alianza Democrática</u>	102
3.3	La actualización de la tradición republicana democrática socialista por parte de los colectivos de estudiantes secundarias y secundarios en los años 90, y la superación del modelo delegativo liberal de la democracia.	106
3.3.1	<u>Antecedentes contextuales</u>	106
3.4	El siglo XXI	114
3.4.1	<u>El mochilazo</u>	114
3.4.2	<u>2002-2005</u>	121
	CONCLUSIONES	123
	REFERENCIAS	133

INTRODUCCIÓN

Primera delimitación del campo en el que se inserta y la problemática que aborda la investigación

El campo teórico y empírico en el que se inscribe esta tesis está conformado por las mediaciones políticas entre educación y sociedad en Chile, problematizadas a través del concepto de ciudadanía, con el cual se analiza el movimiento estudiantil secundario de la ciudad de Santiago.

Durante las movilizaciones populares por la educación del año 2011, difundidas en todo el mundo y que dio visibilidad internacionalmente a dirigentes universitarios y universitarias como Camila Vallejos, que llegara a ser calificada por la revista *The Guardian* como personaje del año, las y los estudiantes secundarios llegaron a ocupar hasta mil establecimientos educacionales a lo largo de todo el país, entre los meses de junio a octubre. A estas “tomas” las acompañaron con múltiples actividades internas e intervenciones en diversos espacios públicos; elaboraron demandas locales sobre las necesidades más urgentes en cada establecimiento educacional y propuestas de reforma a la educación nacional, logrando establecer un debate extraordinariamente amplio, que acabó vinculando al sistema escolar, basado en la competencia y el lucro, con las respuestas institucionales, o la falta de ellas, ante las necesidades y aspiraciones de las personas en otras esferas de la vida humana, como la salud, la previsión social y la participación política, expandiéndose la crítica a la mercantilización, hasta hacer converger a diversos movimientos sociales y organizaciones políticas en la demanda por la realización de una Asamblea Constituyente. La creciente movilización y el permanente debate público acabó posicionando a distintos sectores de la sociedad civil tras la exigencia de poner fin a un orden neoliberal resguardado por la Constitución de 1980, impuesta por Pinochet y sus secuaces, situando a Chile como el único país en el mundo que heredara una constitución de una dictadura, sin derogarla y crear otra nueva (Ulloa, 2013). De esta forma, puede afirmarse que el movimiento de estudiantes secundarios se constituyó, como ya lo había hecho durante la “revolución pingüina” el año 2006, en actor político relevante en la esfera pública.

Las actividades y las propuestas de las y los estudiantes secundarios movilizados emergían de asambleas donde deliberaban y sancionaba cada una de sus demandas, posicionamientos y acciones, siendo sus ideas y decisiones expuestas ante la sociedad a través de múltiples intercambios cotidianos con las personas que solidarizaban con ellas o las rechazaban, y ante otros actores sociales y políticos, en reuniones de discusión, deliberación

y/o coordinación de acciones, frente a las autoridades políticas o a través de los medios de comunicación de masas, a través de voceras y voceros elegidos para cumplir esa función de forma contingente y revocable.

En barricadas, marchas y actos artístico-culturales, maratones, performances u ocupaciones de dependencias públicas, de sedes de los partidos políticos oficialistas o de organismos internacionales, o durante las huelgas de hambre, en todas sus movilizaciones los voceros y voceras de los estudiantes declaraban que su lucha no era tras beneficios personales, pues los cambios que exigían en la educación ya no podrían ser aprovechados por ellas y ellos directamente, sino por las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes que así podrían ejercer su derecho a la educación. Y se ganaron el apoyo general de la población. La gratuidad y el fin al lucro en la educación para que esta pudiese concretarse como un derecho, fueron las exigencias más vistosas del movimiento social a partir del 2011, pero los estudiantes también reivindicaron la participación de todos los actores que conformaban la comunidad educativa en la gestión administrativa y pedagógica de cada escuela o liceo, y el derecho de la ciudadanía toda a incidir en la formulación de las políticas educativas. De esta manera, sostuvieron, se superaría la mercantilización y el autoritarismo reinante en la educación y en la sociedad chilena, que entre otras manifestaciones, se encarnaba en la desconsideración de sus planteamientos al interior de los liceos y su exclusión de la ciudadanía política, concedida a la población mayor de 18 años a través del derecho a voto.

¿De dónde proviene o emerge este ideal de la educación sustentado por las y los estudiantes secundarios movilizadas, como un bien público que debe ser defendido y ejercido colectivamente como un derecho universal garantizado por el Estado? ¿Cuáles son los discursos, los dispositivos institucionales y las realidades cotidianas que fundamentan y concretan la educación que las y los estudiantes secundarios movilizadas rechazan, y cuáles las alternativas propuestas y/o ejercidas para transformarla? Posicionamiento y sugerencias estudiantiles en el campo de las políticas educativas que, entre otros rasgos, considera la formación ciudadana como un elemento primordial.

Intentando dar respuestas a preguntas como estas es que la pesquisa pretende contribuir al debate sobre los aportes del movimiento estudiantil secundario al ejercicio de una ciudadanía crítica, y las limitaciones de las actuales políticas educativas para potenciarlo.

Segunda delimitación del campo problemático

La reconstrucción descriptiva y reflexiva que esta investigación realiza del movimiento estudiantil secundario como eventual expresión del ejercicio de una renovada

ciudadanía, toma en cuenta que este concepto, así como los de educación, sociedad, política, democracia, soberanía y participación, son utilizados para interpretar la praxis de sujetos diversos que los incorporan a sus marcos de acción como herramientas para interpretar la realidad que les rodea y evaluar, justificar o criticar situaciones y acciones, propias o de otros, funcionando como principios normativos que dan sentido y orientan su quehacer.

Conceptos relacionados con el de ciudadanía, contruidos a partir de significados y formas de actuación e interacción heterogéneas, que preceden a los sujetos y estos ajustan, introduciendo innovaciones para adecuarlas con mayor o menor grado de racionalidad, a los contextos socio-históricos y a las circunstancias particulares en las que se desenvuelven, y a sus deseos, propósitos e intereses.

La comprensión del significado de tales conceptos exige la reconstrucción del sentido que le atribuyen los sujetos que de ellos se apropian en su emergencia histórica, como lo es el caso de los estudiantes secundarios y las estudiantes secundarias, movilizados y movilizadas por el derecho a la educación, en la ciudad de Santiago de Chile desde el siglo pasado y hasta el día de hoy.

Las descripciones aquí ensayadas de las actividades de defensa y promoción del derecho a la educación realizadas por el movimiento estudiantil secundario, y de los significados que sus protagonistas y algunos y algunas de sus analistas les atribuyen, relevan los procesos de subjetivación y las subjetividades que encarnan, reconstruyendo una praxis de interacciones y vivencias cotidianas plenas de sentido, con la que dan vida al sujeto colectivo que constituyen (el movimiento estudiantil secundario). Este realce se realiza sin dejar de atender a los aspectos estructurales de la totalidad social de la que forma parte el fenómeno particular del movimiento estudiantil secundario, que lo condiciona e interpela, orientándose hacia su reproducción y/o transformación.

Como se anunció, la indagación de las relaciones entre educación, política y sociedad que esta tesis realiza, centra su interés en las luchas que desde el siglo pasado han concretado en Chile miles de estudiantes de enseñanza secundaria que conciben y defienden a la educación como un derecho, y las analiza a través del concepto de ciudadanía. En este marco, la investigación tiene por objetivo principal conocer las formas de asociatividad y organización, así como los proyectos sociales y políticos, que el movimiento sustenta, y que lo sustentan. La consecución de este objetivo implica no solo reconstruir sus formas de lucha o repertorios de acción que le dan visibilidad pública, sino también a sus posicionamientos ante las contingencias de la coyuntura y/o aspectos estructurales del sistema educacional, sus demandas y sus propuestas; todos elementos simbólicos y prácticos que le dan sentido a su

acción en favor del derecho a la educación y de otros derechos asociados. Pero sobre todo, se vuelve necesario describir los principios éticos y políticos, y las normas morales que incitan y regulan las interacciones entre sus miembros, lo que aquí denomino, siguiendo a Flaure (2015), dimensión interior del movimiento, que lo dota de identidad y alteridad, en su diversidad interna y en sus relaciones con otros sujetos, aportando los significados con los que se define un nosotros, el quiénes somos y quiénes debemos ser, y en consecuencia, cómo debemos actuar, qué hacer, para seguir siendo quienes somos y/o para llegar a ser quiénes debemos ser.

La congruencia perceptible entre las normas de sociabilidad que el movimiento estudiantil secundario promueve discursivamente para la educación, y eventualmente para la sociedad toda, contrastadas con las formas de asociatividad y organización que asume en la práctica, y con los principios de libertad, igualdad de derechos y participación democrática, permiten sustentar (la tesis de) que los cimientos sobre los que se construye y reconstruye el sujeto estudiantil secundario, como actor social y político, y lo que este a la vez construye, es una praxis que actualiza la tradición republicana, democrática y socialista. Se trata de una praxis que no solo se define como tal por articular simbólicamente en un todo situaciones y acciones humanas, sino por tener una orientación o carácter emancipatorio (Coutinho, 1998), que la dota de especificidad y nos permite comprender de mejor manera su existencia y el tipo de ciudadanía que sus miembros ejercen al movilizarse en favor del derecho a la educación.

El derecho a la educación: el punto de partida

De esta manera, la tesis se inscribe dentro de los esfuerzos que se vienen desarrollando desde el mundo académico tanto como desde la militancia social y política, para producir conocimientos, reflexionar críticamente y posicionarse ante situaciones de vulneración del derecho a la educación y, especialmente relevante para esta tesis, frente a las alternativas reparatorias o garantías de ese y otros derechos, que se levantan desde el campo popular. Esta concepción de la educación como un derecho humano universal, presente entre los y las estudiantes secundarias movilizadas en Chile, vincula a los sujetos de la investigación con los principios de dignidad, libertad, igualdad y fraternidad, a los que, desde una perspectiva republicana, la educación debería contribuir, formando ciudadanas y ciudadanos autónomos y responsables ante su comunidad. La idea de la democracia, desde esta perspectiva republicana y en tanto régimen social y político que posibilita la concreción de los derechos humanos, resulta inseparable de la idea de la educación misma como un derecho, tanto para la

perspectiva que asume esta investigación, como la de quienes protagonizan la realidad estudiada, y la de las normas internacionales establecidas por la Organización de Naciones Unidas.

La libertad como autogobierno: componente esencial del derecho a la educación

Tomando en cuenta que el artículo 13 de la Declaración de los derechos humanos (1948), y el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1950), están dedicados a la educación, el año 1999, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del Consejo Económico y Social de la ONU emitió la Observación General n° 13, especificando los contenidos del artículo del PIDESC ya indicado. Este documento constituye hoy el referente normativo internacional obligatorio de mayor precisión en la definición de los estándares que debe cumplir el ejercicio del derecho a la educación. La Observación del Comité comienza reafirmando lo manifestado en el artículo 13 del PIDESC: “La educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”. Luego, especifica sus contenidos normativos, en términos de propósitos y objetivos, y sus cuatro características interrelacionadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, con referencias a los distintos niveles y modalidades educacionales. Finalmente, identifica “temas especiales de amplia aplicación”, entre las que incluye la No discriminación e igualdad de trato, la disciplina en las escuelas y la “Libertad académica y autonomía de las instituciones educacionales”. En relación con estas últimas, el Comité establece que “sólo se puede disfrutar del derecho a la educación si va acompañado de la libertad académica del cuerpo docente y de los alumnos” (numeral 38). Asunto este que el Comité reconoce no estaba incluido expresamente con anterioridad en la Declaración de los Derechos Humanos ni en el PIDESC, y hace hincapié que al incorporarlo, su contenido adquiere validez para “el cuerpo docente y los alumnos de todo el sector de la educación”, siendo por lo tanto, de aplicación general, y no exclusivamente en la educación superior.

Los miembros de la comunidad académica son libres, individual o colectivamente, de buscar, desarrollar y transmitir el conocimiento y las ideas mediante la investigación, la docencia, el estudio, el debate, la documentación, la producción, la creación o los escritos. La libertad académica comprende la libertad del individuo para expresar libremente sus opiniones sobre la institución o el sistema en el que trabaja, para desempeñar sus funciones sin discriminación ni miedo a la represión del Estado o cualquier otra institución, de participar en organismos académicos profesionales o representativos y de disfrutar de todos los derechos humanos reconocidos internacionalmente que se apliquen a los demás habitantes del mismo

territorio. El disfrute de la libertad académica conlleva obligaciones, como el deber de respetar la libertad académica de los demás, velar por la discusión ecuaníme de las opiniones contrarias y tratar a todos sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos. (Numeral 39, Obs. Gral. 13)

Esta primera definición de la libertad académica es inmediatamente complementada por el Comité, al asumir que para su disfrute es imprescindible la autonomía de las instituciones, entendida como “el grado de autogobierno necesario para que sean eficaces las decisiones adoptadas por las instituciones de enseñanza”. Autogobierno respecto de su labor académica, normas, gestión y actividades conexas, del que “si bien no hay un único modelo”, sus “disposiciones institucionales han de ser razonables, justas y equitativas y, en la medida de lo posible, transparentes y participativas”. Formas de autogobierno que deben ser además compatibles con los sistemas de fiscalización pública de la financiación estatal. (Observación General n°13, 1999. Numeral 40)

El movimiento de las y los estudiantes secundarios, puede interpretarse como una experiencia de concreción, aunque sea parcial, y de lucha por este ideal del autogobierno que, por ejercerse en relación con las instituciones de enseñanza, el Comité considera condición y expresión de la “libertad académica”, componente que pasa a ser esencial del derecho a la educación.

Por supuesto, no todos los análisis del movimiento estudiantil secundario en Chile, lo problematizan desde esta perspectiva, es decir, relevando sus relaciones con esta idea de un gobierno de tipo comunitario para las instituciones educativas, basado en el ejercicio de la libertad. Esta investigación, por su parte, se pregunta por las relaciones existentes entre estas ideas sobre el autogobierno de las instituciones educativas, la cotidianidad escolar, las formas de asociatividad y de organización que practican las y los estudiantes secundarios movilizados en Chile, y sus propuestas de transformación educacional y social.

Metodología

Desde un punto de vista metodológico, la reconstrucción histórica del concepto de ciudadanía y del sujeto colectivo que el movimiento estudiantil secundario de Santiago constituye, se abordó a partir de un diseño cualitativo de investigación, en tanto incorpora en la indagación los significados que los actores le atribuyen a su acción, elementos que constituyen el objeto de conocimiento de esta tesis. En tanto este objeto de estudio se especifica en las formas de asociatividad y de organización de las y los estudiantes secundarios movilizados, y en los proyectos sociales y políticos que sustentan, el análisis

procesa estas distinciones como componentes de una praxis de lucha por el derecho a la educación, en la que todos estos elementos están fusionados. Teniendo en cuenta la amplitud temporal que abarca la reconstrucción histórica pretendida, y las condiciones materiales en la que se desenvolvería esta investigación, se optó por recurrir a fuentes de información de tipo secundaria, mediante la búsqueda y revisión de material bibliográfico y documental relacionado.

Ante la inexistencia de estudios previos que abordaran el problema de investigación desde la perspectiva teórica, los objetivos y la amplitud histórica que esta tesis pretendía abarcar, la pesquisa adquirió un carácter exploratorio, buscando identificar recurrencias y novedades históricas en la praxis del movimiento estudiantil secundario santiaguino, entre los años 1970 y 2005, susceptibles de ser interpretadas y descritas, eventualmente, como formas de participación ciudadana y/o de ciudadanía participativa (Paredes, 2011), a partir de las cuales se pudiese distinguir la presencia de la tradición republicana democrática socialista. La interpretación y el análisis de la información secundaria contenida en la bibliografía y la documentación revisada sobre el desarrollo histórico del movimiento estudiantil secundario, se realizó al mismo tiempo que se examinaban los distintos conceptos de ciudadanía presentes en trabajos teóricos e investigaciones empíricas relacionadas.

La reconstrucción, parcial, de la historia del concepto de ciudadanía, a partir de las referencias presentes en distintos trabajos analizados, procedió mediante la sistematización de las convergencias y las divergencias de los datos aportados, y de las categorías utilizadas por las y los investigadores en sus reportes, y por los sujetos indagados, en sus testimonios y posicionamientos, para describir o explicar uno o más aspecto del objeto o problema investigado, que de esta manera se fue reformulando.

En este sentido, el conocimiento que se pretendía y consiguió originar es de tipo descriptivo, detallando las prácticas y los significados constitutivos de las formas asociativas y organizativas de los y las estudiantes secundarias, y de los proyectos sociales y políticos que las inspiran, antes que identificar relaciones causales y ofrecer explicaciones sobre su situación y comportamiento, es decir, sin poner a prueba hipótesis sobre la incidencia de un elemento del movimiento sobre otro, o los efectos de variables externas en factores internos del movimiento o de este en aquellas. Se trata más bien de generar un tipo de conocimiento comprensivo de las acciones y significados de una praxis situada en un contexto complejo donde, de manera conflictual y controversial, su existencia y quehacer adquiere sentido. Un ejercicio hermenéutico de interpretación de los discursos, las acciones y las experiencias vividas por las y los miembros del movimiento estudiantil secundario de Santiago, , donde la

información documental de primera mano y la contenida en entrevistas y conversaciones sostenidas con estudiantes movilizados y movilizadas, realizadas por diversos periodistas, investigadores e investigadoras, se suman las sostenidas durante el desarrollo de esta pesquisa, iniciada como investigación-acción hace décadas, participando del movimiento por el derecho a la educación como estudiante secundario en los años 80, y posteriormente como estudiante universitario, como investigador educativo y activista en defensa del derecho a la educación.¹

El análisis de la información empírica y teórica obtenida procedió mediante la identificación e interpretación de las categorías nativas y científicas con las cuales los analistas y sujetos involucrados en el problema de investigación significan la realidad indagada. La clasificación de la información obtenida, comenzó distinguiendo aquella referida a la dimensión interna del movimiento estudiantil, en sus diferentes categorías, de aquella relativa a la dimensión externa del movimiento, para luego ir estableciendo nuevas distinciones analíticas y conceptuales emergentes, producto del avance en la exploración documental y bibliográfica.

Las obras, los documentos y los registros que han nutrido la investigación, se identifican en el cuerpo del texto, con referencias bibliográficas y especificaciones sobre su significado y valor para esta tesis.

Análisis e interpretaciones recientes del movimiento estudiantil

Entre la diversidad existente, numerosos estudios sobre las movilizaciones estudiantiles secundarias se centran en la dimensión externa al movimiento, procurando, por ejemplo, caracterizar las acciones comunicacionales con que el año 2006, pero sobre todo el 2011, el movimiento estudiantil instaló sus posicionamientos en el espacio público. Algunos de estos trabajos concluyen con alabanzas al carácter innovador de las estrategias comunicacionales del movimiento, ya sea a través de las redes digitales como también por los

¹ Como estudiante secundario me tocó participar en las movilizaciones de los años ochenta contra la dictadura cívico militar liderada por Pinochet y como estudiante universitario contra la lógica privatista que mantuvo en la educación el primer gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia. Posteriormente, participé en la investigación y realización de una película documental sobre el movimiento estudiantil secundario de los años ochenta, que incluía pequeños contrastes con su situación a principios de siglo XXI. La participación en actividades solidarias y de apoyo a las tomas de liceo del año 2006, la asistencia a algunas de las proyecciones que en su interior se hacían de “Actores secundarios”, así como el trabajo de acompañamiento y apoyo a las y los estudiantes secundarios movilizados entre los años 2011 y 2014, que me correspondió realizar como secretario ejecutivo del Foro Chileno por el Derecho a la Educación, me han permitido mantenerme vinculado a lo largo del tiempo al movimiento estudiantil secundario en la ciudad de Santiago, en sus momentos de emergencia, principalmente.

medios de comunicación de masas; dentro de estos análisis, varios reparan en los altos grados de adhesión que generaron las y los estudiantes con sus estrategias comunicacionales, que tanto en el 2006 como 2011, alcanzaron niveles cercanos al 90% de la población adulta; otros estudios, profundizaron en sus formas de lucha o repertorios de acción, y/o en los contenidos de sus demandas, hasta vincularlos con el malestar social transversal a la sociedad chilena (Lechner, 1998), a las críticas al neoliberalismo y hasta a las fisuras del modelo (Gaudichaud, 2015); y finalmente están, los más (Azocar, 2014), quienes relacionan las manifestaciones estudiantiles con el desafío de incidir en el sistema político y la política educacional, donde los estudios constatan más fracasos que éxitos.

Finalmente, están las perspectivas, minoritarias, que indagan en la dimensión interna del movimiento (Faure, 2018): en sus formas de asociatividad y organizativas, y en los proyectos históricos que las sustentan.

A través del análisis de la praxis de los movimientos sociales y lo que en ella se anticipa del orden social que proponen, la Nueva Historia Social en Chile ha relevado la recreación que estos sujetos colectivos hacen de luchas populares y proyectos políticos del pasado, de las que se apropian y adaptan con autonomía, en cada coyuntura. Mediante prácticas y procesos de autoeducación, sobre todo en los ciclos de emergencia de los movimientos sociales, los sectores populares aportarían conocimientos de luchas pasadas, acrecentando constantemente su acervo de innovaciones comunitarias, productivas y libertarias, que levantan como alternativas a las asentadas en el sistema de producción-dominación vigente.

Es a propósito de esta problematización histórica y teórica sobre el significado y potencial emancipatorio de los movimientos sociales, que esta tesis pretende construir una visión de conjunto sobre el movimiento estudiantil secundario, que aúne distintos momentos de emergencia pública con periodos de latencia donde la memoria colectiva mantiene vivos los saberes sobre luchas concretadas y proyectos sociales concebidos en el pasado. Parte de lo que se mantiene vivo en la cultura popular presente en el movimiento estudiantil secundario, sustenta esta tesis, son los valores y principios éticos y políticos de acción de la tradición republicana democrática socialista, deviniendo elemento clave (determinante) para la comprensión de las particularidades del movimiento estudiantil secundario en Chile. Lo que se procura sustentar es una interpretación del movimiento estudiantil secundario como sujeto colectivo que organiza su identidad y actividad política apoyándose en una cultura popular que resulta determinante en su accionar, construida por conocimientos escasamente incluidos en el currículum oficial, que permanecen en la memoria colectiva, disponibles ayer y hoy para

quienes optan por confrontar un orden educativo, político y social neoliberal, renovando el significado y la forma de ejercer la ciudadanía.

EL movimiento estudiantil secundario en la historia de Chile.

Las referencias a los orígenes del movimiento estudiantil secundario en Chile, suelen situarlo a inicios del proceso de ampliación de la cobertura de los liceos públicos más allá del círculo oligarca y aristócrata de la elite chilena y una incipiente clase media, a quienes acogía hasta la primera mitad del siglo XX. Impulsada su ampliación con especial vigor por el gobierno del profesor radical Pedro Aguirre, a mediados del siglo XX, su incremento será sostenido por los posteriores gobiernos, de orientación ideológica diversa. Esta política expansiva irá incorporando de forma creciente a los sectores populares a la enseñanza secundaria. En este contexto, “la revolución de la chaucha”, en la década del 50, es reconocida como la primera manifestación colectiva y masiva, bastante espontánea desde el punto de vista organizativo, que protagonizaron estudiantes secundarios, protestando contra el alza en el precio del pasaje del transporte colectivo en la ciudad de Santiago. Manifestaciones que le imprimieron al movimiento estudiantil secundario marcas de nacimiento indelebles, siempre visibles en sus posteriores desarrollos: la ocupación de las calles y la represión policial. La participación de los estudiantes secundarios, y eventualmente de las estudiantes secundarias, en aquellas revueltas, es una realidad aun por explorar, escasamente reconstruida por las ciencias sociales, al menos desde la perspectiva teórica e histórica que a esta tesis le interesa.

El republicanismo democrático socialista: igualdad y participación asamblearia como articulación subjetiva de lo social y político.

La relevancia que ha tenido la dimensión política en el quehacer del movimiento estudiantil, al vincular los problemas de la educación con las lógicas de funcionamiento de un orden social más amplio que recurrentemente afirman debe ser superado, generó estudios centrados en sus relaciones con las instituciones políticas gubernamentales y las políticas educacionales, sin explorar mayormente sus prácticas asociativas y formas de organización, sus posicionamientos ante la realidad que afrontan, sus propuestas educativas y los proyectos de sociedad que enarbolan. Estas insuficiencias, desde la perspectiva teórica y metodológica, se incrementan cuando las propuestas estudiantiles tienen por destinataria la sociedad civil y no exclusivamente o de manera prioritaria, la sociedad política estatal.

Uno de los focos de interés para esta tesis está puesto en los procesos colectivos de subjetivación juvenil que tienen lugar en, y dan vida al, movimiento estudiantil secundario santiaguino, caracterizado por una fuerte identidad y pluralidad política.

No obstante la heterogeneidad ideológica y social del movimiento estudiantil secundario, presente desde sus orígenes, sus formas de asociatividad y organizativas adquirieron en el siglo XXI, un generalizado carácter fraternal y asambleario. Relaciones de sociabilidad, prácticas de articulación y coordinación, sentimientos de pertenencia y dinámicas de participación elementos todos basados en la idea de igualdad en dignidad y derechos, cargadas de una fuerte significación política, entre otros motivos, por interpelar directamente la falta de una democracia participativa en el gobierno del Estado, de la sociedad y de la educación. Organizados en colectivos unidos por la amistad e identidad ideológica, situados en contextos comunitarios donde problematizaron injusticias que denuncian y exigen superar, numerosas y numerosos estudiantes secundarios promovieron, durante la primera década del siglo XXI, la realización de asambleas y la toma de liceos, desplazando el lugar donde habitualmente se deliberaba y decidía las prioridades de cada centro educativo, abriéndolo a toda la comunidad y ensayando formas de autogobierno con desiguales formas y resultados.

Los proyectos sociales y políticos (primera aproximación)

Los posicionamientos y las acciones de las y los integrantes del movimiento estudiantil no son homogéneos, mas parte de su diversidad interna puede alinearse de forma general con los distintos discursos y las prácticas de otros actores sociales y políticos con los que interactúa.

En Chile como en toda Latinoamérica y Europa, desde el siglo XIX muchos de los sujetos colectivos con incidencia en los debates y las decisiones públicas, como los partidos políticos, se constituyeron a partir de su participación en la disputa institucionalizada por el gobierno del Estado liberal, o en la lucha por su superación. Los posicionamientos y las actividades políticas de las y los estudiantes secundarios movilizados por el derecho a la educación durante el siglo XX y XXI, pueden vincularse con proyectos y conflictos sociales más amplios, protagonizados por otros actores, con concepciones y valoraciones diversas sobre lo público y lo privado, el rol del Estado y, en última instancia, la libertad y la democracia.

Existen tres modelos hegemónicos a la hora de concebir y practicar la gubernamentalidad del Estado durante el siglo XX, cada uno asociado a un particular tipo de economía política. Modelos que resultan de provecho, aunque insuficientes, para interpretar las dimensiones interna y externa del movimiento estudiantil secundario, desde los años sesenta hasta el día de hoy. Estos modelos, presentados de manera esquemática, son:

a) La planificación centralizada de una producción creciente de riquezas, con propiedad exclusivamente estatal de los medios de producción, típica del mundo socialista de fuerte inspiración marxista que, no obstante las preocupaciones de Marx sobre la alienación que caracteriza el trabajo asalariado, continuó despojando al ser humano de su fuerza creadora y de las riquezas que produce, al mantener, autoritariamente, supeditado su desarrollo a la generación y el consumo permanente y ascendente de servicios y mercancías destinadas a sustentar estilos de vida urbanos, productivos y confortables.

La pretensión socialista de bienestar general, formulada con carácter universal, suponía el aumento de la riqueza que confiaba produciría la superación de las tendencias al monopolio de los medios de producción y la riqueza, y al empobrecimiento de vastos segmentos de la población, propias del orden capitalista liberal; no obstante, en el mismo movimiento emancipador del orden burgués, las alternativas revolucionarias socialistas fueron encadenadas al imperativo categórico originado en el capitalismo: la producción, la acumulación y el consumo creciente de mercancías (Marcuse, 1969). El sujeto que revolucionaba el mundo de la producción y controlaba la división social del trabajo dejaba ser la burguesía y pasaba a ser el Estado.

b) La economía basada en la propiedad mixta, pública y privada de los medios de producción, y la redistribución de una parte de las riquezas socialmente producidas a través de imposiciones fiscales al capital, característica de la socialdemocracia europea y latinoamericana, de los autodenominados Estados de bienestar.

Es un modelo de gubernamentalidad del Estado que busca compensar los aspectos o efectos denigrantes y opresivos de la empresa y el orden capitalista, incrementando la participación de las y los trabajadores, sus familias y la población en general, en el consumo de servicios y mercancías; lo que aumentaría simultáneamente, las ganancias privadas y las riquezas públicas, de acuerdo con el círculo virtuoso enunciado por su principal teórico, Keynes (Ros, 2012);

c) el neoliberalismo, que sin dejar de predicar sobre la reducción del rol del Estado en la sociedad (que identifica con los mercados), promueve su responsabilidad en la ampliación de los mercados, es decir, en el incremento de la producción y el consumo de servicios y

mercancías, bajo un régimen de propiedad de los medios de producción exclusivamente privada.

La función del Estado es la de crear las condiciones para aumentar las ganancias del capital, mercantilizando y privatizando las riquezas públicas, incluso la educacional. En el caso de Chile, como América Latina, el rol promotor de los negocios privados, ejercido por el Estado, profundiza el carácter extractivista de su economía política.

La gama de posicionamientos aquí delineados puede reconocerse entre los proyectos políticos a los que adhieren las y los estudiantes secundarios movilizados por el derecho a la educación en Chile. Y si bien socialismo y social democracia son categoría que aun poseen valor descriptivo para caracterizar algunos de los posicionamientos al interior del movimiento estudiantil secundario, el neoliberalismo resulta una categoría menos útil en términos de la identidad, las demandas y las propuestas que lo constituyen, pero de gran significación como alteridad ante la cual aquellas adquieren sentido. Las limitaciones de estas categorías tienen que ver con que interpretan, e interpelan, al movimiento estudiantil, en función de la política estatal, y no son capaces de dar cuenta de la diversidad y relevancia de posicionamientos y proyectos históricos que dotan al movimiento estudiantil secundario de su particular impronta, más allá de las formas institucionalizadas de lo político-estatal.

Latencia y emergencia del sujeto estudiantil secundario

El dinamismo y la relativa continuidad en el tiempo del movimiento estudiantil secundario en Chile, autoriza el uso interpretativo de categorías teóricas como las de emergencia y latencia de un sujeto social popular (Salazar. 2012). Las rupturas y continuidades con las que este sujeto se manifiesta en los distintos momentos en que irrumpe y adquiere visibilidad en la escena pública, pueden ser reconocidas desde una perspectiva metodológica como la utilizada por la presente investigación, que le atribuye a la temporalidad un lugar central a la hora de reconstruir, analizar e interpretar los sentidos de lo político, en las luchas que dan vida a los movimientos sociales, en general, y al secundario, en nuestro caso particular.

Republicanismo democrático socialista

Para afrontar esta tarea, las categorías de latencia y emergencia, junto a las de las dimensiones internas y externas del movimiento estudiantil, deben complementarse con otras

que sean capaces de describir la subjetividad política que acompaña las prácticas asociativas, las formas de organización y de lucha, y los proyectos políticos que el movimiento estudiantil secundario crea y/o recrea, cuando irrumpe en la arena pública. Es en este punto donde esta tesis propone el concepto de republicanismo democrático socialista para caracterizar un conjunto de principios, posicionamientos y procedimientos que caracterizan al movimiento estudiantil secundario, de forma incipiente en los años 80 y 90 del siglo pasado, y más acentuadamente en el siglo XXI, pero que hunden sus raíces en tradiciones políticas de más larga data, con presencia en Chile desde el siglo XIX.

En adelante, este informe presenta los resultados alcanzados en la indagación de los sentidos impresos en los repertorios de acción y las demandas del movimiento estudiantil secundario, pero sobre todo, en sus prácticas asociativas y organizacionales, en sus propuestas y en los proyectos políticos que las sustentan, considerando las distintas coyunturas históricas en las que el sujeto colectivo en estudio emerge. La reconstrucción de estas experiencias y sus significados, especialmente los que sus protagonistas le atribuyen y a los futuros y pasados que proponen, se pregunta por la presencia del republicanismo democrático socialista en él.

El primer capítulo reconstruye el actual contexto social y político de Chile, que con cuatro décadas y media de implementación de políticas de Estado neoliberales, ha sido calificado de “maduro”, y sitúa al movimiento estudiantil secundario ante sus consecuencias y luchas de resistencias libradas desde la década del 80 del siglo XX. Se caracteriza la concreción histórica del neoliberalismo, incluidas las ideas que lo fundamentan, con un particular énfasis en su concepción de la ciudadanía. El capítulo uno concluye identificando algunas de las relaciones entre ciudadanía y educación propias del neoliberalismo, que serán retomadas luego en el capítulo tres, como antecedentes conceptuales y elementos del contexto histórico, en la descripción de las coyunturas en las que el movimiento estudiantil secundario emerge y que confronta, mediante sus prácticas asociativas y organizativas fraternales y democráticas, y sus propuestas educativas.

El capítulo 2 reconstruye las ideas y las formas de concreción del republicanismo democrático socialista y su devenir histórico, contrastado con la tradición liberal, afluente principal del neoliberalismo. Tal contrastación procede describiendo y analizando las particulares concepciones de la libertad y la ciudadanía de los modelos o paradigmas teórico-políticos liberales, neoliberales y republicanos, para retomarlas luego, en el capítulo 3, como elementos de contexto en las coyunturas en las que el movimiento estudiantil secundario los recrea y actualiza, sustentando sus prácticas asociativas y organizativas, y sus propuestas políticas y educativas.

De esta manera, con la revisión de algunos conceptos asociados al de ciudadanía que la tradición republicana, aporta y la liberal se apropia, como lo es el de los derechos humanos, y aquel que los supedita a todos, el de libertad, esta tesis establece un conjunto de distinciones analíticas e históricas entre las vertientes democráticas, liberales y socialistas, del republicanismo, que conforman la matriz temporal y categorial que permitirá identificar los vínculos existente entre dichas afluentes con los imaginarios políticos y las formas de sociabilidad y organizativas del movimiento de estudiantes secundarios en Chile.

La reconstrucción de conceptos como los de democracia y república, atiende a sus relaciones con las prácticas e imaginarios políticos y sociales elitistas y/o autoritarios a los que históricamente confrontaron, o que contribuyeran a legitimar, apropiados en cada momento por sujetos sociales particulares.

Realizando breves consideraciones sobre las primeras formas de democracia ensayadas entre los griegos en el siglo V a.c., y su conceptualización aristotélica, en oposición a monarquías, oligarquías y aristocracias; el capítulo 2 repasa la emergencia moderna de la democracia, en la filosofía política y las revoluciones sociales del siglo XVIII y XIX, que dieron origen entre otras a la república liberal chilena.

Luego la investigación da un salto histórico, que deja un vacío importante, para retomar en el capítulo 3 la reconstrucción de la tradición republicana democrática socialista en el seno del movimiento estudiantil secundario de Santiago, formando parte de un proceso mayor, liderado por el movimiento sindical y el movimiento de pobladores, en el que la sociedad civil confrontó a la tiranía de Pinochet y sus políticas neoliberales que transformó el rol del Estado, instaurado en Chile bajo el influjo de los Chicago Boys hace ya casi 50 años, pero con raíces nutrientes hundidas en el subsuelo de la república liberal chilena, consolidada a mediados del siglo XIX (que se reconstruyen en este capítulo). Concebida desde el paradigma republicano democrático socialista reconstruido en el capítulo 2, la participación de los y las estudiantes secundarias en el movimiento por el derecho a la educación, reconstruida en el capítulo 3, indaga la presencia de evidencias que autorizarían su interpretación como un caso particular de ejercicio de una ciudadanía crítica. Anticipando parcialmente los resultados de esta tesis, se puede afirmar que la ambivalencia de la categoría ciudadanía, y el uso que hace de ella el discurso oficial, ocasiona que el reconocimiento explícito de su quehacer con ese término es muchas veces problemático para los y las estudiantes movilizadas, por lo que prefieren usar otras palabras para transmitir el sentido de sus acciones, como por ejemplo: “prácticas revolucionarias”.

La tesis concluye con algunas consideraciones que, de forma siempre provisoria, formulan respuestas a la pregunta que guió la investigación, sobre las relaciones entre el movimiento estudiantil secundario y la tradición política del republicanismo democrático socialista, integrando los análisis parciales realizados en los distintos apartados de este informe; se evalúa también la consecución de los objetivos de investigación propuestos y se discute su aporte a la producción académica relacionada.

1 NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN EN CHILE

... las personas de capacidades subalternas no deben alimentar aspiraciones vanas y demasiado pretenciosas, sino que, limitándose a la humilde instrucción de que son susceptibles, deben buscar desde temprano en el ejercicio de alguna de las muchas industrias que existen, el lucro i el honor de su vida.

Ignacio Domeyko, Rector Universidad de Chile entre 1867-1883. En: Ruiz, 2010. p. 22

1.1 Una realidad que interpela al espíritu democrático: la educación neoliberal en Chile

La educación en Chile es hoy una mercancía. La concepción y la concreción de la educación como una mercancía forman parte de la historia de la educación moderna, asociadas al pago por los servicios de un preceptor que enseñase en el hogar o a escuelas privadas constituidas como empresas comerciales. Pero hasta la reciente emergencia y desenvolvimiento del neoliberalismo, estas prácticas educativas se restringían a algunos niños y jóvenes de las elites, y su ampliación o generalización no formó parte de ninguno de los proyectos políticos fundadores o reformadores de los Estados modernos, que por el contrario e inspirados en principios republicanos, se orientaron sobre todo en el siglo XIX y XX, hacia la fundación y ampliación de la educación pública, primero, y hacia su universalización, después. No obstante, la reestructuración neoliberal de las relaciones entre el Estado y la sociedad, iniciada hace cuarenta años, siguió el camino de la mercantilización de los bienes públicos, reconfigurando entre otros, el campo de la educación.

1.2 Una lógica deshumanizante: el economicismo neoliberal en la educación chilena

El neoliberalismo, ensayado por primera vez en Chile en la década de los setenta, es hoy dominante en gran parte del mundo. Aunque con distintos grados de implementación, sus planteamientos pautean las agendas políticas de los gobiernos y sus medidas son asumidas incluso por fuerzas políticas que, representando a las y los trabajadores, antes las rechazaban (Anderson, 1995).

El concepto de ciudadanía es polisémico, al igual que aquellos con los que suele estar relacionado: libertad, Estado, democracia y, con menor frecuencia pero no por eso poco recurrente, con la educación. La reconstrucción genealógica del significado de estos conceptos muestra que han sido y son motivo de una disputa permanente entre múltiples

bandos que los interpretan y se posicionan ante las experiencias históricas que consideran lo materializan, en una praxis que conlleva formas de conciencia y reflexiones teóricas que median la acción.

Fuerza ideológica y política estructuradora del mundo en el que nos desenvolvemos, y que contribuimos a reproducir o transformar, el neoliberalismo despliega sus particulares conceptos de ser humano, sociedad y educación, articulados con los significados que le atribuye a la libertad, al mercado y al Estado, donde la democracia, los derechos y la ciudadanía, como se revisará más adelante, son categorías empobrecidas en su contenido, negativas o de menor cuantía.

1.3 Neoliberalismo económico

El neoliberalismo, en su dimensión económica, durante los años 70 se ofrecía como una propuesta para reactivar las tasas de crecimiento del capital, que después de tres décadas al alza, bajo un modelo de sustitución de bienes importados por manufacturas nacionales, se mostraban descendentes.

Efectivamente, articulado como tal luego de la segunda guerra mundial, mucho antes de volverse hegemónico, el neoliberalismo surgió como una estrategia para el desarrollo capitalista basada en la reapropiación, por parte del capital, de una porción de la riqueza socialmente producida que no se reinvertía en el proceso productivo ni se extraía como ganancia, si no que había comenzado a ser retribuida al trabajo a través del incremento del salario, y extendida a la población y/o la ciudadanía mediante el financiamiento de bienes públicos, vía impuestos (Tapia, 2011).

Esta disminución de la proporción de la riqueza socialmente producida que era destinada a garantizar la reproducción simple de la vida de las y los trabajadores y los derechos sociales de la población y de la ciudadanía, atentó contra el bienestar subjetivo y colectivo de las personas, y contra el ejercicio de la libertad, entre quienes se vieron así empobrecidos y sobre explotados.

1.4 Hegemonía neoliberal y derechos sociales. . Conflicto y transformación histórica en la educación pública de Chile

Con el neoliberalismo, de lo que se trata es de volver a la explotación salvaje reinante antes del reconocimiento institucional de los derechos civiles, políticos y sociales de las y los trabajadores, y de todo ser humano. Retornar a los tiempos cuando el Estado, en el siglo XIX, estaba obligado a respetar y proteger solo los derechos civiles y políticos de algunos

integrantes de la comunidad, de un grupo que ciudadanos con propiedades y rentas que así gobernaba sin el deber de garantizar aquellos mismos derechos para toda la población. Una época en la que las elites hegemónicas en la construcción del Estado nacional distaban de concebir los derechos humanos como los definen hoy las normas internacionales, como derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de toda la humanidad. Normas que son el resultado histórico de la lucha ideológica y política de las categorías sociales subordinadas al poder del dinero, dada la centralidad que adquirió el Estado como escenario, y contendor, en el conflicto entre capital y trabajo, durante la instauración de la República y en su posterior desarrollo, bajo hegemonía liberal y burguesa. Conflicto que hacia finales del siglo XIX, tras varios amagos de revolución socialista, fue reconocido en Europa y América como la ‘cuestión social’ y que en Chile tuvo entre las respuestas políticas y jurídicas del bloque social dominante, la promulgación de la constitución de 1925. El reconocimiento de nuevos derechos de ciudadanía para los y las trabajadoras, incluyó un mayor compromiso con la educación pública, definida como “atención preferente del Estado”, al tiempo que garantizaba la “libertad de enseñanza”, concedida a la iglesia católica que en el mismo texto constitucional quedaba separada de las instituciones públicas.

1.5 La concepción economicista de la educación neoliberal y sus consecuencias socioeducativas

... en la educación, los padres e hijos son los consumidores, y el administrador de la escuela y los profesores, los productores

Friedman, 1962. p. 220

Cincuenta y cinco años después de promulgada aquella constitución, en 1980 el neoliberalismo re alineó las relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación, interpretando esta última como un bien privado susceptible de lucro y que debe ser distribuido bajo las reglas del mercado. En el caso chileno, el ideólogo neoliberal más influyente en la construcción del discurso que hasta el día de hoy estructura las políticas públicas en el campo de la educación, es Milton Friedman.

Para Friedman y sus discípulos chilenos, los ‘Chicago boys’, la educación es un servicio económico de valorización del “capital humano” de los estudiantes, que desarrolla en ellos tanto los valores de una “sociedad de mercado libre” como las habilidades que les permitan competir y desempeñarse exitosamente en los mercados, sobre todo en el mercado

del trabajo. Este encuadramiento del valor de la libertad en el mercado, supedita su goce a la obtención de beneficios y ganancias económicas, atribuyéndole un carácter moral a los criterios técnicos de eficiencia y eficacia económica. Así entendida, la educación debía quedar determinada por: a) la búsqueda del máximo beneficio económico posible en la producción, venta o compra de educación. Los individuos tienden por naturaleza, y deben poder, vender o comprar la mejor mercancía al más bajo precio posible, principio de racionalidad instrumental que tiene siempre presente los costos y los beneficios de cada conducta, que extendido al plano ético (ascético o filantrópico) tendría entre sus consecuencias, en el campo de la educación, la de elevar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes alcanzados, en un contexto donde rige, b) la competencia como ley o principio de interacción que confronta a los individuos, en tanto agentes económicos interesados en apropiarse y/o acumular de forma privada riquezas, incluida la educación. Competencia entre los sostenedores de los establecimientos educacionales para mantener y/o incrementar su matrícula e ingresos financieros; o entre los y las profesoras, para evitar castigos o percibir incentivos salariales; o entre estudiantes, y entre familias, para acceder a la oferta selectiva de matrícula por parte de escuelas más o menos exclusivas, o por obtener otros beneficios, incluidas nuevas oportunidades educativas. Competencia que solo es posible con, c) la segmentación de la oferta educacional, estableciendo alternativas que sintonicen con la pluralidad de preferencias y capacidades académicas y de compra de cada familia o individuo; alternativas educacionales validadas en su adquisición o extintas por falta de demanda de sus potenciales clientes.

Lucro, competencia y segmentación son lógicas subsidiadas por el Estado de Chile a través de políticas de reconocimiento oficial y de financiamiento fiscal, de evaluación estandarizada y de responsabilizar a las y los estudiantes, a los y las profesoras, y a los “sostenedores”, por los resultados de aprendizajes alcanzados. Políticas que al mismo tiempo des-responsabilizan al Estado en la provisión de la educación. Lucro, competencia y segmentación resguardados por la Constitución de 1980, que ante el derecho a la educación brinda especial protección a la libertad de enseñanza, para que los propietarios “sostenedores” de la educación, colaboradores de la función educacional del Estado, sean soberanos en las decisiones sobre los ajustes necesarios de hacer en la organización escolar y asegurar así los beneficios económicos del negocio, a clientes y propietarios.

Tras cuatro décadas de estructurar así la educación chilena, la mala calidad generalizada y la segregación socio-económica la caracterizan. Las desigualdades en las condiciones y en los resultados de la enseñanza se han acrecentado y son explicadas,

justificadas y algunas incluso hasta valoradas, en la vida cotidiana y el debate público, mediante argumentos meritocráticos de gran influencia cultural. Partiendo del reconocimiento típicamente moderno del papel activo del individuo en la construcción de sí mismo, que realiza sus capacidades de autocontrol y para conocer, razonar, decidir y actuar con autonomía, la perspectiva neoliberal reduce a la dimensión individual toda determinación de la existencia humana, gracias a lo cual responsabiliza a las y los estudiantes, y/o a sus familias, por sus opciones, por la escuela elegida, por la mayor o menor cantidad de recursos y/o esfuerzos destinados a la educación; opciones de las que dependería el nivel de aprendizajes curriculares alcanzado por cada uno, el acceso a nuevas oportunidades educativas (becas o créditos para comprar más educación), o su inserción, jerarquía o exclusión, en el mercado del trabajo. Como sería el caso de profesoras y profesores que eligen perfeccionarse e innovar, obteniendo un alza en su evaluación de desempeño o en los aprendizajes de los estudiantes, y en sus ingresos; y profesoras y profesores que deciden conservar prácticas obsoletas y se devalúan profesionalmente, viendo disminuir sus remuneraciones hasta incluso ser excluidos/as de la educación como actividad económica, como trabajo asalariado.

1.6 La praxis meritocrática: la competencia y la desigualdad como fundamento y consecuencia de la acumulación de riquezas

Esta aproximación neoliberal al campo educativo supone que el aprendizaje, y en última instancia cualquier otra característica o situación personal, es el resultado de las decisiones y acciones acometidas por los individuos de forma autónoma, sin tener en cuenta el influjo que sobre ellas ejercen los otros y la totalidad social que integran. No asumen, como se hace desde la crítica histórica y la comprensión dialéctica de la contingencia humana, que la conducta individual, y el pensamiento y las motivaciones que la acompañan, conforman la praxis con la que los sujetos, individuales y colectivos, a cada momento, reafirman o contradicen uno o más aspectos del mundo que habitan.

El neoliberalismo se organiza para incidir en la opinión general oponiéndose al reconocimiento de la intervención de determinaciones sociales en la construcción subjetiva e inter subjetiva de la individualidad humana, con su especificidad histórica y cultural, y de todo aprendizaje, y las consecuencias que acarrearán tales condicionamientos en la formación de los sujetos cuando el bien educativo es distribuido a través del mercado. Por el contrario, el neoliberalismo naturaliza las desigualdades sociales y económicas que condicionan el desarrollo del individuo, como si tales asimetrías fuesen efectos exclusivos del mérito o

demérito personal, en un contexto de competencia por la realización del interés privado donde las diferencias en la cantidad de riquezas que cada quien posee se origina en las capacidades personales que ha desarrollado para obtenerlas. Una de las condiciones y consecuencias de la naturalización de las desigualdades en la propiedad como producto del mérito, es la jerarquización de los individuos (en dignidad y derechos) según su capacidad para participar, adaptarse y competir en la producción y por la apropiación de riquezas (reducción del hacer/crear al trabajo, y del ser al tener, excluyendo la libertad en uno y otro). Distinción que explica y justifica la existencia de una elite. Una distribución justa de bienes entre los individuos bajo esta lógica es la de ‘a cada cual según sus capacidades’.

1.7 La teoría política neoliberal: la subordinación del individuo y lo social a la economía

Sin pretender una definición acabada del neoliberalismo, sino más bien una aproximación parcial en procura de sus relaciones con la educación, la democracia y la ciudadanía, puede afirmarse que este es un conjunto de supuestos y teorías sobre la condición humana que tiene como filosofía de base una visión de mundo donde el ser humano es concebido como un tipo particular de sujeto: el individuo egoísta y calculador que se apropia y dispone de los bienes de la naturaleza, incluidos los otros seres humanos, y los instrumentaliza para maximizar beneficios personales, persiguiendo intereses privados (búsqueda de prestigio, riqueza, poder, placer, etc.). Por otro lado está lo social, la sociedad que es pensada como el espacio donde los individuos, constituidos como tales antes de entrar en relación unos con otros, pasan a la interacción, apropiándose de forma violenta de los bienes de otros o siendo despojado de los propios -incluso la vida-, o, en el mejor de los mundos y producto del consentimiento entre las partes, intercambian bienes de manera pacífica y libre, gracias al establecimiento de un contrato social que garantiza la propiedad de cada uno, comenzando por ser dueño de sí mismo. El bien que el Estado de derecho debe proteger es el de la libre disposición de las riquezas privadas por parte de sus dueños para ser invertidas y obtener ganancias, o asumir pérdidas, personales. Esta filosofía sustenta la visión de mundo o modelo civilizatorio que el neoliberalismo propone.

2 REPUBLICANISMO Y EDUCACIÓN

2.1 El rescate de un posicionamiento políticamente hegemónico en el siglo XIX: el liberalismo clásico como antecedente del neoliberalismo

Idealizada como esencia o naturaleza humana, esta noción de individuo centrada en la generación, el intercambio y la acumulación de riquezas, que retrata, da por supuesto y generaliza el contexto de competencia característico de la actividad capitalista, es constitutiva de la ideología neoliberal y encuentra sus antecedentes históricos en el liberalismo clásico (Hayek, 1973). Tal concepto de la humanidad ha sido sintetizado de forma paradigmática en el enunciado de Hobbes: “el hombre es un lobo para el hombre”. Hombre-lobo que por naturaleza vive en un estado de “guerra de todos contra todos”, del que debe salir, y mantener permanentemente a raya, acordando entre todos los individuos las leyes que regularán sus intercambios y el soberano que las resguardará. La conformación de la sociedad política es pensada al modo de los contratos entre privados, a partir de preocupaciones económicas, a través de una personalidad legal (la ciudadanía o sus delegados) y como medio útil para el enriquecimiento.

Estas referencias a la existencia de un antagonismo natural entre individuos a la hora de apropiarse y disponer de los bienes existentes, característica recurrente del liberalismo como ideología y de la praxis de la burguesía, suponen una teleología de la acción humana orientada exclusiva o primordialmente a la autorrealización personal, y reduce esta a la acumulación de riquezas. Esta prioridad y contraposición de los deseos y los intereses de cada individuo en relación con los de los demás, en la explicación y justificación de la actividad humana, están presentes en filósofos como Hobbes, Locke, Montesquieu, Tocqueville, Smith o Ricardo, a los que recurrirán quienes a lo largo del siglo XIX y hasta la actualidad, se declararan partidarios del liberalismo. Montesquieu, en una clara referencia a lo establecido por Hobbes sobre la naturaleza egoísta y agresiva del ser humano, afirmó que “debe establecerse un gobierno de forma tal que ningún hombre tenga miedo de otro”, para lo que se requería, entre otras cosas, y en esto sigue a John Locke y la experiencia histórica inglesa, la separación y el balanceo de los poderes legislativo y ejecutivo del Estado, para que este último no cayese en manos de quien pudiese imponer su dominio personal. Ideas de gran influencia política y cultural a la hora de constituirse las primeras repúblicas democráticas

modernas durante el último tercio del siglo XVIII, y en adelante, bajo la hegemonía de la burguesía y la ideología liberal.²

Las diferencias doctrinales entre el liberalismo y el neo liberalismo no son muy grandes. Y si bien sus ideas fundamentales son prácticamente las mismas, no dejan de tener sus particularidades, entre las que cabe destacar el rechazo del neoliberalismo al reconocimiento de la igualdad como un rasgo natural de la humanidad o un valor positivo, si esta quiere decir algo distinto a las relaciones de reciprocidad comercial o política característica de la celebración de un contrato, al que se concurre voluntariamente y persiguiendo el interés propio, aunque no necesariamente produzcan beneficios equivalentes a todas las partes. Otra especificidad del neoliberalismo es la negación de la vida como un derecho que la sociedad deba garantizar. Más allá de la protección contra el robo y el asesinato por parte de otro individuo o del Estado, el gobierno no debe actuar, abandonando a su suerte a quienes no sean capaces de insertarse exitosamente en el mercado del trabajo, aunque eso implique no poder subsistir. Hayek afirma, por ejemplo, que si se asiste a los pobres, se distorsiona el mercado del trabajo, reduciendo su eficacia como factor productivo. Si se produce un exceso de fuerza de trabajo, respecto de la que el mercado puede absorber, el natural curso de las cosas tenderá a producir un equilibrio, eliminándola, y esto no debe evitarse pues de hacerlo solo se empeorará la situación. Adam Smith, por el contrario, desde la perspectiva del liberalismo clásico, consideraba la vida un derecho, una propiedad individual que no podía ser vulnerada, por lo que el salario no podía situarse por debajo del costo de las mercancías necesarias para reproducir la vida del trabajador al que pertenece la fuerza de trabajo que el capital compra, y la de su familia.

Si bien el prefijo “neo” ha sido acuñado por los críticos del neoliberalismo, y sus representantes lo han ocupado solo ocasionalmente para referirse a sus posturas, el uso del término se justifica porque sus principales ideólogos han concebido su propuesta precisamente como un rescate del liberalismo clásico (Locke, Montesquieu, Toqueville, Hume, Smith, Ricardo, entre otros), ante el avance sostenido de marxistas y socialdemócratas, que desde el último cuarto del siglo XIX, pero sobre todo en la primera mitad del XX, venían formulando proyectos de sociedad y construyendo Estados alternativos al liberal; modelos civilizatorios que hicieron de la redistribución de la riqueza socialmente producida una estrategia para impulsar el crecimiento económico, elevar el acceso de la población a bienes de consumo y/o ampliar el ejercicio de derechos, especialmente los sociales.

² <http://www.elreporte.com.uy/montesquieu/>

Históricamente, el liberalismo, en tanto doctrina de la libertad de mercado, emerge como una alternativa al primer mercantilismo, esto es, a las políticas de protección de los mercados nacionales por parte de los Estados imperiales europeos (monopolio comercial entre metrópolis y colonias; cobro de aranceles a importaciones) vigente hacia fines del siglo XVIII. En aquella época, la propuesta liberal se caracterizó por la búsqueda de un pacto de respeto a la vida y la propiedad privada, ante las intervenciones expropiatorias de otros individuos, ya sean criminales desposeídos o aristócratas y clérigos protegidos por excepciones y privilegios legales, pero sobre todo ante el soberano absolutista, el monarca dotado de un poder fundado en lo divino que le permite disponer de los bienes incluida la vida de sus súbditos. Absolutismo al cual el contractualismo inglés será el primero en limitar.

El liberalismo se piensa a sí mismo como una alternativa a las intervenciones del Estado monárquico, pero llegado el momento, también a las del Estado republicano, si este más allá de cumplir su rol guardián de la vida y la propiedad privada, regula los mercados, favoreciendo algunos intercambios y obstaculizando otros, o asistiendo a quienes es justo se empobrezcan por la falta de racionalidad en sus decisiones. Estas fueron las principales críticas de Hume, Smith, Ricardo y los fisiócratas al primer mercantilismo, que hoy llamaríamos proteccionismo.

Durante el paso de la concepción de la soberanía como el poder legítimamente ejercido por el monarca, con sustento en lo divino, a la noción de soberanía como poder del Estado (poder constituido), con fundamento en lo popular (poder constituyente), la burguesía que se identificaba con los planteamientos liberales y optaba por la república democrática como forma de Estado y de gobierno más adecuada para reemplazar el antiguo régimen monárquico y absolutista, prometió una redistribución igualitaria del poder de decisión sobre las reglas (constitucionales) que regularían las interacciones entre los individuos contratantes, así convertidos en ciudadanos. En este sentido, la Revolución Francesa marcó un paradigma de influencia mundial sobre cómo la soberanía popular expresada en una asamblea de ciudadanos construye una voluntad general que define un bien común (Libertad, Igualdad, Fraternidad) y las leyes e instituciones destinadas a concretarlo. De igual forma, la burguesía promovió diversos mecanismos de representación de los intereses individuales, principalmente de carácter electoral, para perfeccionar las leyes (asamblea legislativa/constituyente) y asegurar su cumplimiento (cuerpo ejecutivo, incluido el judicial). Los grandes Estados monárquicos comenzaron así a ser transformados y gobernados como repúblicas constitucionales.

2.2 La libertad republicana como ausencia de dominación

La tradición republicana originada en las experiencias y el pensamiento de la época clásica de Grecia y Roma, donde el bien común y la ciudadanía constituyeron dos elementos fundamentales del ideal comunitarista de la Polis y la Res-pública, fue adoptada desde el siglo XII por algunas ciudades europeas para dar forma a sus gobiernos (Venecia, Génova, Florencia y Ginebra, entre las más renombradas). Reflexionada por la filosofía política moderna en el marco de la ilustración, y enarbolada por los movimientos revolucionarios del siglo XVIII y XIX en sus luchas contra el absolutismo monárquico, la república tuvo desarrollos propios y nuevas determinaciones tanto en Europa y Estados Unidos, como en la América Latina del siglo XIX y XX.

Para el caso de Europa, Skinner (2004) estudia y ofrece una interpretación histórica de las experiencias que hicieron renacer la república. En un contexto donde feudos y reinos eran la norma, las ciudades que se autodenominaron repúblicas estaban constituidas por comunidades gobernadas por asambleas legislativas con dirigentes elegidos por periodos limitados. Participaban de estos gobiernos, nobles o terratenientes principalmente, pero a partir del siglo XIII fueron incorporando nuevos ricos, banqueros, comerciantes e incluso artesanos, quienes exigieron participar en el gobierno y eran representados de acuerdo con sus diferentes rangos o ‘estados’ (‘estates’) sociales. Los autores de la época que describieron y valoraron estas experiencias usaron el término estado para referirse a ellas, explicando que son comunidades en las cuales ‘el pueblo y los ciudadanos tienen tanta voz y autoridad’ que son capaces de regular sus propios asuntos. Así, el término Estado, que comenzó a ser usado para referirse al cuerpo soberano del pueblo o, alternativamente, a los cuerpos reunidos de sus representantes, en su origen establecía una clara distinción con las monarquías, en las que la soberanía residía en el cuerpo humano y divino del rey, al que los súbditos debían obediencia absoluta (Skinner. 2004. Pag. 64-65).

Como señala Skinner, la conclusión a la que llegan quienes escribían sobre estas experiencias renacentistas y sus fundamentos es que, si se deseaba vivir ‘en un estado libre’, era necesario asegurarse de vivir en una república que se gobierna a sí misma. Un estado libre, en contraste con la dependencia y servidumbre que imponía el poder monárquico. Comparando la situación de los súbditos en una monarquía con la esclavitud, se recurría a la definición griega y romana de la libertad como ausencia de dependencia de la voluntad propia en relación con la voluntad de otro, para afirmar que su preservación, frente a la autoridad de un gobierno, debe instituirse bajo un orden político en el que ninguna prerrogativa o poder

discrecional de un individuo sea permitido. Teniendo como referencia la tradición republicana grecorromana, se asumió que la independencia personal solo era posible si todos los integrantes del pueblo podían participar en el gobierno del Estado. Se entendía que gracias a esta participación de los ciudadanos dentro de la Asamblea y a través del mecanismo de la representación, las mayorías impedían que un interés particular transformase a las personas en instrumentos, en esclavos de alguna otra, garantizando la libertad y los derechos de cada uno. El autogobierno ocupa así un lugar central en los Estados libres, pues solo bajo su imperio los ciudadanos pueden librarse de la servidumbre, dando su consentimiento a las leyes en vez de estar sujetos a la voluntad de un individuo o de un grupo de individuos que gobiernan persiguiendo sus intereses. Esta concepción la libertad, calificada por Skinner de “clásica y renacentista”, tiene un sentido esencialmente político, y es solo posible si el Estado tiene un carácter popular y es libre de instrumentalización por parte de intereses privados. En definitiva, no puede existir libertad pública ni individual sin república. (Skinner. 2004)

2.3 La libertad liberal como ausencia de interferencia a los deseos individuales

Como señala Skinner, a la noción republicana de la libertad se opondrá Hobbes y los defensores de la monarquía. Mas Hobbes pretendía dar un sustento a la soberanía real distinto al divino, aquel que el absolutismo de Bodin proveyera paradigmáticamente. Siendo Hobbes uno de los primeros representantes modernos de la teoría política contractualista, su propuesta se basa en un pacto de adhesión de la masa de individuos de un país a la ley que los gobierna, y que el Estado debe hacer cumplir. En Hobbes, esa ley se presume racional, por haberla establecido Dios con ese carácter al momento de la creación, por lo que no debe extrañar que coincida con las normas religiosas: esto es importante para asegurar su acatamiento a la ley, pues Hobbes piensa que cuando esta se contrapone a la realización de fines individuales, solo se puede obtener obediencia a lo pactado recurriendo al terror que la religión inspira en los hombres. Es por eso que, a pesar de fundar el poder del Estado en un contrato social, en el libre consentimiento y en la delegación del poder de las partes contratantes en sus representantes, tal como sucede en las interacciones comerciales, para Hobbes no deja de tener un rol clave la religión en el gobierno civil. (*Leviatán, o La materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*)

2.4 La convivencia conflictiva de dos concepciones de libertad: La república liberal.

Hobbes introdujo así nuevas determinaciones en el concepto de libertad, que heredó a la tradición liberal, al interpretar esta como ausencia de interferencias al logro de los deseos individuales. Consideraba que la libertad personal no se relacionaba con la forma de gobierno sino con la existencia de leyes que la obstaculizaban en mayor o menor grado. Con esta idea de libertad negativa, entendida como ausencia de impedimentos coercitivos, el liberalismo se hará parte de la tradición del republicanismo de manera conflictiva. Mas, de acuerdo con Skinner (2004), esta noción de libertad se volverá hegemónica en la teoría política durante el siglo XIX, desanudando las ataduras entre la libertad individual y el gobierno democrático que la tradición republicana había ligado. Para Hobbes, destaca Skinner, aún se podía ser tan libre en una monarquía como en una república, si sus leyes les ofrecen a todos los ciudadanos el mismo derecho a enriquecerse.

Ante la emergencia de este concepto de libertad y su confrontación con el ideal republicano, Skinner fija posición, afirmando que:

... el Estado tiene el deber no solo de liberar a sus ciudadanos de esa explotación y dependencia (de la voluntad de otro) si no de evitar que sus propios representantes, investidos con un poco de autoridad, se comporten en forma arbitraria al imponer las reglas que rigen la vida común. (Skinner, 2004. P. 75)

2.5 Libertad liberal y libertad republicana en la constitución de la nación

En la misma línea interpretativa que Skinner, Ruiz (2000) también enfatiza el hecho de que para la concepción republicana es central la idea de que la libertad depende de la participación en el autogobierno. Y también afirma que esta idea en sí misma no es inconsistente con la libertad liberal, ya que la participación en política puede ser una entre otras maneras que la gente elige para perseguir sus fines, por lo que no puede excluirse la posibilidad de que las personas participen del gobierno. Sin embargo, advierte Ruiz, compartir el autogobierno implica algo más, y cita a Sandel:

“Significa deliberar con los propios conciudadanos acerca del bien común y contribuir el destino de la comunidad política. Pero deliberar bien acerca del bien común requiere más que la capacidad de elegir los propios fines y respetar los derechos de los demás para hacer lo mismo. Requiere un conocimiento de los asuntos públicos y también un sentido de pertenencia... participar en el autogobierno por lo tanto requiere que los ciudadanos posean o lleguen a adquirir ciertas cualidades del carácter, o virtudes cívicas. Pero esto significa que la política republicana no puede ser neutral hacia los valores y los fines a los que sus ciudadanos adhieren. La concepción republicana de la libertad, a diferencia de la

concepción liberal, requiere de una política formativa, una política que cultive en los ciudadanos las cualidades de carácter que el autogobierno requiere. (Sandel, 1996, pp. 5-6).” (En Ruiz, 2000. P. 100)

2.6 La república como la organización política constitutiva de un bien que es tenido en común.

Desde la perspectiva republicana el bien común es el principio ético y político que constituye el espacio de lo público y guía el comportamiento individual y colectivo de los ciudadanos, aglutinándolos como miembros de una comunidad constituida precisamente para proteger o concretar el bien común que la determina y que otorga el criterio con el que se debe evaluar el comportamiento y las obras de los gobiernos. Aristóteles estableció el criterio con el que los gobiernos deben ser valorados, sean republicanos o no: por su contribución al bien común y no a intereses particulares, siendo la libertad y la existencia del propio sistema político que la concreta, unos de sus primeros y principales significados.

2.7 El ideal comunitarista republicano y la aporía del liberalismo para alcanzar la cohesión social

No obstante, como se mencionó, desde finales del siglo XVIII, quienes comenzaron a identificarse como partidarios del libre mercado, y como liberales en el siglo XIX, optaron mayoritariamente por la república como alternativa a las monarquías absolutistas. La adopción de la teoría republicana y sus principios confrontó al liberalismo con la que quizás sea su principal aporía (en términos epistemológicos: su monismo metodológico): no aceptar la posibilidad de que hay una dimensión social de la vida humana que no solo posibilita la constitución de sujetos colectivos, con una realidad propia, distinta a la mera agregación de individuos, sino también la existencia de intereses que al mismo tiempo son personales y grupales, distintos de los de tipo egoísta. Esta dificultad para concebir sujetos que actúen legítimamente en el campo de la política tras fines que no sean la acumulación de bienes por parte de una persona, de un grupo de personas o incluso de todas las personas, crece cuando se trata de aceptar la influencia de lo social, lo cultural o lo político en los procesos de constitución de los sujetos individuales, como fuerzas que inciden desde el inicio de la vida de cada miembro de la especie, que a través de múltiples relaciones de identidad y alteridad, contribuyen a conformar la personalidad tanto como la comunidad, por medio de complejos procesos de interacción y socialización.

Por el contrario, para Hobbes, el pacto se alcanza mediante la participación de todas las personas, no en tanto integrantes de un grupo o clase determinada, si no como miembros individuales del Estado. El Estado representa a la multitud. El liberalismo no hace referencia a la comunidad política, si no a un pacto entre individuos vinculados exclusivamente por sus derechos.

Este rechazo liberal a la idea de una la acción política legítima de sujetos colectivos formados por individuos sociales que no actúan persiguiendo intereses egoístas y contrapuestos a los de todos los demás, fue variando con el tiempo, al igual que su entendimiento del bien común, dando origen a múltiples liberalismos, que en su confrontación interna y con la tradición socialista, pueden ser caracterizados como liberales clásicos y liberales comunitaristas o de desarrollo. Mas, de manera similar a hoy, en la fundación de la república chilena, y la refundación de la francesa, durante el siglo XIX, este individualismo y la falta de reconocimiento a una acción política colectiva legítima por parte de las clases subordinadas, llevó, por ejemplo, al establecimiento de una legislación que negó los derechos civiles y políticos de los trabajadores, al prohibir la organización de sindicatos y partidos obreros (Ortiz, 2014).

Así, cuando la soberanía popular se institucionaliza, el ejercicio universal de los derechos políticos y civiles de la ciudadanía es formalmente negado en favor del dominio de los burgueses sobre las y los proletarios a quienes compraban su fuerza de trabajo determinando unilateralmente su precio. Y esta exclusión se ve reforzada por la reducción del ejercicio de la ciudadanía política a la acción individual, a través del derecho a voto, y acotándolo, junto al derecho a la representación, a los varones propietarios, al introducirse la distinción jerárquica entre “ciudadanos activos” y “ciudadanos pasivos”.

A estas limitaciones a la libertad de asociación y al derecho a votar y a ser votado para representar a determinadas categorías sociales subordinadas, se suman otras restricciones como la suspensión legal y generalizada de los derechos de ciudadanía, y de la ley ordinaria sustentada en la soberanía popular, al institucionalizarse los estados de excepción (Paulini, 2010). Decretables ante amenazas que se presume comprometen la sobrevivencia del cuerpo social mismo, de la nación, los estados de excepción concentran el poder exclusivamente en el aparato ejecutivo del Estado que a su arbitrio asume las funciones legislativas. De la misma manera como Hobbes determinara que el monarca que gobierna el Estado, Leviatan, no debe quedar sujeto a la ley civil para poder hacer todo lo que sea necesario para hacer respetar el contrato, la ley, el ejecutivo puede y debe vulnerar la ley que rige en los tiempos de normalidad para preservar el orden.

Bajo la figura legal de los estados de excepción, se suspende la ley vigente en tiempos de normalidad, al tiempo que se legitima la ilegalidad, legalizándola en tiempos de excepción.

Al igual que el concepto de ciudadanía pasiva, esta limitación institucionalizada de la soberanía popular bajo los estados de excepción implicó aceptar una contradicción con la pretensión liberal y democrática de superar las reglas de reciprocidad asimétrica que establecía el derecho eclesiástico entre sus miembros y con el resto de los cristianos regidos por el derecho civil, actualizando homólogas desigualdades. Se aceptó así una contradicción en los términos, que posibilitaba gobernar dentro o fuera de la ley si fuese necesario. La defensa contra una invasión extranjera y/o la economía política, es decir, la preocupación por el gobierno de la economía de acuerdo con el libre mercado, pasaron a ser el fundamento para la suspensión de la legalidad, para la anulación de la soberanía popular, para la interrupción de la ciudadanía.

Mas estas y otras restricciones a los derechos civiles y políticos de los trabajadores, de las mujeres, los niños, las niñas y las y los jóvenes, entre otras categorías sociales de sujetos desposeídos y subalternizados, no impidieron que entre las y los trabajadores emergiera una identidad republicana y popular, articulada con lo nacional e ideologías distintas a la liberal, muchas de ellas de corte socialista, que pasaron a constituir una preocupación principal para el liberalismo y contribuyó al fortalecimiento de una sociedad civil que problematizó y luchó por la ampliación de los derechos de ciudadanía.

Y cada avance en el reconocimiento legal de los derechos de las clases subalternas, pone de relieve la concreción puramente formal y no práctica del concepto de ciudadanía, sin materializarse el estatuto jurídico en relaciones de reciprocidad simétrica entre los individuos y los mismos derechos ante el Estado.

La exclusión política de los trabajadores es acometida por el liberalismo tomando prestado el concepto de libertad emergente de la república griega, adoptado por la república romana y por las repúblicas europeas renacentista después. Se consideró que solo son seres libres quienes en sus decisiones y actuaciones no dependen de la voluntad de otro, de un patriarca, señor, amo, rey o patrón, es decir, como ausencia de dominación. Los liberales consideraban que los trabajadores estaban demasiado abyectos en el trabajo para comprender y desenvolver los asuntos públicos, siendo su participación en este campo potencialmente pernicioso para el progreso del cuerpo social.

2.8 No hay ni puede haber comunidad, porque hay desigualdad de intereses, y no puede ni debe haber igualdad de intereses, que no sea el interés de todos por el progreso.

Inspirado en la igualdad contractual de las interacciones comerciales burguesas, y a partir de la igualdad política fijada como principio formal en las constituciones de las repúblicas modernas, el liberalismo pretendió limitar con las leyes la tendencia que cada individuo tendría, persiguiendo su propio interés, a apropiarse de los bienes de otro. Pero como ya señalé, se trataba al mismo tiempo y sobre todo de restringir el poder del soberano para expropiar bienes y regular mercados, con el fin de que cualquiera sin excepción, sin privilegios ni discriminaciones ante la ley por pertenecer a un estamento social determinado, pudiese aprovechar unas oportunidades para enriquecerse que así se habrían a todos y eran adjudicadas por mérito propio. De aquí que la concepción de la libertad característica del liberalismo, que puede formularse como ausencia de interferencia en la actividad económica a través de la que los individuos buscan enriquecerse y cumplir sus deseos, tiene como principal referencia al Estado. Se trata de no verse subordinado al soberano (a la persona real y ficticia, concreta y abstracta) que gobierna el Estado, a la hora de disponer en beneficio propio de las riquezas personales.

Pero resulta que si el interés particular no deja de ser únicamente particular, los hombres no pueden unirse, puesto que para eso necesitan proponerse la consecución conjunta de un mismo fin, de un bien común. Esto falta en el liberalismo clásico. La ausencia de bien común imposibilita que los hombres se puedan constituir como una verdadera unidad moral, una misma consideración del bien, que sea común y no meramente particular (Lázaro, 2001).

2.9 Poder y utilidad: la fragmentación político electoral del liberalismo y la negación de la comunidad.

En la elaboración de su teoría política y en la implementación práctica de los mecanismos de representación, el liberalismo apostó por la delegación de la soberanía popular en los poderes constituidos del Estado a través de procedimientos electorales que suponían que cada uno de los individuos poseía por separado una porción equivalente de poder para establecer o refrendar las leyes fundamentales de convivencia, como miembro adherente al pacto social alcanzado. Este poder de los ciudadanos fue concebido por el liberalismo desde la perspectiva utilitarista que lo caracteriza: se ejercía como un medio para alcanzar fines personales, beneficios privados. Contrariando la prioridad republicana por el bien común, los

ciudadanos ejercerían su poder votando por representantes que promovieran políticas que el elector evaluaba le traería privilegios o beneficios personales.

No obstante, no se debe perder de vista que para el liberalismo el bien común solo existe como suma de beneficios individuales, cuando en un contexto de incremento generalizado de riquezas todos obtienen ganancias, sin excepción, aunque sea de manera desigual, lo que denominan “el bien o interés de todos” (Coutinho, 2010; Lázaro, 2001), idea que luego se asimilará a la de progreso (siglo XIX y XX), y más tarde será sinónimo de desarrollo (siglo XX).

Imbuido de la ideología del progreso concebido como crecimiento económico ilimitado, Smith afirmaba que "el máximo nivel de bienestar social se genera cuando cada individuo, en forma egoísta, persigue su bienestar individual, y nada más que ello" (Smith, 2015); de esta manera, el egoísmo es un “altruismo” no intencionado, no basado en la compasión, la fraternidad u otro tipo de sentimiento hacia el otro, sino como consecuencia de la primacía de la eficacia económica, de la racionalidad instrumental, que contribuye a la generación de riquezas. Una vez más: la desigualdad de riquezas entre individuos se da por sentada y justificada por las diferentes capacidades que aquellos tendrían para acrecentarla. Idea que está a la base de su elitismo.

2.10 Fragmentación egoísta y utilidad vs integración y comunidad

Volvamos a la idea de que confrontado al absolutismo, el liberalismo enfatizó la importancia de que el poder del Estado no fuese acaparado por ningún individuo o estamento en particular que lo utilizase para favorecer el enriquecimiento de uno o algunos por sobre otros, expropiando bienes, incluidas vidas, o regulando mercados. Agreguemos ahora que es por este motivo que para el liberalismo cobra una importancia central la fragmentación del proceso decisorio en una sumatoria de elecciones individuales orientados por intereses personales (racional/instrumentales) a partir de las cuales se forma la opinión general o la voluntad única del Estado, contra los poderes corporativos, como el del clero y la aristocracia, que protegidos por la excepcionalidad ante la ley, imponían sus fines particulares al resto de los individuos. Este rechazo a la formación de cuerpos intermedios y sujetos colectivos que influyesen en las políticas del Estado llevó al liberalismo, en Francia como en Chile, como ya fue señalado, a excluir del estatuto de la ciudadanía la actividad de los trabajadores que organizados en sindicatos y partidos políticos, luchaban en defensa y por el reconocimiento de sus derechos.

Esta dificultad del individualismo extremo ya era reconocida por quien podría ser considerado su fundador: Hobbes sostenía que la condición en que la naturaleza nos ha puesto es una en la que vivimos completamente ‘disociados’ del resto de los hombres, subsistiendo como una mera multitud en estado de soledad, en la que ‘cada hombre es enemigo de los demás’ (Skinner pag 122). Si ha de existir un pacto político, sólo puede tomar la forma de un acuerdo entre todos y cada uno de los miembros individuales de la “multitud”, no como miembros de una comunidad. Consecuentemente, declara que para afrontar el problema de los conflictos y la violencia en la confrontación de intereses particulares que entran en contradicción con la ley que una república se ha dado, ‘no hay nada de naturaleza tan importante’ como el cuidado de la religión, pues ésta es ‘el único medio para que los hombres se unan y permanezcan en sociedad mutua’ (Skinner, p. 47)

La comprensión de Hobbes sobre el pacto que debe fundar el Estado es sintetizada por Skinner con el siguiente aforismo: “Estamos unidos ahora por nuestro común acuerdo de someternos a la ley, y por el hecho de tener una sola voluntad determinante, la de nuestro soberano representante, cuyas palabras y acciones cuentan como las de todos nosotros” (2010, p- 29)

Entonces en su contractualismo Hobbes se salta los procesos de asociatividad en la construcción de la voluntad de todos, en la adhesión y el compromiso por respetar la ley (consuetudinaria), y los suplanta por los mecanismos de representación de la multitud que conforman la persona ficticia del Estado (Skinner. 2004).

Diferenciándose de la monarquía absolutista, el liberalismo promovía un gobierno central de poderes severamente limitados. La concepción del Estado como un poder neutral ante la multiplicidad de intereses individuales contrapuestos entre sí y frente a las pretensiones de cualquier categoría social de hacer valer su interés particular como universal, *disfrazado* de un bien común que consideraban inexistente. No sería legítimo, pues limitaría la libertad (la disponibilidad de las riquezas personales) y nos conduciría por caminos de servidumbre (Hayek) a la esclavitud (Toqueville), sometiendo la voluntad de unos a la de otros por medio del Estado. Para el liberalismo un Estado es neutral cuando no interviene en las actividades económicas de los individuos, por ejemplo redistribuyendo riquezas para la realización de una particular definición del bien común. La única definición de bien común que se acepta es la de un enriquecimiento simultáneo de todos, que preveían, solo podría ser alcanzado como consecuencia del libre juego de los intereses personales de enriquecimiento, definido como el “interés general”.

Adam Smith afirmaba que la búsqueda del interés privado a través de la acción espontánea en el mercado optimizaría la distribución de bienes para producir e incrementar las riquezas de una nación, aumentando el bienestar común y disminuyendo las desigualdades. Rousseau lo criticó argumentando que la primacía del interés particular volvía realidad el mundo hobbesiano de guerra de todos contra todos y que la tendencia a monopolizar la propiedad y las riquezas por parte del capital alimentaba la desigualdad (Coutinho, 2010).

Hoy el neoliberalismo ha abandonado la tímida pretensión igualitaria del liberalismo clásico, ahondando en el elitismo colonialista que también lo caracterizó, valorando la desigualdad como condición para el crecimiento económico. Posicionado ante el primer liberalismo, Rousseau consideraba que la desigualdad y la pobreza atentaban contra la libertad del ser humano que por no tener los medios para sobrevivir debía venderse, esclavizarse por un salario, basando su concepto de la libertad en la distribución universal de medios privados de producción a pequeña escala, donde nadie debe someterse a la voluntad de otro para subsistir y desarrollarse plenamente como ser humano (Coutinho, 2010). Para el neoliberalismo, la libertad consiste precisamente en elegir la manera más enriquecedora de vender las propias capacidades, como otros bienes, aquella que reporte la mayor ganancia.

El criterio último para valorar la legitimidad de un gobierno republicano es el interés común, desde Aristóteles, que en la modernidad es definido y perseguido por la voluntad general (Rousseau), lo que está ausente en la tradición liberal, que considera la voluntad de todos (Locke) como suma de individualidades y no una realidad propia. El único interés común o general, según Adam Smith, es obedecer al gobierno por conveniencia, para que el propio interés, la seguridad y las propiedades personales queden garantizados, y da lo mismo si hay democracia o no. Considera que en una república democrática prevalece el principio de utilidad, también llamado por Smith principio de interés común o general, o principio de bien común, a diferencia del principio de autoridad que regiría una monarquía (Lázaro, 2001. Pag. 40)

2.11 Liberalismo e interés general vs republicanismo y bien común.

El principio del bien común es complementado en la tradición republicana con el del autogobierno, expresión simultánea de la libertad individual y la colectiva (donde todos son libres) en la definición del bien común y en las decisiones y acciones individuales y conjuntas destinadas a su consecución.

La república fue interpretada por el liberalismo como un orden donde el autocontrol que cada uno ejerce sobre sí mismo y las decisiones tomadas para aprovechar las oportunidades para enriquecerse, vuelve a los sujetos merecedores de las riquezas y privilegios que aspiran alcanzar o mantener. Esto es posible porque piensan con la ilustración que la naturaleza, la de la humanidad y la del resto de las entidades que pueblan el universo, está gobernada por una lógica racional, y los objetos y fenómenos sensibles, así como la capacidad de los individuos para conocerlos, apropiárselos y controlarlos, obedecen a leyes análogas. Para la ilustración, la Razón que rige la naturaleza también guía el conocimiento humano, gracias a lo que los comportamientos de sujetos y objetos pueden ser explicados estableciendo relaciones de causalidad mecánica, dinámica u orgánica entre ellos, según sea el paradigma de las ciencias naturales que se utilicen, incluso en las ciencias sociales particulares (Murillo, 2012). En un mundo organizado racionalmente por naturaleza, las decisiones personales racionales sintonizan con la realidad externa a los individuos que así aprovechan las oportunidades de enriquecimiento que esta ofrecería a todos por igual. Elecciones racionales (en los mercados), o decisiones u omisiones irracionales, explican y justifican que unos se enriquezcan y otros se empobrezcan.

2.12 Soberanía, racionalidad instrumental e interés general

Distinguiendo entre el momento constituyente de la soberanía popular, como poder fundante de la legalidad de un nuevo orden, y el poder constituido, vigilante del cumplimiento de la ley, en las repúblicas modernas la soberanía comenzó a ser delegada por los individuos, en tanto ciudadanos, en los representantes que elegían para que los gobernara controlando al Estado, quienes serían los que finalmente debatirían y resolverían los ajustes legales y las medidas ejecutivas que permitiesen mantener la libertad de mercado y con ella el mayor beneficio posible para la mayor cantidad de individuos dable. Para Smith, el único que puede concebir el interés general, aquel hacia el cual conduce la mano invisible (de Dios y la racionalidad que le imprimió al orden natural de las cosas, que equivale a las leyes del mercado de bienes de producción y consumo) es el legislador, quien por su exitoso desempeño en los asuntos privados comprende las virtudes morales que deben fundar las normas del progreso, del crecimiento permanente de la riqueza. Tal como acontecía para las nacientes naciones europeas que rápida, inesperada y asombrosamente enriquecidas con la cruenta colonización de los pueblos y de la naturaleza de extensas zonas de América, África y

Asia, sus emprendedores hombres de negocios asumían también el gobierno de aquellos territorios.

Los filósofos que dieron origen al pensamiento liberal se diferenciaban entre sí, entre otras cosas, por las formas de gobierno que promovían, pues su pensamiento se caracterizaba por dar prioridad a lo económico por sobre lo político, valorando más las formas de gobierno por su aporte al crecimiento de las riquezas y la forma de su distribución. Como hemos revisado, en lo político, los posicionamientos liberales se caracterizarán por planteamientos economicistas como este: “poco más es necesario para llevar a un Estado a su máximo nivel de opulencia desde el más bajo barbarismo, salvo paz, bajos impuestos y una administración tolerable de justicia: el resto lo traerá el curso natural de las cosas”.³

El más importante de los desafíos que los liberales han enfrentado, particularmente su variante comunitarista, es el de cómo compatibilizar las demandas de pertenencia y de relaciones sociales sin dominación hechas por el republicanismo, con las libertades individuales por ellos defendidas.

2.13 Alternativa republicana contra el liberalismo

Como una respuesta al elitismo, al individualismo y el economicismo de esta cosmovisión liberal hegemónica en la teoría política en Europa y América, y en la construcción del Estado y sus políticas durante el siglo XIX, surge el pensamiento y el activismo socialista, anarquista, marxista, socialcristianismo, y se desarrolla un nuevo “liberalismo del autodesarrollo”, desde J. S. Mill. De acuerdo con Vergara (2010):

... todas estas formas de pensamiento y de movimientos sociales realizaron la crítica al liberalismo clásico y su orden social desigual y excluyente, y se presentaron como alternativas de nuevos modelos de sociedad. Frente al cuestionamiento teórico y práctico del orden liberal, los Gobiernos fueron introduciendo restricciones al *laissez-faire*, las cuales se iniciaron en forma espontánea, sin que hubiera una teoría desarrollada. No hubo una planificación del “intervencionismo”, sino más bien un proceso de ensayo y error, en gran parte motivado por el desafío de los movimientos socialistas.” (Pag.. 273).

Siguiendo el planteamiento de Ruiz (2010), en todos estos movimientos, la libertad es pensada políticamente frente a la dominación y no necesariamente como ausencia de interferencia en las preferencias privadas de los individuos. Precisamente para garantizar

³Raico, R. “Qué es el liberalismo clásico?” en:
http://www.fundacionbases.org/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=287

relaciones humanas sin dominación, la política y las leyes deben interferir en los dominios de elección individual.

... en todas estas críticas comunitarias y republicanas al liberalismo libertario, lo común es un énfasis en los significados y los bienes comunes, en la participación y la acción política y en la construcción de una comunidad política auto gobernada, frente al ideal liberal de unos individuos autónomos que ejercen sus preferencias individuales en un Estado mínimo y neutro. (Ruiz. 2000. P. 100)

La crítica comunitarista y republicana al liberalismo clásico, explicita los compromisos comunitarios que demandan la defensa de la autonomía y de la libertad, al mismo tiempo que apelan a la solidaridad y la participación no instrumental en la vida pública, en la construcción deliberativa de identidades y relaciones que sacan a los individuos de su aislamiento, de su impotencia y su sinsentido. Resurge aquí la concepción de la libertad como ausencia de dominación, en la medida que esta posibilita la formación de una voluntad colectiva a través de la deliberación pública. Y como indica Ruiz (2000) es el sistema económico el que pasa de principio rector del desarrollo de las otras dimensiones de la vida humana, incluida la política, a ser evaluado en función de su capacidad de compatibilizarse con una sociedad auto gobernada y con un marco propicio para el desarrollo de personas no dependientes y no sujetas a dominación por otros individuos.

2.14 Lo nacional-popular como expresión coherente y organizada del pueblo

Hay un modelo de ciudadanía republicana socialista que encuentra en Gramsci su formulación más avanzada, donde el conjunto de los grupos y clases sociales subalternizadas por relaciones de tipo capitalista, patriarcal, colonialista o asociadas a otras formas de dominación, construyen un proyecto político nacional popular emancipatorio, tendiente a la dignificación de la vida (humana y de la naturaleza), la construcción de comunidades que potencien el más amplio despliegue de las capacidades humanas para construir libre y creativamente su mundo, transformando a la naturaleza y a la humanidad misma en un proceso de construcción de hegemonía donde el Estado se identifica con, o disuelve en, la sociedad civil a través del ejercicio de la ciudadanía (eliminando su carácter coercitivo). El proyecto político nacional popular emancipador es aquel que logra construir una identidad, un nosotros, a partir del reconocimiento y la lucha por superar relaciones de dominación plurales y concretas, impactando en la construcción de las identidades y comunidades modernas, y por esa vía, en la totalidad social.

2.15 Democracia, historia y modernidad

Si desde la Revolución francesa el significado de la democracia es el de un sistema de gobierno donde los ciudadanos a través del voto eligen a sus representantes para que tomen las decisiones políticas en nombre de una mayoría, limitando y controlando su poder dentro del Estado, esta idea contrasta con la experiencia de la Grecia ateniense, donde el pueblo, de manera más o menos inclusiva en distintos momentos del periodo clásico, participa de forma continua y directa del gobierno, y no exclusiva ni principalmente a través de representantes (Sartori, 1998). Cabe hacer notar aquí que tanto en la experiencia en Atenas como en el posicionamiento de Rousseau, la elección de los representantes mediante el voto era considerada inadecuada siendo el sorteo mejor valorado, por inclusivo, pues lejos del influjo del dinero, este no puede incidir en la selección de representantes (Rudenko. 2014).

Ahora bien, como señala Ruiz (2010), hacia finales del siglo XIX el republicanismo francés se caracterizaba por la defensa del Estado y del laicismo ante el poder de la Iglesia, y una posición conservadora ante el avance del socialismo obrero, que inicialmente pretendió excluir. Al mismo tiempo que promueve el rol del Estado en la producción de la cohesión social, frente a la fragmentación alimentada por el individualismo liberal y la economía capitalista, el republicanismo francés pretendía formar “un vínculo entre todos los espíritus”, mientras que la Iglesia Católica, por su parte, hacía suya la retórica liberal de defensa de los derechos individuales frente al Estado.

Existe hoy un debate sobre la democracia donde el modelo liberal hegemónico es cuestionado a partir de alternativas que bajo los adjetivos “directa” y “participativa” pretenden acercarla a los intereses de la ciudadanía (Boaventura, 2003). Este debate se funda en las determinaciones que tempranamente introdujeran los griegos y la filosofía política, principalmente a través Aristóteles, que aquí se vuelve necesario revisar.

2.16 Los orígenes de la democracia

Nos valemos aquí, principalmente, del trabajo desarrollado por Guariglia (2010), que tiene la virtud de reconocer el carácter descriptivo del concepto de democracia de Aristóteles. A pesar de estar posicionado en favor de la aristocracia, por considerar que la participación de una mayoría pobre en el gobierno de la ciudad se volvía despótica, el concepto de democracia de Aristóteles le, y nos, permite reflexionar sobre la experiencia histórica griega, y de otros pueblos, sin necesidad de partir de un modelo abstracto de su significado. Su análisis

considera las relaciones establecidas en cada régimen de gobierno, sea democrático u oligárquico, entre las distintas partes de la sociedad, y las particulares normas e instituciones que pretenden concretizarlo, siendo las notas más destacadas de la democracia la igualdad de derechos (isonomía) y la libertad (eleuthería) entendida como ya se adelantó, en términos de independencia a toda sujeción externa (esclavitud).

Aristóteles reconoce la existencia concreta de dos formas básicas de gobierno: el de la mayoría pobre, la democracia, y el de una minoría rica, la oligarquía. Siendo todos los gobiernos variaciones de estas formas básicas, la república constituye una derivación de la democracia cuando se rige por leyes que el pueblo establece o adhiere, así como la aristocracia es una forma de la oligarquía dirigida por quienes consideran son los mejores para hacerlo.

La democracia ateniense era una democracia directa, pues los ciudadanos participaban, sin intermediarios ni representantes, en la legislación y el Gobierno.

En Atenas, los ciudadanos estaban íntimamente comprometidos con la marcha política de su ciudad, pues podían y debían tomar parte en las decisiones públicas y en la elaboración de las leyes. Este compromiso estaba asociado a su ideal comunitario de búsqueda de la vida buena donde la virtud pública era un elemento central, al punto que su abstención o negación a participar o a asumir responsabilidades políticas y gubernamentales, podía conducir al destierro.

El procedimiento para que todos pudiesen intervenir consistía en la celebración periódica de asambleas en el ágora o plaza pública. En estas asambleas, podían dar su opinión todos los ciudadanos y todos eran escuchados. Además de participar activamente en las discusiones o asambleas públicas, los ciudadanos atenienses tenían la posibilidad de acceder a un cargo ejecutivo, habitualmente ocupados por ciudadanos escogidos mediante un sorteo. La justicia era impartida por un jurado también elegido al azar entre los miembros de la sociedad.

Respecto del ideal comunitarista griego, Aristóteles decía que en toda comunidad se manifiesta la existencia de una cierta especie de justicia y de amistad. Por «comunidad» (koinonía) entiende la existencia de una agrupación de individuos en la cual ninguno está sujeto al servicio de otro como si fuese su instrumento, al modo en que el esclavo está sujeto a su amo, sino que todos los participantes de ella tienen un interés común. Las diversas especies de comunidad, por ejemplo la doméstica, son partes de la comunidad política, que es la que abarca a todas ellas. (Guariglia. 2010. p. 171)

El modelo de análisis descriptivo de la democracia en Aristóteles se basa en la relación causal establecida entre las «partes» o «clases» de la ciudad (pobres y ricos, campesinos,

obreros y comerciantes, etc.) donde el tipo de régimen existente en cada una de ellas se diferencia por la condición social y económica de sus principales sustentadores, y por la participación de todos en el gobierno o el predominio de un número mayor o menor de ellos.

Y como ya se anticipó, aquellos gobiernos considerados rectos no dependen de cuáles categorías sociales predominen, si no por tener en vista el interés de los gobernados y no el beneficio propio, por lo que el peor de todos los regímenes políticos es la tiranía, cuyo único beneficiario es el propio tirano.

Las diferentes especies de democracia determinan la distribución de los poderes entre los distintos elementos o partes de la sociedad, el número de los que entran en la distribución y la forma de seleccionarlos, por censo o simplemente por ser libres, y por la forma de ejercer el gobierno, según el arbitrio de quienes gobiernan o con apego a la ley. Ahora, de hecho, sólo podían participar aquellos que disponían de tiempo ocioso para dedicarlo a la política, ya que los que tenían que ganarse el sustento quedaban excluidos de los cargos públicos, si bien, reconociendo esta realidad, en ocasiones se llegaron a instaurar dietas para quienes los ocupasen.

Entre cinco tipos de democracia que identifica Aristóteles, está aquella donde el poder soberano lo tiene la multitud que lo ejerce mediante decretos, en vez de regirse por las leyes, como es el caso de las repúblicas, ya sean aristocráticas o democráticas.

Finalmente, registremos la valoración que Aristóteles realiza de la igualdad política en la democracia:

La democracia que más parece merecer ese nombre y el pueblo que es verdaderamente democrático son los que se rigen por el concepto democrático de la justicia admitido por todos, según el cual la justicia consiste en que todos sean iguales en sentido numérico. En efecto, la igualdad consiste en que no gobiernen en mayor medida los pobres que los ricos, sino que todos sean soberanos por igual de acuerdo al número, pues de esta manera podría juzgarse que efectivamente se dan en el régimen la igualdad y la libertad (Pol., vi, 2, 1318a, 3-10). (En: Guariglia. 2010. p. 176)

Esta igualdad política, para los partidarios de la democracia, significa que los ciudadanos deben ser iguales también en todo lo demás, mientras que los partidarios de la aristocracia, como Aristóteles, piensan que siendo los ciudadanos desiguales en patrimonio, deben ser desiguales en los demás aspectos, incluidos los derechos políticos.

No obstante, dado que en el caso de la polis se trata de una comunidad en la que su interés común es la obtención de una buena vida, esta implicó, entre otras cosas, una determinada distribución de los recursos de manera que todos puedan tener una vida por sobre el nivel de indigencia.

Tras el desarrollo de gobiernos oligárquicos tiránicos, monárquicos y aristocráticos, en Grecia y Atenas, los partidarios de la democracia aspiraban a ampliar la sociedad civil, a desconcentrar el poder público aumentando el número de los ciudadanos libres. En ese intento por expandir la igualdad política, recurrieron a la metáfora de la fraternidad ateniense para subvertir el orden jerárquico que regía la familia y la hacienda, contrariando el principio de subordinación irrestricta al patriarca, soberano de niños, mujeres y esclavos (Domenech, 2013). Ser todos hermanos, hijos de la acogedora Atenea (y no de un padre autoritario y despótico al que debe obedecerse irrestrictamente como será el caso del posterior cristianismo), significa ser iguales en libertad, es decir, no ser esclavos unos de otros, no depender de nadie para participar en la deliberación, en las decisiones comunes y las acciones destinadas a concretarlas, lo que implicaba tener ingresos suficientes para poder dedicarse a los asuntos públicos.

Y si bien Aristóteles adhería a la república aristocrática, reconocía que la democracia ofrece más estabilidad política, pues difícilmente el pueblo se alzaría contra sí mismo. Pero lo que él valora en una ciudad, antes que la igualdad, es que posea un “consenso”, en el sentido de que sus ciudadanos piensan lo mismo sobre lo que los beneficia, se proponen los mismos fines y llevan a cabo las resoluciones tomadas en conjunto. Este consenso lo considera una forma política de la amistad y una mayor garantía de estabilidad política. No obstante, tomando en cuenta que existen ricos y pobres, y también clases medias, se debe velar para que la parte de la población que apoya la constitución sea mayor y más fuerte que la que no la quiere. Y esto es facilitado por la república democrática, al participar todos del gobierno por turno y regir la constitución y las leyes, estableciendo un horizonte político previsible y estable. Guariglia reconoce en estos elementos de la reflexión aristotélica, la primacía de la ley y de la igualdad política, la principal herencia política republicana que el filósofo dejó a griegos, romanos y a los humanistas europeos renacentistas (2010. P. 183)

2.17 Democracia neoliberal. Prescendencia de lo público y degradación de la ciudadanía

Tras el fracaso de los Estados liberales para responder a la gran recesión de 1929, aparecen como alternativas para reactivar la economía, la fundación de empresas públicas, la planificación centralizada de la producción (Estados socialistas) o la ampliación del gasto fiscal gracias al alza en la recaudación de impuestos a la ganancia privada (Estados capitalistas keynesianos, de compromiso o bienestar). Junto a la neoliberal, estas propuestas competían a mediados del siglo XX por hegemonizar el desarrollo de las sociedades en todo

el mundo, bajo la prioridad otorgada al incremento de la producción y el consumo de bienes provistos como mercancías o como derechos sociales.

Contra lo que denominó “intervencionismo estatal”, el neoliberalismo reafirma la creencia del liberalismo sobre el mercado como el medio más eficaz, justo y racional para regular la producción de bienes económicos y satisfacer las necesidades humanas, y promueve su uso transversal como modelo de interacción, adecuado a cualquier esfera de la vida en que las personas se desenvuelvan en la sociedad, lo que trae fuertes implicancias para los conceptos de educación, democracia y ciudadanía.

Ante aquellos proyectos socialistas y socialdemócratas que subordinan el desarrollo de la economía al principio de la solidaridad antes que al de competencia, y que hacen de las instituciones públicas su principal herramienta de concreción, el neoliberalismo reafirma la idea de un Estado neutro y mínimo. No obstante, esta neutralidad supone la aceptación, sin cuestionamientos, de una naturaleza humana competitiva que orienta a los individuos hacia la búsqueda del enriquecimiento propio. Y como el liberalismo clásico, el neoliberalismo sostiene que en ese afán, la actividad desplegada por los individuos contribuiría a que también otros se beneficiasen con la riqueza así producida, y de forma agregada, al bienestar creciente de la población.

En este marco, la especificidad moderna de la dimensión política de la vida social como medio de superación de las determinaciones negadoras del bien común, es rechazada y subordinada a la vida económica impulsada por el capital, donde el concepto de ciudadanía pierde gran parte de la significación emancipadora que le atribuyera el republicanismo.

2.18 Homo economicus, individualista y asocial

Desde una perspectiva crítica, se trata de una reducción del potencial creador del ser humano a la producción de mercancías, adquiriendo su desarrollo un carácter unidimensional. Alienado en una actividad económica donde subordina su voluntad a la de quien compra su fuerza de trabajo y se apropia de sus productos, el ser humano queda cercenado en su desarrollo por una racionalidad instrumental deshumanizante (Marx, Marcuse, Horkheimer, Foucault, Lechner, Dussel, Hinkelammert).

Egoísta en sus motivaciones, el sujeto ideal y concreto del orden neoliberal es incapaz de responsabilizarse por un destino común. Como hemos visto, esto constituye un problema principal en la fundamentación del liberalismo: la incapacidad para establecer vínculos de identidad colectiva, sentimientos de pertenencia a una comunidad de iguales que sustenten

una convivencia democrática. Al predominar un modelo de autorrealización que supone una disposición subjetiva universal hacia el enriquecimiento, se le atribuye a cada sujeto la responsabilidad por los resultados de su propia agencia, generando la impresión de poder lograrlo todo, dependiendo solo de cada uno el conseguirlo. Disposición subjetiva que a la vez provoca un claro debilitamiento del sentido del “colectivo” (Castillo, 2016).

Los ideólogos neoliberales rescatan del liberalismo clásico su concepto de la libertad como ausencia de obstáculos al libre intercambio entre los individuos. La actuación del Estado más allá de garantizar los derechos de propiedad es por ellos considerada injusta, una forma de coerción que vulneraría la libertad. Los individuos deben poder disponer de sus ingresos y propiedad como les plazca. El Estado no debe intervenir en la economía fijando precios, regulando mercados, cobrando impuestos o asumiendo directamente el desarrollo de las actividades productivas; tampoco debe limitar aquellas guiadas por el interés de lucro en nombre de una particular definición del bien común, como lo sería el igualitarismo, al que, de manera similar a los liberales clásicos, los neoliberales rechazan. El Estado solo debe intervenir la economía para librarla de las limitaciones que él mismo u otros agentes corporativos le imponen.

El neoliberalismo responsabilizó de la crisis de crecimiento capitalista de los años ‘70 a las presiones de las organizaciones de las y los trabajadores para incrementar los salarios y el gasto social, y sus principales propuestas y/o políticas fueron: reducción de los impuestos a los más ricos y del gasto social; desregulación de los mercados financieros; mercantilización y privatización de bienes y empresas públicas; nueva legislación laboral y represión a las organizaciones sindicales, entre las que se encuentran las de profesores y profesoras, y las de las y los estudiantes.

En sus formulaciones iniciales el neoliberalismo no tenía, ni hoy tiene, mayor compromiso con la democracia, y en Chile, a la hora de pasar del papel a la realidad, de la teoría a la práctica, mediante un gobierno dictatorial, no sintió mayor incomodidad con que las resistencias al modelo fuesen aplacadas mediante el terrorismo de Estado. No obstante, las estrategias de dominación neoliberal se han desplegado, incluso en Chile, atribuyéndole un papel a la democracia y la participación ciudadana, aunque solo sea como medios de legitimación de políticas diseñadas burocráticamente (elite de economistas profesionales) y autoritariamente (dictadura militar; elites políticas).

Si bien la mayor influencia en las actuales políticas educativas chilenas viene de Milton Friedman, quien participó en la formación académica de los “chicago boys” (grupo de economistas a cargo de las reformas estructurales de la dictadura) y los visitó en Chile durante

los años 70, Hayek también estuvo en este país tras la promulgación de la constitución de 1980, en la que incidió a través de su influencia en la concepción de la democracia defendida por Jaime Guzmán y plasmada en la Constitución de 1980 (Vergara, 2015 B).

Hayek fue el ideólogo neoliberal que más tempranamente y con mayor incidencia elaboró el problema de las relaciones entre gobierno y gobernados, y propuso una filosofía política sobre las democracias existentes y la que era necesario instaurar para concretar su concepto de la libertad. Fue Hayek quien al finalizar la segunda guerra mundial convocó a conformar la Sociedad Mont Pèri, que aglutinó a referentes principales del neoliberalismo de esa época, y lo hace hasta el día de hoy.

Hayek cree que la democracia debía protegerse de los excesos populistas. Retoma la argumentación o los supuestos paradigmáticos del liberalismo clásico inglés, donde “el individuo posesivo es la única realidad substantiva y la sociedad y el Estado son sólo medios, construcciones sociales, para proteger la libertad y derechos pre sociales de dichos individuos” (Vergara, 2010. Pag 5).

2.19 La despolitización o descuidadización de la sociedad

Como señala Ruiz (2016), la formulación del principio de subsidiariedad en la Declaración de Principios del Gobierno de Chile, en 1974, y luego en la Constitución de 1980, perfiló una reforma política que buscaba “reducir las funciones del Estado a su núcleo coercitivo y policial, aminorando impuestos y la responsabilidad social del Estado, manteniendo una mínima extensión de servicios públicos focalizados en esferas que el mercado no es capaz de cubrir, como lo es la educación básica de la población que vive en situación de pobreza.” (p. 2)

Y si bien el Estado no debe intervenir en la economía para realizar una determinada concepción del bien común, privilegiando u obstaculizando uno u otro tipo de intercambio, sí debe facilitar que los mercados funcionen libremente, combatiendo a las fuerzas que los obstruya y estimulando a aquellos que los dinamizan. Puesto un precio a la educación de cada estudiante por el Estado, se subsidia por igual la educación ofertada en el mercado por privados o instituciones públicas, estimulando la competencia. Como advierte Pérez (2014), si antes los liberales “lucharon” para que el soberano no pudiera serlo en los asuntos económicos, los neoliberales van a propugnar que la soberanía reside en la economía. La defensa liberal de una separación nítida entre las esferas económica y política, es dejada a un lado por los neoliberales al postular que la política sea realizada en la propia economía. El

libre mercado pasa a ser el objetivo y fin mismo de la política, que debe promover y potenciar su funcionamiento. “El proyecto político es entonces hacer de la sociedad y su gobierno una sociedad empresarial”. (Pérez, 2014)

Para Hayek la democracia es un régimen político que debe ser una realidad instrumental, al servicio de los intereses de los individuos, y no expandirse a organizaciones no gubernamentales, como los establecimientos comerciales, entre los que deberían estar incluidos los de salud y educacionales. La democracia como método para tomar las decisiones gubernamentales supone la exclusión de la idea de bien común y la desvaloración de lo público, de la producción, preservación y goce de bienes colectivos universales en la determinación de la vida de los individuos.

Y si bien es ante las alternativas políticas basadas en el principio de la solidaridad que surge y se bate el neoliberalismo hasta volverse hegemónico, el mundo de la globalización capitalista resultante es, precisamente, el lugar desde donde emergen posicionamientos contrapuestos a los dominantes; experiencias y saberes contra hegemónicos que rechazan el neoliberalismo, lo resisten y al mismo tiempo construyen, o reconstruyen, formas de hacer y conocer alternativas y emancipadoras (libres de dominación), que con mayor o menor autoconciencia, prefiguran nuevos conceptos y prácticas de ciudadanía.

2.20 Naturaleza humana y evolucionismo econocimista

El hombre es concebido por Hayek como un ser natural cuya evolución se debe a las mismas fuerzas competitivas que regirían la evolución de las sociedades animales. Elabora un relato que pretende ser histórico sobre la evolución humana, desde la etapa tribal a la sociedad actual o extendida, que implica un progreso adaptativo (Vergara. 2015. P. 134)

Cabe destacar con Vergara, que al considerar Hayek el desarrollo de la razón humana como resultado de la evolución, despoja a esta de su función procedimental que es la que permite la construcción de acuerdos y consensos que son condiciones de posibilidad de la vida social.

Asevera que el ejercicio de la libertad, especialmente la económica, no puede sino generar (mayores) desigualdades. Si queremos la libertad, debemos aceptar la desigualdad, puesto que en una sociedad libre las desigualdades económicas y sociales son el resultado de diferencias naturales, de un orden jerárquico esencial, un *reino* de lo inerte y otro de los seres vivos, incluidos los humanos. Todo intento de aminorar las desigualdades desde el Estado, artificialmente, tiende a restringir la libertad individual.

Así, la libertad económica es una dimensión indispensable de la libertad individual. Consiste en la capacidad de elegir si se desea realizar o no una actividad económica y cuál sería esta, como empleado o independiente; qué productos se quieren comprar, en qué cantidad y a qué precio; en la facultad de gastar o ahorrar; en el libre ejercicio del derecho de propiedad; etc. (p. 123)

Hayek sostiene que el liberalismo debe subordinar a la democracia, pues ésta bien puede esgrimir poderes totalitarios, de igual forma que es concebible que un gobierno autoritario actúe sobre la base de principios liberales.

En consecuencia, [Hayek] rechaza la tesis de que un sistema liberal solo puede existir en democracia y que es incompatible con un régimen autoritario puesto que acepta los autoritarismos liberales o de mercado. Para Hayek, es preferible un autoritarismo, inspirado en los verdaderos principios liberales, que una democracia ilimitada, basada en atavismos primitivos como la búsqueda de la justicia social, la disminución de las desigualdades socioeconómicas y la distribución democrática del producto (Hayek, 2007a). Asimismo, afirma que la democracia liberal implica la plena libertad económica y un mercado libre de restricciones estatales (Friedman, 1966). (En: Vergara, 2015. Pág 213)

Para Hayek la verdadera democracia carece de todo contenido, es solo un medio de elección de los gobernantes y no podría extenderse a las organizaciones económicas, administrativas y educacionales, que considera son por naturaleza jerárquicas y su democratización imposible (Hayek, 1988). (En: Vergara, pág. 213). Vergara destaca que de acuerdo con Hayek la democracia debe ser limitada, restringida y protegida. Sostiene que existen principios e instituciones, como el derecho de propiedad y el respeto de los contratos, que son condiciones de posibilidad del orden social que no podrían ser modificados o limitados por la voluntad política mayoritaria de los ciudadanos. Tal como se plasmó en la Constitución y el sistema electoral chileno, niega la validez del principio de mayoría, y concede un poder de veto a la minoría política que comparte estos principios para impedir que se aprueben modificaciones a estos.

“Todo sistema democrático que no se adecue a estas exigencias se opone a un orden liberal (Hayek, 1976), por lo cual, es legítimo luchar contra este y derrocarlo (Hayek, 1980)” (En: Vergara, págs 214, 215)

Hayek es consciente que este diseño institucional difiere de lo que se llama democracia y propone llamarle demarquía, un sistema en que el demos no tendría poder bruto, Rechaza la premisa de la igualdad básica de los seres humanos, y asevera que la mayoría está movida por impulsos inmediatos y es incapaz de una acción reflexiva. Solo las personas exitosas que hayan triunfado en el mercado, que hayan mostrado mediante su éxito “su valía en la vida ordinaria” y un alto nivel de competencia, poseen el saber necesario para legislar.

(En: Vergara. 2015. Pág. 218). Convoca así a las elites a renunciar a herencias arcaicas como el principio de la justicia social y la solidaridad (ídem. Pág 280) y a emplear técnicas de administración que debiliten las solidaridades colectivas.

Reafirmando su concepción individualista del ser humano, considera que todas las formas de acción social estarían funcionalizadas o penetradas por la dinámica de las relaciones mercantiles, y propone que estas sean la base de la integración social y cultural. No más la política, la cultura o la sociedad civil; solo el mercado. Se mantiene así inmerso en la aporía del liberalismo, sin percibir que la democracia ha sido el referente simbólico de integración ante la diferenciación y segmentación crecientes, producidas, justamente, por el desarrollo del mercado. Y pretende que éste sustituya las decisiones políticas basadas en la idea de bien común, por decisiones basadas en cálculo de intereses. Como indica Vergara, siguiendo a Bourdeau, este proceso de valoración del egoísmo y la racionalidad instrumental está potenciado culturalmente, en la celebración pública de los triunfadores (Vergara, 2015).

“La voluntad colectiva tiende a orientarse por intereses no reductibles a la lógica del mercado. Más aún, el proyecto neoliberal busca aumentar la libertad individual como libertad de mercado, eliminando todo límite basado en el interés general y, con ello, busca despolitizar la sociedad. En consecuencia, “tal concepción descarta las tendencias destructivas y excluyentes del mercado y, por lo tanto, no se hace responsable de sus consecuencias” (Lechner, 1996, p. 10). Dichas consecuencias indeseadas, como se ha señalado, son un tema central de la crítica de Hinkelammert a la concepción neoliberal del mercado” (Vergara. 2015. pag 287)

Con esto Vergara concluye su estudio sobre Hayek, afirmando que éste convierte el ideal del Estado de derecho como soberanía de las leyes, en el gobierno de los únicos hombres que pueden legislar. Es una teoría de la soberanía no solo del mercado en general, sino de la elite empresarial, en particular.

2.21 Republicanismo, liberalismo, neoliberalismo y educación

2.21.1 La relevancia política de la enseñanza como condición de existencia de un régimen republicano y democrático.

La primera gran concepción de la educación en el Chile independiente fue la republicana, que se diferencia del liberalismo por asignarle al Estado y la instrucción pública un papel clave en la configuración de la vida política democrática, relacionado con la

participación ciudadana: formar la virtud cívica de los ciudadanos, es decir, aquello que constituye el sostén fundamental de un régimen libre.

Para el republicanismo, la educación es una institución esencialmente democratizadora por estar sujeta al régimen de la igualdad. Se educa para la libertad republicana, para la igual participación en el gobierno de lo público.

En Francia como en Chile, para el pensamiento republicano de Montesquieu y Rousseau, en el siglo XVIII, y de Egaña y Henríquez en el siglo XIX, la educación tiene un papel central en la formación de ciudadanos con habilidades y disposiciones para auto gobernarse. Esto exige una educación pública, para compensar las desigualdades que un sistema privado de educación reproduciría.

Más, como a destacado Ruiz (2010), el proyecto de la república autoritaria y conservadora que emerge victorioso en Lircay, tiene un carácter elitista y clasista, y se inspira en la idea regulativa de orden, que debe moderar la libertad republicana. Las implicancias de este proyecto político en lo educativo es la conciliación de la idea republicana de formación de ciudadanos con la de conservación del orden social, donde la sumisión a la ley por convencimiento resulta un objetivo fundamental que marca las relaciones entre educación y sociedad (Ruiz, 2010).

Las ideas educacionales de Bello son parte de un proyecto social y político que a mediados del siglo XIX logró volverse hegemónico y comenzó a construir un marco institucional que buscaba contribuir a la formación de la identidad nacional. La educación es entonces concebida como una tarea preferente del Estado y consiste en la formación de ciudadanos al interior de la élite propietaria. La educación así pensada es un medio de consolidación de una particular configuración del orden republicano, comenzando por la tarea de preparar a los ciudadanos activos que pronto participarán en el gobierno de la sociedad, para lo que se fundó el Instituto Nacional y la Universidad de Chile. Y luego se pasa a educar a los ciudadanos pasivos, en un trabajo preparatorio del pueblo hacia la superación de la condición moral y social en la que se encuentra, la que tendería al exceso cuando ejercen el poder, subvirtiendo el estado de igualdad legal (Ruiz, 2010).

El orden social significa aquí, en palabras de Domeyko, quien fuese rector de la Universidad de Chile, “que la clase de aldeanos, de artesanos i de jornaleros, trabaja en sosiego, sin envidiar a los ricos i a los grandes su preeminencia: no los aborrece i tampoco se degrada para adularlos” (en Ruiz, 2010. Pag. 22). Para tales efectos, sostenía, se requería una *instrucción primaria* para la *clase pobre* y una *superior* para formar el *Cuerpo Gubernativo de la República*. Un concepto dual de la ciudadanía (plasmado en la distinción entre

ciudadanía activa y pasiva de la Constitución francesa de 1791), que limita la formación ciudadana a los hacendados, propietarios y profesionales que en la época estaban en la parte más alta de la jerarquía social, en las clases o grupos dirigentes.

En el fondo, la elite estima que son necesarios dos sistemas educativos, adaptados a las necesidades de las dos clases fundamentales de la sociedad. Una educación que, como totalidad, introdujera pautas culturales que, menospreciando lo popular, se convirtieran en un imperativo hacia el control social del mundo popular, preparando a unos para gobernar y a otros para ser gobernados. Se trataría de un trabajo preparatorio, para que luego el pueblo pueda disfrutar de la democracia sin caer en el “desenfreno popular”.

Por su parte, los sectores populares se debatieron entre un republicanismo que ve en la educación la necesaria instrucción para formar a todos como ciudadanos, o una máscara de la dominación.

La hegemonía de la visión elitista de la educación arriba descrita como medio para mantener el orden (ante la amenaza de una revolución popular) justificó el financiamiento preferente de la educación universitaria y secundaria durante el primer centenario, así como la posterior expansión de la primaria popular y la secundaria técnica, sobre todo en el siglo XX. Se trata claramente de un sistema educativo dual, con dos subsistemas destinados a segregar estudiantes según el origen socio familiar, estableciendo una relación entre la educación y la sociedad tendiente a la reproducción de las desigualdades de clase.

2.21.2 Los currículum de una educación escindida

En términos curriculares, se trataría inicialmente de una educación basada en el latín, el idioma del derecho, de afluente romano y católico, instrumento en el que se confiaba tendría la capacidad de moldear el comportamiento individual y la sociedad en una determinada dirección: el imperio de la ley. Mientras el currículum de la instrucción colegial y superior es dominado por el derecho, las humanidades clásicas, el cultivo de la lengua nacional, la historia y las ciencias, en el de los pobres el lugar fundamental lo encuentra la moral. (Ruiz, 2010)

A partir de la década de 1870, el liberalismo se vuelve hegemónico ante el republicanismo, se incrementa la presencia de las ciencias naturales y las habilidades técnicas en el currículum, especificando y enfatizando otro rumbo: la formación de trabajadores calificados (profesionales) y no calificados (técnicos) (y luego también: consumidores). (Ruiz, 2010)

2.21.3 Las tensiones de la educación liberal y la educación republicana

El primer proyecto constitucional para un Chile independiente, elaborado por Egaña, se establece la creación del Instituto Nacional para “formar el carácter físico, i moral del ciudadano” de la república. Ciudadanos que la defiendan y la dirijan.

El liberalismo rechazará la relación entre educación (pública) y política, como un caso particular de su rechazo a cualquier intervencionismo estatal más allá del resguardo de la ley, y en consecuencia, niega que la educación deba cumplir un papel en la formación de la ciudadanía, por considerarlo una alternativa asociada a un ideal del bien común particular ante el cual el Estado debe mantenerse neutral. Evita así el cuestionamiento de los supuestos de la racionalidad concreta que produce o reproduce el orden existente o al que se quiere arribar, sin explicitarlo en su propuesta curricular pretendida como exclusivamente técnica.

A partir de 1870 las posiciones liberales irán definiendo el marco global del sistema educacional. El liberalismo afianza las ideas desarrollistas en educación y su posicionamiento frente al Estado, en favor de dejar hacer a los individuos sus actividades económicas, supedita la educación al mercado, suponiendo que el interés individual de todos es volverse un agente económico competitivo en un mercado del trabajo jerarquizado (Ruiz, 2010).

Lo económico, ligado a la idea de bienestar, pero también a las nociones de patria y nación, resignificadas como categorías vinculadas a la idea de un cuerpo social que evoluciona hacia el progreso, al crecimiento permanente de las riquezas, desplazan la función y el aporte de la educación a la formación ciudadana, y relevan el interés por la formación de productores para el engrandecimiento económico de la nación, que adquiere preponderancia en las teorías educacionales del desarrollo y las teorías del mercado del siglo XX.

En el siglo XIX aún, entre los políticos e intelectuales pertenecientes a la elite, Letelier destacó en la defensa del proyecto educativo republicano, frente a los embates del liberalismo. El elitismo característico de la república naciente, en Letelier se distingue porque la dirección de la sociedad la ejerce una nueva clase dirigente, producto de la Universidad y la cultura, y no del nacimiento y la riqueza.

Siguiendo una vez más a Ruiz (2010), relevemos que Letelier critica al liberalismo porque en su defensa del libre intercambio “se muestra insensible a las necesidades populares” y “ha atizado la lucha por la vida, ha hecho a los desvalidos víctimas de los fuertes i de los poderosos”. Letelier reclama al liberalismo por sostener una “política negativa i egoísta que dá a los burgueses todo lo que les conviene i niega a los proletarios todo lo que necesitan”, es lo que (En: Ruiz; 2010- Pp. 62 y 63)

Otro de los intelectuales influyentes del periodo fue Galdames, profesor. En el Congreso de Educación de 1912, puso el énfasis en la patria y el nacionalismo, con los deberes que impone para engrandecer al pueblo, alcanzando su bienestar al satisfacer sus necesidades colectivas. Galdames sostiene que hay que forjar una conciencia nacional basada en un estrecho solidarismo entre los diversos grupos sociales que componen la nación. Se trata de un disciplinamiento construido a partir de la preocupación de la enseñanza común por la economía.

Mientras que para la tradición republicana del siglo XIX, el concepto de patriotismo remitía a la “identificación de un individuo con las leyes y el interés general de su comunidad”, desde la perspectiva del desarrollismo, “la contribución de la educación a la formación de ciudadanos quede completamente postergada, en función de un privilegio en la formación de productores para el engrandecimiento económico de la nación” (Ruiz, 2010. Pag 67).

La hegemonía liberal en la educación avanzó con tal vigor que el intelectual con mayor capacidad de incidencia política en el campo de la educación en Chile al iniciarse el siglo XX, Dario Salas, reaccionaría, como lo hiciese Dewey ante la expansión de la racionalidad instrumental en la educación de Estados Unidos, proponiendo a este economicismo ciego, la eficiencia social de la educación, compatibilizando competencia industrial con una formación de la ciudadanía y la virtud cívica esencial en un gobierno como el republicano, en el que todo depende de la acción de los ciudadanos (Dewey, 2004).

El proyecto desarrollista emerge sobre la base del deficiente desempeño del Estado liberal en el diseño de políticas públicas para intervenir en la economía y enfrentar la gran depresión, dando origen al Estado de compromiso. Y hasta 1973, en el caso chileno, buscó el aumento de la producción y el pleno empleo, en una estrategia de desarrollo industrial sustitutivo que contempló la posibilidad del planeamiento de los “recursos humanos” requeridos para concretarlo.

2.21.4 Neoliberalismo y educación.

Finalicemos este recorrido histórico y conceptual retornando a tiempos más recientes, enunciando algunas distinciones doctrinales del neoliberalismo en relación con la educación, ante el problema de la ciudadanía.

Comencemos con la valoración que se realiza del campo cultural como espacio de batalla estratégico hacia la concreción de la utopía neoliberal, citando la intervención que

hiciese el ex ministro de hacienda y del interior de Pinochet, en un homenaje rendido a Milton Friedman hace algunos años. Refiriéndose a la reunión inaugural de la Sociedad Mont Pelerin, Cáceres, ex ministro de hacienda de Pinochet, afirmó que

“Muchas preguntas surgieron en esa primera reunión (...). Entre ellas, las más importantes: (...) Cómo el mundo puede ser reeducado para que la gente entienda los principios liberales y sus funciones en una sociedad libre” (Cáceres. 2012. Pag 10)

El valor económico de la educación consiste precisamente en capacitar para desenvolverse en las sociedades actuales, enseñando los valores de la sociedad de mercado y las habilidades que permita a los individuos ser productivos aportando a la economía nacional.

Como Hayek, Friedman está de acuerdo en que la única obligación del Estado es proporcionar un subsidio básico para cubrir el gasto de la formación básica en escuelas particulares, asegurando un nivel medio de dichas escuelas. Si los padres quieren que sus hijos accedan a una mejor educación, deberán “sufragar el gasto adicional”, pues es un precioso bien que mientras más se acrecienta, asistiendo por ejemplo a la educación superior, producirá mayores ingresos futuros a los hijos, pues la inversión privada en educación tiene mayores niveles de retorno que la que se realiza en otras formas de capital (Vergara. 2015. Pág. 177).

2.21.5 Más allá de la doctrina neoliberal

Las macropolíticas del neo liberalismo han tenido repercusiones en las micropolíticas en el nivel local, en la escuela, en los territorios y en sus relaciones. La manifestación del proyecto neoliberal en la cotidianidad escolar, en las salas de clases, aún debe ser indagado. En términos curriculares, se refuerza y actualiza la presencia de ciertas disciplinas, y se atenúan o eliminan otras. Eliminadas del currículum por la dictadura, la educación cívica y la formación ciudadana estuvieron ausentes hasta su reintegración por los gobiernos de la Concertación por la Democracia, a través de objetivos y contenidos de aprendizajes transversales difusos con escasa apropiación y aplicación por parte de los y las docentes (Varas. 2004), mientras que los objetivos y contenidos de las disciplinas particulares, y la proliferación de evaluaciones de cada estudiante y de cada escuela, fue la estrategia del neoliberalismo para que desde el Estado se procurara crear un individuo que sea un emprendedor, osado y competitivo (Olsen, 1996. Citado por Apple 2005).

Las relaciones entre los conceptos de educación y democracia propuestas por el neoliberalismo tienden a incluir o excluir unos determinados significados y formas particulares de ejercer la ciudadanía, de enseñarla por parte de educadores y educadoras, quienes, con mayor o menor apoyo institucional, en un esfuerzo personal o como expresión de una voluntad colectiva, procuran implementar las actuales directrices curriculares oficiales o innovar en la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía.

Es también esta concepción neoliberal de la educación la que afrontan hoy los estudiantes secundarios, proponiendo nuevas formas de ejercicio y significación de la ciudadanía.

3 EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL SECUNDARIO

3.1 Las movilizaciones estudiantiles secundarias durante el gobierno de la Unidad Popular

3.1.1 Una época revolucionaria

Sin llegar a abundar, se ha producido más información y análisis en relación con el desarrollo del movimiento estudiantil secundario del siglo XXI, que aquel que se manifestó hacia fines de la década de los 60 y hasta 1973, en una época de “desborde de la participación” (de la Maza, 2010), marcada por el auge de una subjetividad revolucionaria anti capitalista (Moulian, 2002. Garretón, 2012).

Espíritu de la época que se hizo presente en el ámbito de la política institucionalizada, encarnado por ejemplo, en la “revolución en libertad” del gobierno demócratacristiano (1964-1970) del abogado Eduardo Frei, que con mayoría en el Congreso legisló limitando la propiedad privada monopólica y en favor del cooperativismo (); o en la “revolución de empanada y vino tinto” o “vía chilena al socialismo”, del primer presidente socialista electo por voto popular, el doctor Salvador Allende.

Ímpetu revolucionario que también se hizo presente en las movilizaciones sociales y políticas de cada vez más vastos sectores de la población, intensificadas durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973).

La maduración en esta época de un tejido social que da sustento a un poder popular, que se ejerce democratizando la gestión de los medios de producción y de los bienes comunes en los territorios, aporta experiencias de lucha y de construcción de un orden alternativo más digno y libre, que podemos inscribir bajo el paradigma republicano democrático socialista. Ejemplo paradigmáticos son los Cordones Industriales y Cordones Comunes con los que las y los trabajadores, y las y los pobladores, dieron respuesta al paro de camioneros de octubre de 1972, organizando el suministro y la distribución de los bienes necesarios para el consumo básico de la población y el funcionamiento de las industrias. Como estas, emergen diversas prácticas comunitarias, de distinta índole, pero que tienen en común haber estado centradas en sí mismas (en sus dimensiones internas, sus prácticas organizativas y sus proyectos), en las redes que tejen, el camino que recorren y el orden que proponen a la sociedad civil, antes que a la sociedad política, para concretarlo con cierta autonomía del Estado.

Espíritu revolucionario que también impregnó con sus particularidades al movimiento estudiantil secundario de la época, sobre el que existe escasa información, permaneciendo sus procesos cotidianos de asociación y organización aún en la penumbra de las memorias individuales de sus protagonistas. Lo que es más conocido son las disputas que los y las militantes de los partidos políticos protagonizaron para gobernar el mayor número posible de centros de estudiantes y así, la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago, FESES, en una coyuntura donde el carácter del Estado, y su economía política, pretendía ser transformado (en los sentidos que esquematizo más adelante), y la conducción de los movimientos sociales estaba en permanente disputa.

Ante la ausencia de descripciones sistemáticas de las formas asociativas y organizativas del movimiento estudiantil secundario los primeros años de la década de los 70, solo nos es posible identificar vagamente la presencia en su interior de tradiciones de inspiración republicana, democrática y socialista durante aquel periodo. Menos orientadas hacia la sociedad civil, las praxis liberales y socialdemócratas, centradas en el sistema político y la gubernamentalidad del Estado, aparecen de forma más definidas al interior del movimiento estudiantil de la época y en los proyectos de sociedad a los que adhieren. Proyectos y sujetos sociales y políticos que pasaron a ser proscritos y violentamente reprimidos por las instituciones armadas y civiles del Estado, a partir del golpe militar liderado, entre otros y otras, por Nixon, Edwards y Pinochet. Genocidio desatado que tiene entre sus víctimas a estudiantes secundarios, como tantos otros mártires, por su compromiso republicano con la democracia y/o el socialismo, con la defensa de la dignidad humana y el disfrute de la libertad.

La experiencia de los y las estudiantes que se movilizaron por la educación durante el gobierno de Salvador Allende fue masiva. Es una experiencia que ha sido escasamente reconstruida y formó parte de la oleada participativa que caracterizó a la sociedad de la época. Quizás el estudio exploratorio más logrado sobre el movimiento estudiantil de este periodo, sea el realizado por Rojas (2009). Se trata de una investigación centrada en las manifestaciones de los estudiantes secundarios a las que los medios de prensa les dieron visibilidad, y en los aspectos organizacionales relacionados exclusivamente con la existencia de la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES). Rojas reconstruye los principales hitos de esta entidad durante el periodo 1970-1973, relevando sus vínculos con el sistema político. Desde esta perspectiva, que el mismo reconoce excluye la vida interna del movimiento estudiantil secundario, no avanza mucho en el conocimiento de las vivencias cotidianas, de las redes y las experiencias concretas que pudiésemos interpretar, o no, como

una anticipación de las relaciones sociales y las formas de participación que aquel proponía privilegiar. Elementos de la dimensión interna del movimiento que, afirma el propio Rojas, “deberían ser incorporados para desentrañar, de mejor modo, su complejo papel en aquellos años” (Rojas, 2009. Pag.). No obstante esta limitación, el estudio de Rojas nos permite una aproximación a los posicionamientos, demandas y propuestas políticas de las organizaciones políticas involucradas en la lucha por el fortalecimiento y la hegemonía del movimiento secundario.

Las investigaciones de Rojas sitúa a la FESES de inicios de los años 70, en un proceso de crecimiento orgánico tras una década de reiteradas apariciones del estudiantado secundario de Santiago en manifestaciones asociadas a cuestiones sectoriales, de la política educativa, o sumándose a otros actores, problematizando asuntos de carácter nacional, como la desnacionalización del petróleo o el alza del pasaje del transporte público. La FESES era una de las diversas organizaciones federativas que agrupan provincialmente a representantes de los centros de estudiantes de los liceos, existiendo también en la época federaciones con carácter nacional.

Estas federaciones de estudiantes secundarios, se caracterizaban por tener como principio democrático legitimador de su funcionamiento la elección indirecta de representantes, en una concatenación de comicios donde los y las estudiantes, en el nivel local, delegaban su poder decisorio sobre los asuntos comunes, en pares electos o electas por mayoría mediante voto secreto; los representantes electos constituían la directiva del centro de alumnos, que a su vez delegaba la soberanía sobre las decisiones en torno a las cuestiones territoriales comunes, eligiendo a las y los integrantes del comité ejecutivo de la federación, dirigentes que pasan a ser considerados y consideradas, representantes de los y las estudiantes de los liceos con centros de alumnos adscritos a la organización. En Santiago, los impulsores de esta forma electoral de organización federativa de centros de estudiantes, aspiraban a perfeccionarla, ampliando y profundizando la práctica democrática delegativa de la soberanía, eligiendo su directiva por el voto universal y directo de todos y todas las estudiantes de los liceos con centros de alumnos afiliados a la FESES. Las organizaciones juveniles de los partidos políticos impulsaban esta modalidad organizativa pues mediante elecciones directas de los dirigentes de la FESES sus militantes podían acceder a posiciones de liderazgo masivo e incidir en unas decisiones organizativas restringidas a las determinaciones de los miembros de la directiva, prescindiendo de voluntades colectivas intermedias. La participación de las y los estudiantes en las decisiones de la Federación, se ve así reducida a la elección individual

de las y los integrantes de la directiva, incluso con independencia de su participación, o no, en las elecciones locales de las directivas de los centros de alumnos.

Durante el gobierno de Salvador Allende, estos esfuerzos estudiantiles por constituir algo así como un gobierno representativo de los y las estudiantes secundarias de Santiago, se plasmaron en nuevas organizaciones y nuevos liderazgos que Rojas reconstruye en un relato del movimiento, en el que resulta clave la presencia de jóvenes militantes de partidos políticos con presencia en la escena electoral nacional y las instituciones políticas representativas. A las fuerzas políticas de izquierda, que venían sustentando la organización de las federaciones estudiantiles de liceos públicos en el país, representadas por las juventudes comunistas, socialistas y radicales, se le suma en este periodo la emergente fuerza propia de la democracia cristiana, y una derecha que aglutina incipientemente a los y las estudiantes de la educación privada. Con el incremento de la movilización social y política de vastos sectores populares y de los estudiantes secundarios, el interés por el control de la FESES creció entre los partidos políticos, pues cuando su directiva fuese electa mediante sufragio universal, ofrecería nuevas oportunidades de penetración de los posicionamientos partidarios al interior del movimiento estudiantil, y fuera de él, incidiendo en la escena pública nacional, en relación con las políticas gubernamentales contingentes dentro y fuera del campo de la educación.

En la Convención de noviembre de 1969, con la participación de representantes de unos 20 liceos, se acordó que en 1971 se elegiría la directiva de la FESES a través del voto universal directo. No obstante esta resolución unánime de la Convención, a la hora de renovar su última directiva, electa aún de forma indirecta, la organización terminó fraccionada, con dos directivas paralelas, un sector controlado por socialistas, que tenían como aliados al MIR y el MAPU, y otro dominado por los comunistas. Los demócratacristianos, aun en minoría, se excluyeron. Cosa muy distinta aconteció dos años después, el 6 de octubre de 1971, cuando, elegida por primera vez su directiva de manera directa, y a pesar de que la izquierda controlaba la mayoría de los centros de estudiantes, los demócratas cristianos obtuvieron mayor votación (41,6%) que los partidos agrupados en la Unidad Popular (36,7%), apareciendo además en escena, la derecha (7,8%). (Rojas, 2009. Pags.)

Imbuidos la gran mayoría de sus integrantes de un espíritu de cambio social profundo, durante el año 1971 la FESES participaba en los espacios de discusión sobre la reforma educacional, preparatorios del Congreso provincial de Educación, camino al Congreso Nacional de Educación. Sin embargo, tras el triunfo demócratacristiano, la Federación se retiró de esta instancia provincial, cuestionando la manera en que habían sido asignados los delegados. No obstante, participó del Congreso Nacional de Educación, al finalizar el año, y

también en los trabajos voluntarios de verano, al iniciarse el año 1972. Luego, en marzo, realizó una campaña para hermostear Santiago de cara a la celebración de la III Conferencia de la ONU sobre Comercio y Desarrollo en el Tercer Mundo. Pero un día antes de comenzar esta Conferencia, la nueva correlación de fuerzas establecida en la conducción de la FESES con el recurso al voto universal fue haciéndose sentir cada vez con mayor intensidad, y el posicionamiento inicial ante las iniciativas gubernamentales había pasado del apoyo, al rechazo, y su directiva convocaba a un paro para protestar contra el Ministerio de Educación, aduciendo que era incapaz para detener las tomas de liceos que, supuestamente, realizaban quienes identificaban como la ultraizquierda.

Agudizado el conflicto social y político en el país, este posicionamiento contrario al gobierno se iría acrecentando en la FESES, incluyendo siempre demandas preexistentes, como un mayor presupuesto para incrementar la matrícula de las universidades públicas o la mejora de la infraestructura de los liceos y la dotación de materiales didácticos. Temas sobre los cuales la FESES y el Ministerio de Educación venían desarrollando conversaciones desde principios del año 1972, sin resolverse nada al respecto. A inicios de Abril, ya convocada la Marcha por la Democracia para el día 12 de ese mismo mes, ocasión en la que la oposición demostraría una creciente capacidad para movilizar su base social por las calles de la ciudad, la FESES llamaría a realizar un paro estudiantil para esa misma fecha, el que se concretó con una masiva marcha de estudiantes secundarios por la Alameda.

Durante el año 1972, la FESES se hizo parte de los conflictos locales en los que liceos con centros de alumnos adscritos a la organización, cuestionaban la designación gubernamental de las o los directores de los establecimientos, manifestándose a favor o en contra de los nombramientos, según fuesen simpatizantes u opositores del gobierno de la UP. Conflictos que en ocasiones derivaban en la toma de los liceos. Así, Rojas documenta como grupos de estudiantes demócratacristianos se toman el Liceo 9 de Hombres, en protesta contra las sanciones que el consejo de profesores les había aplicado a algunos de sus camaradas. (Rojas, 2009. pag. 483)

Ante los intentos de la FESES por mediar estos conflictos, el ministro Ríos se negó a continuar conversando, y nunca volvería a instaurarse un diálogo con él, a pesar de que Allende, en audiencia concedida a inicios de junio, les prometiera a sus dirigentes que intercedería para que se retomaran las conversaciones y que no se sancionara a los participantes en el paro que se había realizado unos días antes (1 de junio). Ese compromiso, en lo inmediato, suspendió el paro en que estaban tres liceos, y la toma de otros dos. No obstante, desde el Ministerio de Educación se emitió una circular dirigida a los

establecimientos indicando procedimientos para evitar huelgas y tomas, los que incluían desde reuniones preventivas con miembros de la comunidad hasta el desalojo con carabineros. Finalmente la circular quedó sin efecto, pero como releva Rojas, develó una errática política del gobierno hacia la FESES.

El diálogo entre el Ministerio y la FESES no se reiniciaría tampoco al asumir como ministro de educación Aníbal Palma, a mediados de junio, ni cuando lo sucediera Jorge Tapia, a principios de noviembre.

En agosto, el conflicto en el Liceo 13 de Niñas, en torno a la designación oficial como directora de quien hasta ese momento ejercía el cargo de manera interina, derivó en la toma del establecimiento por parte de las estudiantes. Fracasadas las negociaciones con el Ministerio de Educación, la FESES llamó a un paro para el día 21, que confrontó en las calles a las tendencias en pugna al interior de la federación. Una nueva convocatoria a paro fue suspendida por la FESES, atendiendo a la declaración de Santiago como zona en estado de emergencia, lo que prohibía las manifestaciones. La decisión mayoritaria de las estudiantes del Liceo de Niñas Gabriela Mistral, de paralizar en rechazo a la convocatoria a paro de la FESES, fue respondida por el Ministerio de Educación, disponiendo clases para ellas en el Liceo 8 de Hombres y evitar así la pérdida del año. Para impedir que los estudiantes del Liceo 8 tomaran el establecimiento, obstaculizando la implementación de esta medida, el gobierno recurrió a la intervención de carabineros, consiguiendo que un tercio de las estudiantes asistieran a clases. En un contexto de confrontación creciente por el uso por parte del gobierno de su potestad para designar directores y la demanda de los estudiantes por participar de su elección, agosto cierra con una marcha de estudiantes secundarios donde La Moneda es apedreada.

Durante la primera semana de septiembre vuelven a sucederse marchas de la FESES, reprimidas por la policía, al mismo tiempo que se produce una marcha de estudiantes secundarios técnicos e industriales, en apoyo al gobierno, con una delegación que fue recibida por el ministro Palma. La FESES realiza una nueva convocatoria a paro para el 4 de septiembre, pero sin manifestaciones callejeras, para evitar la violencia; la derecha, agrupada en la Federación de estudiantes de la educación privada, convoca a un paro y a una marcha para el 6 de septiembre, en solidaridad con la FESES; manifestación que logró concretarse sin incidentes. El Liceo 12 de Niñas, en cambio, que estaba en toma, fue retomado por un grupo de estudiantes de izquierda que desalojaron a los ocupantes y entregaron el establecimiento a carabineros.

La directiva de la FESES pretendió dirimir las disputas internas, cada vez más intensas, mediante un plebiscito entre dos alternativas excluyentes: una de apoyo a ella, y la otra, de adhesión al ministro Palma. El triunfo de la directiva, con dos tercios de los 21.700 votos emitidos, desembocó en una llamada a paro por las designaciones de directores y lo sucedido en el Liceo 12 de Niñas. Concretado el 3 de octubre, el paro acrecentó la confrontación entre bandos en la calle, incluyendo enfrentamientos con piedras.

Para las elecciones de renovación de la directiva, en noviembre de 1972, con 67 liceos afiliados a la FESES, los candidatos llegaron a debatir por radio y televisión, y los resultados, con cerca de 60 mil votos, reiteraron la distribución de fuerzas de 1971, quedando la DC con 9 de los 15 cargos directivos, 4 la UP y 2 la derecha. No obstante, desde la candidatura del socialista Camilo Escalona se impugnaron las elecciones y se constituyó una directiva por él presidida, al mismo tiempo que lo propio hacía el demócratacristiano Miguel Salazar. Ambos se declararon ganadores de las elecciones, manteniéndose la existencia de dos directivas paralelas.

En adelante, los intentos de la izquierda por normalizar el año, y los enfrentamientos callejeros con la democracia cristiana y una derecha creciente, marcarán la participación de los estudiantes movilizados que adherían a las convocatorias de la(s) FESES. La directiva liderada por Escalona dio su apoyo al proyecto gubernamental de la Escuela Nacional Unificada (ENU), organizó trabajos voluntarios para limpiar la ciudad y comités de estudiantes para vigilar los precios de los útiles escolares, sin que sus partidarios dejaran de participar en las “retomas” de tomas de liceos, en confrontación con la derecha. (Rojas, 2009. Pag. 495).

La promulgación del decreto de democratización de la enseñanza en marzo de 1973, avanzaba en la aplicación del principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación que la reforma educativa proyectaba (Escuela Nacional Unificada), en términos de incluir la participación de la sociedad civil en el gobierno del sistema escolar. El proyecto de reforma educacional tenía entre sus objetivos desde sus orígenes, la democratización de la educación, la que proponía concretar, entre otras formas, a través de la participación de representantes de los trabajadores, las trabajadoras y la ciudadanía, incluidos los y las estudiantes, en los órganos de gobierno escolar, y mediante ellos, en las transformaciones del sistema educacional. En Santiago, entre los estudiantes secundarios, la derecha se había posicionado contra el decreto democratizador de la enseñanza desde la presentación de su primera versión, en octubre de 1972. Ahora, tras los cuestionamientos de la Contraloría, las modificaciones que le hiciera el gobierno y la promulgación del decreto, la FESES dirigida por la democracia

cristiana se le opondría, demandando su derogación. Este rechazo, unido a una fortalecida presencia de la derecha, le dio mayor espacio a la confrontación, siendo las manifestaciones callejeras cada vez más violentas y menos masivas, protagonizadas por los grupos de choque.

La articulación de las federaciones estudiantiles con otros actores políticos y sociales, las involucraba en posicionamientos y movilizaciones vinculadas a las propuestas políticas más globales en disputa. Es así como a mediados de junio de 1973 la directiva completa de la FESES de Salazar (DC) fue detenida durante las manifestaciones callejeras de apoyo a los mineros de CODELCO, en huelga y confrontados con el gobierno. En la concentración principal de estas movilizaciones, uno de los oradores en el escenario fue Miguel Salazar.

Tras el tanquetazo del 29 de junio, cuando durante algunas horas un regimiento de Santiago se sublevó contra el gobierno, una decena de liceos fueron ocupados por estudiantes del MIR y de algunos sectores de la UP, en señal de resistencia ante un golpe militar. Un par de meses después, el 9 de septiembre, dos días antes del golpe de Estado, 500 estudiantes de derecha se tomaron el Liceo de Aplicación, exigiendo la radicalización de la FESES (Salazar), convocando a una paralización estudiantil y demandando la salida de Allende. La toma concluyó al informar Salazar que la directiva que presidía ya había decidido convocar a un paro para el día 12 de septiembre.

Como reconoce Rojas, en esta narración no se percibe la cotidianidad al interior del movimiento, donde las y los jóvenes tejen redes y experimentan con intensidad sus vivencias, los conflictos y la fraternidad entre pares, el despertar sexual, sus dilemas familiares y los juegos adolescentes, asuntos todos susceptibles de politización, en contextos de interacción donde siempre queda espacio para la risa y el enamoramiento. No obstante, nos permite reconocer posicionamientos estudiantiles vinculados a los proyectos en disputa por la hegemonía política, por gobernar el Estado y transformar la economía política a nivel nacional (e internacional). Por ejemplo, en el caso de la FESES dirigida por el socialista Escalona, se percibe un compromiso militante al iniciar la campaña para obtener un triunfo electoral y el control de la directiva de la FESES en la Convención de unidad de la FESES agendada para octubre. En sintonía con el decreto de democratización de la educación, levantó la demanda por mayor participación estudiantil y la democratización de la educación. Convención de uidad que, desatado el horror de la violencia militar el 11 de septiembre de 1973, no alcanzaría a concretarse (sino hasta 1986).

3.1.2 La Escuela Nacional Unificada como expresión del proyecto desarrollista-socialista de la UP

Como se mencionó, al momento del triunfo electoral de Salvador Allende, amplios sectores de la sociedad compartían un espíritu a favor de la democratización y el cambio social profundo (Rojas, 2009. pag 476). El programa de gobierno de la Unidad Popular, en el ámbito de la educación, proponía una Escuela Nacional Unificada, que superara las exclusiones y las diferencias sociales en el acceso y en el ejercicio del derecho a la educación. Dicha superación incluía la universalización de la educación pública y, en consecuencia, el fin de la educación privada. A su vez, el fortalecimiento de la educación pública comprendía la democratización del gobierno escolar y del sistema educacional en sus distintos niveles, creando nuevas instancias de participación ciudadana que incorporaran a los distintos sujetos involucrados en la vida escolar: estudiantes, apoderados, apoderadas, trabajadores y trabajadoras de la educación (docentes y no docentes), pero además, y por sobre todo, a las y los trabajadores del territorio, con el fin de estrechar los vínculos funcionales de la educación con el desarrollo económico. Esta propuesta educacional convergía con la construcción de una sociedad socialista, que reconocía como instrumentos básicos para su concreción: la incorporación consciente y activa del pueblo al ejercicio del poder político, y el desarrollo planificado de la economía, la creación del área social de la economía, la profundización, extensión y reorientación de la reforma agraria, incorporando el campo y la ciudad a una industrialización encaminada hacia la satisfacción de las “necesidades sociales” (Núñez 2003. Pág. 41.).

En el Mensaje Presidencial del 21 de mayo de 1972, Allende explicita los principales objetivos de la política educativa democratizadora que su gobierno impulsaría. Se trataría de una educación igualitaria que favoreciera el pleno desarrollo de las capacidades y singularidades humanas, y su integración social, estrechamente ligada al desarrollo económico, social y cultural del país. Esta educación igualitaria, diferenciadora e integradora, operaría gracias a una nueva organización escolar, con una gestión descentralizada y promotora de “la participación democrática, directa y responsable, de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional” (En Nuñez, 2003. Pág. 12).

Desde la versión incluida en el programa de gobierno durante la campaña electoral de 1970, la ENU fue un proyecto modernizador de la educación articulado con una economía política caracterizada como un modelo industrializador de sustitución de importación de

mercancías manufacturadas en el extranjero, pasando a producirlas en el territorio nacional por trabajadores y trabajadores nacionales. Entre las medidas más significativas de la ENU, consideraba un nuevo currículum en la enseñanza secundaria, para todos los establecimientos educacionales, en el campo y en la ciudad, para todas y todos los estudiantes, unificando la formación científica y humanista, orientada a la continuidad de estudios universitarios, con la formación técnica, orientada a la inserción inmediata de sus egresados en el mundo del trabajo industrial, a la producción de mercancías para el consumo y bienestar humano. No obstante, este énfasis productivista no dejaba de atender al requerimiento político de legitimar las opciones técnicas asumidas, y la propuesta ENU combinaba los objetivos de formación de capacidades humanas que sustentaran técnicamente la industrialización, con objetivos de participación social que le diera sostén político, al proponer la incorporación de mecanismos de participación ciudadana en el debate de las políticas sectoriales, y en el caso de la educación, en el gobierno escolar, donde además de las y los trabajadores de la educación, docentes y no docentes, y las familias, estaban incluidos las y los estudiantes, y se involucraban a las organizaciones vecinales y representantes de las organizaciones de los trabajadores del territorio; éstos con un rol central que jugar, vinculando educación con el mundo del trabajo productivo.

Entre las fuentes políticas y pedagógicas principales de la ENU, se encuentra la experiencia histórica de la Asociación Gremial de Profesores de enseñanza primaria, recordada por Nuñez . La Asociación agrupaba a docentes normalistas, trabajadores y trabajadoras de la educación popular del Estado chileno. Educación popular fundada en el siglo XIX por Sarmiento en Chile y de marcado carácter “salvacionista”, que sin solución de continuidad con la enseñanza secundaria, se volvió legalmente obligatoria en 1920. El proyecto pedagógico experimentalista y político revolucionario, anti capitalista y por el socialismo, con el que se posicionaba la Asociación Gremial de Profesores, se formalizó durante su Congreso Nacional de 1924 y se intentó implementar como una política pública durante los nueve meses que el general Ibáñez del Campo la incorporó al gobierno del Estado, asumiendo sus líderes la conducción del Ministerio de Educación Pública, entre marzo y diciembre de 1927, recién promulgada la nueva constitución. Esta experiencia es una de las fuentes que alimenta las “raíces más profundas y largas” de la ENU en la “historia educacional chilena” (Nuñez, 2003. Pag. 6).

Otra fuente ideológica que nutre la ENU es la concepción de la educación como un derecho, de acuerdo con la doctrina y las normas sobre los derechos humanos, construidos de manera conflictiva desde mediados del siglo XX por los Estados gobernados bajo proyectos o

modelos de signo opuesto. Centrados unos en el mercado y la propiedad privada de los medios de producción, con mayor o menor grado de bienestar, enfatizaban los derechos políticos y civiles; y otros, de carácter socialista, enfatizaban la responsabilidad del Estado ante los derechos económicos, sociales y culturales, que con la propiedad fiscal de los medios de producción, pretendían revolucionar la producción de mercancías y sustentar estilos de vida urbanos confortables de manera más eficaz que el capitalismo, superando su tendencia al monopolio, que volvía ufano el principio de competencia, en el que discursivamente se fundaba.

Como es el caso de la UP, las corrientes socialistas volcadas a la gubernamentalidad del Estado moderno, que intentaban librar a la actividad económica del interés por el enriquecimiento privado, proponían una economía política que quedó anclada al interés por el enriquecimiento colectivo. Se trataba de incrementar el “bienestar social”, adscribiéndole a los Estados la responsabilidad de garantizar el ejercicio igualitario de los derechos políticos y civiles tanto como los sociales, económicos y culturales, por estar condicionada la concreción de los primeros, al ejercicio de los segundos. Se enfatiza el carácter indivisible, interrelacionado y de mutua determinación que poseen los derechos humanos, de forma tal que la vulneración de uno de ellos afecta al conjunto, en tanto condiciones fundamentales para el goce de una vida digna y el ejercicio de la libertad. En la confluencia conflictiva de los posicionamientos de estos modelos, la definición formal de los derechos humanos asumió la integralidad e interdependencia en su elaboración doctrinal (la Declaración), si bien en términos normativos, a la hora de pactar las garantías que los Estados debían brindar al ejercicio de tales derechos, se elaboraron dos protocolos: el PIDCP, que entró en vigencia marzo de 1966, y el PIDESC, en vigor desde diciembre del mismo año. Esta elaboración y aprobación de dos protocolos para la concreción de los derechos humanos, refleja la confrontación entre los gobiernos defensores del rol del Estado ante los derechos de ciudadanía en una sociedad capitalista, de corte liberal o socialdemócrata, o de un orden socialista industrializante.

Concepciones de los derechos humanos que suponen economías políticas que tienen en común estar orientadas a la producción, distribución y consumo masivo y creciente de mercancías, bajo la ideología de la abundancia, de la disponibilidad infinita de bienes provistos por la naturaleza, del trabajo como potencia maximizadora de beneficios y de la abstracción del sujeto humano como consumidor de mercancías. Economías políticas que reconocían que el Estado, y de manera diferente o coincidente, las gerencias de las grandes

empresas, públicas o privadas, deberían actuar planificando las líneas generales del desarrollo nacional.

La actualización de estas ideas caracterizan los posicionamientos y tratados internacionales sobre la educación promovidos por la UNESCO desde su constitución (1946) y la aprobación de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), ratificada por Chile en 1971. En el momento de elaborarse la ENU, *La crisis mundial de la educación*, era el documento más actualizado al que la propuesta de la ENU hacía referencia para legitimarse. Informe preparado por Coombs, ex Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la UNESCO, asume como necesidad la auto imposición de metas de crecimiento económico que solo serían alcanzables con la expansión y el ajuste del sistema educacional, hacia su consecución. Por lo tanto, su desarrollo debía planificarse, alineándolo con la formación de capacidades y la disciplina que sustentarían la forma de existencia que se aspiraba conquistar, de creciente producción y consumo de mercancías.

El orden social delineado por la planeación desarrollista, al que Coombs vincula su concepto del derecho a la educación, estaba ya enunciado en la redacción del contenido del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sobre el derecho a la educación.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser **gratuita**, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será **obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada**; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los **méritos** respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el **pleno desarrollo de la personalidad humana** y el fortalecimiento del respeto a los **derechos humanos y a las libertades fundamentales**; favorecerá la **comprensión, la tolerancia y la amistad** entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán **derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos**.

Una primera consideración que debe hacerse sobre esta formulación del derecho a la educación, es que es el único derecho que además de tal, es una obligación. Debe ser ejercido. Es una responsabilidad ineludible, pues de ella depende el ejercicio de los restantes derechos y toda la estructura económica, política y social destinada a garantizarlos. El trabajo asalariado y el consumo creciente de bienes manufacturados o de servicios especializados, forman parte de los supuestos de esta definición de derecho a la educación, como lo devela el énfasis puesto por la Declaración en la formación técnica y profesional, atribuyéndole a su

concreción un carácter imperativo que los Estados deben asumir, generalizándola, convirtiéndola en parte de la “instrucción fundamental”. Este será un propósito central de la ENU, que propondrá universalizar la formación técnica profesional. La misma para pobres y ricos.

Por otro lado, dentro y fuera de Chile, el derecho a la educación quedó conformado y confrontado en su definición, con la libertad de enseñanza, que definida como “derecho preferente” de los padres a escoger el tipo de educación para sus hijos, legitimó el desarrollo de experiencias educativas particulares y comunitarias, que apoyasen o complementasen la educación pública, provista por el Estado. En Chile, la crítica liberal y conservadora a la intervención del Estado en la economía, opuesta a su planificación, se hizo extensiva a la educación y se consideró que la creación de un currículum nacional unificado iba en contra de la libertad de enseñanza. Revitalizando el rol histórico que ha jugado en el campo de la educación, fue la Iglesia Católica quien más se opuso a la reforma, a partir del mes de marzo de 1973, refugiándose en el principio de la libertad de enseñanza.

3.1.3 La participación ciudadana en la educación como expresión de la democratización de la educación en la ENU.

Mientras aún se discutía la ENU como proyecto educativo nacional, proceso que solo cesaría con el golpe de Estado de septiembre de 1973, en abril de ese mismo año se promulgó el denominado *decreto de democratización de la educación*, que ampliaba la representatividad del Consejo Nacional de Educación, incorporando nuevos actores, y creaba de forma experimental, los Consejos de Trabajadores de la Educación y los Consejos de Comunidad Escolar. Estos consejos tendrían existencia a nivel local, en cada establecimiento educacional, y en los niveles regionales y provinciales; articulados por los Comités Coordinadores que para esos efectos se concebían. Si bien todos estos órganos tenían originalmente por objeto final “la plena participación de los trabajadores de la Educación, de los padres y apoderados, de los estudiantes, de la comunidad organizada y de los trabajadores de la ciudad y del campo, en la dirección, administración y gobierno de los servicios de educación”, esto suponía modificaciones constitucionales y legales que el decreto estableció fueran diseñadas después de dos años de ensayo, mediante una Convención Nacional, a realizarse en 1974. Mientras esas reformas legales no acontecieran, se reconocía que el marco normativo preexistente limitaba las capacidades de los nuevos Consejos y sus Comités Coordinadores.

Tras una serie de ajustes introducidos por el gobierno en el decreto, en disputa con la Contraloría General de la República que debía visarlo, le atribuyó a los Consejos facultades solo para asesorar a las instancias gubernamentales preexistentes, poseyendo los nuevos organismos un carácter meramente consultivo, informativo y de evaluación de los planes educativos, privándolos de cualquier carácter decisorio o ejecutivo. Así, al ser publicado el decreto de democratización de la educación, en abril de 1973, fijó como propósito de los Consejos:

el mejor cumplimiento de los objetivos educacionales, mediante el **aporte** de la comunidad escolar, a través de sus **organizaciones representativas**, en el proceso de **elaboración y evaluación de los planes educacionales** y de las medidas y actividades que de tales estudios se desprenden (Decreto 224 del Ministerio de Educación Pública, 1973).

Ante las indicaciones que realizara la Contraloría a la primera versión del decreto, quitándole, entre otras cosas, validez para la educación privada, su publicación final incluyó un comentario introductorio que advertía sobre las limitaciones que la institucionalidad vigente le imponía al proyecto educativo de la UP. En él, se define la democratización de la educación como un proceso progresivo que involucraría futuras transformaciones legales y culminaría “cuando los trabajadores y en general las fuerzas sociales organizadas asuman real y efectivamente la conducción de los procesos económicos, sociales y políticos del país” (N° 1). Y después se agrega que las innovaciones democratizadoras en el campo de la educación se vincularían con otras transformaciones del mismo carácter, que alcanzarían distintas esferas de la vida social, con la creación del Consejo Nacional de Desarrollo, de los Comités de Producción, de los Comités de Administración, de las Empresas del área social, de los Centros de Reforma Agraria, de los Consejos Comunales Campesinos, de los Consejos y Comités Paritarios de Salud, etc. (N° 2). Consejos integrados por representantes de una ciudadanía conformada mayoritariamente por trabajadoras y trabajadores asalariados; organismos a través de los cuales, aquellos participarían en las decisiones sobre la marcha de la producción, la distribución de lo producido y su consumo.

Las aspiraciones revolucionarias de la época tenían una fuerte significación democrática y su sentido se especificaba desde diversos paradigmas teóricos y políticos. Como hemos visto, en el nivel institucional, para los partidos de la UP la democracia significaba una redistribución del poder de decisión sobre la producción y la distribución de bienes materiales y simbólicos, ampliando los actores y los mecanismos de participación ciudadana vinculados con el gobierno de la económica y la cultural, a distintas escala territoriales y en el plano nacional, constituidos por representantes electos. En el caso de la

educación, una primera señal del gobierno de Allende de que transitaría en tal sentido, fue nombrar como Ministro de Educación al presidente del recién creado Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación (SUTE): el profesor radical Mario Astorga. Este espíritu democrático no solo ampliaba el carácter representativo de la participación ciudadana, incorporando a distintos niveles dirigentes de clases y grupos excluidos del gobierno de la economía; también consideraba mecanismos de participación directa, como podría interpretarse la realización de Congresos locales y provinciales de educación, conducente a un Congreso nacional, que el SUTE precisamente lideraría, en la búsqueda de condiciones subjetivas para la realización de sus propuestas. La microfísica del poder que se ejerció en la vida interna de estas instancias de participación ciudadana que constituyeron los Congresos en sus distintas escalas, y el grado de ciudadanía participativa que concitó, son cuestiones aun no sondeada por las ciencias sociales.

La existencia y el funcionamiento de mecanismos de participación ciudadana para la elaboración colectiva de la política nacional y local de la educación, ya venía proponiéndose e instituyendo en el gobierno anterior, presidido por el abogado Eduardo Frei, y continuaron implementándose durante el gobierno de Allende:

Durante el período, se mantuvieron en funciones y fueron plenamente respetados los órganos de consulta o de administración colegiada que habían creado los gobiernos anteriores: el Consejo Nacional de Educación, el Consejo del Centro de Perfeccionamiento, el Consejo de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas y el de la Junta de Jardines Infantiles, en los cuales se integraba la presencia de autoridades oficiales con la participación de representantes de diversas organizaciones interesadas. (Nuñez, 2003. Pág 24)

Los mecanismos de participación y las transformaciones pedagógicas propuestos en la ENU encontraron una gran resistencia en una oligarquía acostumbrada a privilegios sustentados en buena medida en la instauración de circuitos de educación segregados, conformados por escuelas privadas donde sus hijos estudiaban, liceos públicos con formación científica y humanista, que beneficiaban preferentemente a los sectores de clases medias acomodadas, constituyendo una marca de distinción respecto de los sectores populares, limitados a la educación primaria y a la enseñanza media técnica, cuando no directamente excluidos del sistema escolar, que en esa época cubría la mitad del grupo de edad respectivo. Estando de esta manera configurado el sistema educacional chileno, la amenaza de una escuela “unificada” se volvió un peligro para aquellos que venían usufructuando del carácter segregado que histórica e internamente poseía tanto la educación pública, como la educación particular-privada, constituyendo habitus diferenciados y reproduciendo distinciones, prerrogativas y subordinaciones de clase.

El gobierno de la UP contribuyó a acrecentar la tendencia histórica al alza que durante décadas venía presentando la matrícula y la cobertura en todos los niveles del sistema educativo, pasando en el caso de la enseñanza secundaria, de una cobertura de 47% en 1970 a 54% en 1973, para el grupo de edad respectivo. No obstante, el énfasis estuvo puesto en la educación técnica profesional para jóvenes y adultos, que tuvo el crecimiento más explosivo.

Una rama especialmente favorecida en materia de equipamiento fue la enseñanza profesional. Se adquirieron 628 equipos y maquinarias en Argentina, por valor de US\$ 2.600.000,131 tornos de fabricación nacional y otros 15 importados, centenares de maquinas de escribir, sumadoras, calculadoras, equipos de laboratorio, etc. y se entregaron 50 mil guías didácticas y 28 mil hojas de informaciones tecnológicas. En 1973, se firmaron convenios para la adquisición de maquinarias y equipos por cerca de US\$7,000,000 en Alemania Democrática, Checoslovaquia y Hungría. Todo ello revela la intención de privilegiar la enseñanza técnica, tanto por el origen social de sus alumnos, por su correspondencia con el desarrollo nacional, como por constituir parte de la base material para la implementación de la proyectada reforma educacional (Nuñez, 2003. Pag. 20)

En marzo de 1973, cuando el respaldo electoral de la UP se elevó por sobre el 44,51% en los comicios parlamentarios, impidiéndole a la oposición el recurso a la acusación constitucional para resistir las políticas del gobierno, la estrategia golpista para conseguirlo, se consolidó. Y los esfuerzos desestabilizadores de la derecha y la democracia cristiana convirtieron a la reforma educacional en un objeto principal de la lucha ideológica, estableciendo una alianza pluriclasista para su rechazo, que a través de su presencia partidaria entre los y las estudiantes secundarias, también involucró al movimiento estudiantil.

Si bien la ENU nunca llegó a ser un proyecto de ley y fue evolucionando de manera que aquí no se sistematiza, sus distintas versiones, desde el programa de campaña electoral hasta la contenida en el informe del Congreso Nacional de Educación de 1971, dirigido al Consejo Nacional de Educación, y publicado en enero de 1973, generaron un proceso de participación ciudadana que involucró los niveles territoriales escolares, provinciales y nacionales. Proceso de participación ciudadana sobre el que no se ha producido conocimientos desde la perspectiva de una ciudadanía participativa que esta iniciativa por arriba haya contribuido a generar o encausar. Lo cierto es que en abril de 1973 la ENU fue demonizada por la oposición política al gobierno, tildándola de “totalitarismo”, “lavado mental para fabricar un país de comunistas” y de “que no respeta valores humanos y cristianos fundamentales” (en Magasich, 2013. Pag. 3). El informe del Congreso Nacional de Educación fue motivo de las primeras críticas públicas de la iglesia católica dirigidas al gobierno de Allende, y como informa Núñez, en abril de 1973, en el Ministerio de Defensa, altos mandos y oficiales de las Fuerzas Armadas debatieron sobre la ENU en una reunión con los Ministros

de Educación y Defensa Nacional. A ellos les pidieron un debate sereno, y que no se impusiesen plazos ni se adelantasen medidas. Les inquietaba la acusación de que había un intento de "concientización" partidaria de la juventud que luego iría a los cuarteles y, sostuvieron, que ello amenazaba la seguridad nacional y la estructura jerárquica de las fuerzas armadas (Núñez, 2003. Pág. 59).

Por medio de continuas notas de prensa del diario El Mercurio, la reforma educacional comenzó a ser uno de los motivos argüidos para justificar el término del gobierno de Allende mediante la intervención militar. Prevista esta intromisión por la totalidad de los actores involucrados en la contienda política, estos demostraron disímil capacidad para incidir entre los militares, como lo demostrara el hecho de que el propio Allende los incorporara a su gabinete, a partir de noviembre de 1972, y casi un año después, el 11 de septiembre de 1973, lo bombardearan.

3.1.4 Mecanismos de participación ciudadana delegada y no institucionalizados: Congresos de educación.

En 1971, los establecimientos escolares fueron convocados por el Ministerio de Educación y el SUTE, a realizar un "análisis crítico de la realidad nacional y local de la educación" y elegir delegados para debatir provincialmente sobre 1) "las necesidades y problemas culturales y educacionales del pueblo de Chile y las tareas de construcción del socialismo"; 2) "La planificación y el sistema nacional de educación en el tránsito hacia el socialismo"; 3) "La política de democratización de la educación"; y 4) la Escuela Nacional Unificada como institución representativa de la nueva educación". De acuerdo con Núñez, el Congreso Nacional de Educación "fue expresivo de la intensa movilización social y política que vivía el país, con amplia posibilidad de opinión y de crítica y también con desbordes de sectarismo, verbalismo e intolerancia". (Núñez, 2003. Pag. 25)

La participación de los integrantes de las comunidades y de la sociedad en el gobierno de las escuelas y del sistema escolar, era un asunto que estaba presente en el discurso y las políticas de la UP desde el programa de gobierno y quedó paradigmáticamente representado en el nombramiento del máximo dirigente de los trabajadores de la educación como ministro de educación; en la decisión de someter su propuesta educacional a la deliberación ciudadana a través de Congresos locales, provinciales y nacional (1971), y en el decreto de Democratización de la Educación (1972-1973), que institucionalizaba mecanismos de participación en la discusión y/o deliberación de la política educativa por parte de las y los

representantes de los actores educativos, territoriales y productivos, a distinta escala, desde la escuela y su entorno, hasta lo nacional. Esta legislación que combinaban momentos asamblearios indefinidos, imprecisos en su caracterización, con instancias de elección y de deliberación de representantes, claramente establecidas y reguladas en su composición, sus funciones y su funcionamiento.

Se esperaba que, en consecuencia, el Ministerio de Educación dejaría de ser una superestructura autocrática y vertical que resuelve por sí y ante sí una política educacional, para transformarse en un organismo democrático que coordine, agilice y ejecute en planos horizontales, las decisiones auténticas de la comunidad nacional en materia de política educacional. (Núñez, 2003. Pág. 27)

A pesar del elocuente espíritu democrático de este posicionamiento, característico del gobierno de la UP, la horizontalidad propuesta no alcanzaba a permear las realidades prefiguradas por las normas promulgadas. Así, por ejemplo, En el anteproyecto del *decreto* (Mayo, 1972), el mensaje presidencial que acompañó su presentación invoca las movilizaciones sociales intensificadas en aquel momento, e interesadas “por colaborar con el Gobierno en la solución de los problemas educacionales a través de la representación de las necesidades culturales y a través de su aporte creativo a la ejecución de una nueva política educacional” (Allende, 1972. En Núñez, 2003. Pag. 28)

... la democratización educacional no solo implica una nueva formulación de sus mecanismos de gobierno y administración para hacerlos accesibles a las fuerzas organizadas del pueblo, particularmente de las organizaciones sindicales de los trabajadores de la educación. Ella está conectada y opera inseparablemente con la extensión de las oportunidades educativo-culturales, con las tareas formativas del nuevo tipo de hombre integrado al modelo socialista de nuestra patria, con la elevación de la calidad del proceso educativo y en general con las transformaciones de la institucionalidad burguesa de la educación chilena ... (Allende, 1972. En Núñez, 2003. Pág. 27).

A pesar de la radicalidad con que se enuncian los cambios perseguidos, su especificación en el cuerpo de texto normativo del anteproyecto del decreto, estipulaba que los Consejos, cuya creación habría propuesto el Congreso Nacional de Educación, debían "gozar de las más amplias atribuciones Normativas", eso sí “siempre que no afecten la responsabilidad legal de las autoridades ejecutivas del servicio educacional” y mientras “no desborden los marcos de la planificación nacional, regional o local.” (Núñez, 2003. Pag 28)

Si bien trataban de insertar formas de organización que superaran la administración autoritaria, verticalista y de ejercicio unipersonal, la versión final del decreto (n° 224 fue publicada en abril de 1973), que nunca llegó a implementarse, aseguraba los poderes unipersonales de las autoridades burocráticas y el carácter meramente asesor de los Consejos. (Núñez, 2003)

Por su parte, el carácter participativo y democrático de los Consejos locales y provinciales, y del Congreso Nacional de Educación, no tuvo suficiente reconocimiento y el Consejo de Educación, en mayo de 1973, lo desestimó, al convocar a un nuevo debate nacional sobre la reforma educacional “amplio, objetivo, informado y sistemático”. (Núñez, 2003. Pág.60)

3.1.5 Contradicciones en la praxis gubernamental en torno a la participación ciudadana

Por otro lado, al momento de nombrar directores o directoras de determinados liceos públicos en Santiago, hemos revisado cómo parte del movimiento de estudiantes secundarias y secundarios, incluidos quienes se agrupaba en torno a la FESES, demandaban participación de las y los estudiantes en las decisiones sobre quiénes serían asignados o asignadas en las direcciones de algunos liceos. Enfrentados con el gobierno en este punto, el propio Allende afirmó estar de acuerdo con esta medida en reunión concedida a los y las dirigentes de la FESES, si bien su gobierno utilizó en todo momento su prerrogativa legal para designar los y las directoras, sin animarse a innovar en este ámbito. Sobre este y otros asuntos, existieron momentos de diálogo entre representantes del Ministerio de Educación y dirigentes de diversas organizaciones estudiantiles, incluida las FESES. No obstante, las manifestaciones callejeras convocadas por esta última fueron creciendo, siendo progresivamente reprimidas por la policía y decreciendo hacia el final de este periodo que concluye de golpe.

A modo de síntesis, quienes condujeron este proceso de instalación de la ENU desde el Ministerio de Educación entendían que el pueblo se moviliza para: “...edificar una sociedad socialista democrática y humanista que dé auténtica dignidad y libertad a todos los habitantes de este suelo y, especialmente, a quienes han sido seculares víctimas de la explotación, la ignorancia y la opresión.” (Núñez, 2003. Pág 40) No obstante su adhesión a los principios de la dignidad y la libertad humana, de concreción socialista y democrática, permanece amarrada a supuestos del crecimiento económico industrial. Así aparece reflejado en el Informe sobre la ENU entregado por el Ministerio de Educación Pública en enero de 1973 al Consejo Nacional de Educación, en el que se declara:

... el éxito de la construcción socialista es, objetivamente, la condición decisiva para una solución integral a los problemas sociales, culturales y educacionales de la comunidad nacional. Será el desarrollo socialista el que provea los siguientes elementos primordiales para una auténtica revolución educacional: -Mayores recursos materiales provenientes de los frutos de la independencia económica, del desarrollo productivo y de la planificación social del uso de los excedentes; (ídem. Pág. 41)

3.2 El movimiento estudiantil secundario en la década de los 80

3.2.1 Antecedentes contextuales

Muchas particularidades de la institucionalidad y del imaginario político hoy hegemónicos en Chile, fueron impuestas después de 1973 y durante los años 80 por la dictadura cívica-militar encabezada por Pinochet, y luego legitimadas en los años 90 por la “Concertación de partidos políticos por la democracia”, coalición gobernante hasta el año 2010⁴. Para comprender el significado del movimiento estudiantil secundario desarrollado durante este periodo, en relación con las categorías de ciudadanía participativa y participación ciudadana propuestas por Paredes (2011), es necesario revisar los orígenes de esta alianza partidaria, y el pacto político mayor del que formó y forma parte, sustentado por fuerzas empresariales, militares y políticas. Pacto que le otorgara su identidad política a estos gobiernos, como regímenes de excepción democrática, de “transición a la democracia”. No gobiernos de una democracia plena sino de una democracia “limitada”, “incompleta” (Garretón, 2007), “en la medida de lo posible”, es decir, democracia mientras el ejercicio de la soberanía popular, la ciudadanía, no afecte negativamente el crecimiento económico, el incremento permanente de la producción y el consumo de servicios y mercancías, y de la tasa de ganancia del capital.

Tal como lo ha podido reconstruir la nueva historia social, hacia finales de los 70 y en los inicios de los 80, en círculos juveniles de amistad y creación cultural, actividades menos vigiladas y reprimidas en esos años, se había reconstituido un tejido social susceptible de politización, donde comenzó la reconstrucción de un imaginario social democrático. Emergiendo como una fuerza social que desde las poblaciones periféricas y las universidades

⁴ Más allá de la caracterización que la teoría política crítica ha hecho de los gobiernos post dictadura en Chile como neoliberales, la continuidad del proyecto diseñado por la tiranía pinochetista es reconocida por Nicolás Eyzaguirre, uno de los políticos más importantes de los gobiernos de la Concertación en la primera década del siglo XXI, y de su posterior resurrección: la Nueva Mayoría (2014-2017). Ex funcionario del FMI y ministro varias veces de los gobiernos de las mencionados conglomerados políticos, dirigió en dos ocasiones la cartera de Hacienda, una vez la de Educación y otra la Secretaría General de la Presidencia. Mientras ejercía este último cargo, Eyzaguirre declaró (2016), en relación con el origen del modelo económico implementado en Chile y sus relaciones con la dictadura pinochetista: “Nobleza obliga: a pesar de que el elemento de aprobación democrática del proceso más temprano que tarde tenía que llegar, porque si no ninguna reforma es viable, yo creo que este encuentro con un modelo de crecimiento dinámico, que nos ha traído tanta prosperidad, comienza con Hernán Büchi (Ministro de Hacienda de Pinochet), no con la Concertación. Él entendió que había que tener un modelo exportador, una política monetaria responsable que anclara la inflación, una economía privada, un sistema tributario que fomentara el ahorro, y esas cosas se profundizaron durante la Concertación”. El desconcierto, 4 de marzo de 2016. Link: <http://www.eldesconcierto.cl/2016/03/04/eyzaguirre-se-sincera-elogia-a-ex-ministro-de-pinochet-y-al-modelo-que-nos-ha-traido-tanta-prosperidad/>

públicas era capaz de manifestarse con un alto grado de radicalidad, resistiendo incluso la represión policial, el movimiento social de protesta contra la dictadura, en su vinculación con los partidos políticos, proscritos todos y los de izquierda perseguidos, fue articulando su quehacer en nombre de la democracia.

Fue esta conjunción entre fuerzas sociales y políticas, que incluyó a los sindicatos de trabajadores, la que posibilitó la realización de movilizaciones masivas durante el ciclo de protestas populares contra la dictadura y por la democracia, entre 1983 y 1986. Siendo la primera jornada nacional de protesta convocada por la Confederación de Trabajadores del Cobre para el 11 de mayo de 1983, y las subsiguientes por el Comando Nacional de Trabajadores (CNT), en 1986 se constituirá la Asamblea de la Civilidad, incluyendo todo el espectro político de la oposición a la dictadura. Este nuevo tejido social y político, esta ciudadanía participativa que se expresaba en las jornadas de movilización social, pasó a ser tomada en cuenta, junto a otros fenómenos culturales, económicos y políticos, en los cálculos estratégicos de las fuerzas aunadas tras la dictadura y entre los partidos políticos de oposición. Los movimientos de pobladores y pobladoras, y de estudiantes universitarios y universitarias, fueron también parte importante de esta resistencia a la dictadura, construyendo formas de asociatividad y organización, y un imaginario sobre la sociedad porvenir, de carácter democrático. Las redes de sociabilidad y concertación social y política se fueron ampliando en un proceso que también incluyó a las asociaciones profesionales, que desde inicios de 1986 lideraron el proceso de constitución de la Asamblea de la Civilidad, que lograría concertar a comunistas y demócratacristianos, en un comando unitario de la movilización social, que convocaría a las últimas jornadas de protesta y paralización nacional del periodo. Además de incorporar a los gremios profesionales e importantes sectores de los transportistas y de los pequeños comerciantes, la Asamblea de la Civilidad contó con un “comité político privado” donde por primera vez participaban oficialmente la Alianza Democrática y el Movimiento Democrático Popular, sentándose en una misma mesa de trabajo, demócratacristianos y comunistas. La Asamblea de la Civilidad, convertida en la principal instancia de concertación social y política para la movilización social, incluyó entre sus miembros a un delegado de la FESES, a partir del mes de agosto de 1986.

Los partidos políticos, funcionando desde la clandestinidad, instaron y se hicieron parte de las convocatorias a 12 jornadas de protesta nacional, entre 1983 y 1986, entre otras movilizaciones de gran masividad, incluidas concentraciones que llegaron a reunir hasta 500.000 personas en junio del 1986. Su propósito: a) Renuncia de Pinochet e instauración de la democracia, sin esperar que se cumpliera el itinerario establecido por Pinochet, que fijaba

el año 1991 como fecha límite para la asunción de un gobierno electo por votación popular; y b) elaborar una nueva constitución.

Todas estas manifestaciones públicas fueron reprimidas violentamente por la policía militarizada y con soldados del ejército, dejando decenas de personas muertas, cientos de heridas y miles detenidas y torturadas.

Habiéndose impuesto por medio de la desinformación, el miedo y el fraude, la constitución de 1980 regía y proyectaba entrar en plena vigencia en 1991, cuando se instaurara un nuevo gobierno elegido por voto popular. La oposición política a la dictadura se concertó en torno a dos estrategias para evitar que tal itinerario institucional se concretara. Por un lado, la Alianza Democrática, constituida en agosto de 1983, integrada por demócratacristianos, socialdemócratas, radicales y los socialistas liderados por Briones, proponía la renuncia de Pinochet y la constitución de un gobierno provisional, que convocara a elecciones y a una asamblea constituyente. Por otro lado, el Movimiento Democrático Popular (septiembre 1983) con la participación de comunistas, miristas, socialistas liderados por Clodomiro Almeyda y en ciertos momentos la Izquierda Cristiana y el Mapu dirigido por Oscar Garretón, orientados por una estrategia insurreccional para poner fin a la dictadura e instaurar una asamblea constituyente que diera al país un orden democrático y socialista.

Ambos conglomerados de partidos políticos apelaban a la restitución del principio de la soberanía popular expresado en su perspectiva más radical, como poder constituyente de la institucionalidad que gobernaría las relaciones entre los individuos, máxima expresión del autogobierno. Y ambos apostaron a la movilización social como componente principal de sus estrategias, diferenciándose el primero por entender que la movilización tendría un carácter no violento, mientras que el segundo contemplaba la violencia popular y militar como momentos ineludibles para la autodefensa y superación de un orden dictatorial sustentado en la violencia militar.

Por su parte, la dictadura se negaba a negociar cualquier cambio en el itinerario político establecido por la constitución del 80 y reprimía cualquier intento por trastocarlo.

3.2.2 La izquierda y el movimiento estudiantil

La experiencia de los y las estudiantes que se movilizaron por la educación durante la dictadura cívico militar presidida por Pinochet (1973-1990), tuvo momentos de clandestinidad y otros de masividad, y formó parte del movimiento social y político más amplio que en los años 80 luchaba por la democracia. Esta emergencia del movimiento estudiantil secundario ha

sido escasamente reconstruida. Quizás el mejor estudio y la obra más lograda sobre este asunto sea la película *Actores secundario* (2004). Este documental recorre los principales hitos del movimiento estudiantil secundario de Santiago. Rescata no solo las manifestaciones públicas de las y los estudiantes secundarios, a las que los medios de prensa de la época dieron escasa visibilidad; también explora sus formas de asociatividad y organizacionales, relacionadas con la operación de un “contingente democrático” al interior de los establecimientos educacionales, y con su articulación territorial y política con una lucha estudiantil más amplia que, poseyendo su agenda propia, es además una lucha de rechazo a la dictadura y por la democracia. Para los y las jóvenes estudiantes de enseñanza media que militaban o se identificaban con partidos de izquierda, que era buena parte de las y los activistas del movimiento en su renacer durante el año 1983 y en adelante, se trataba de una lucha contra Pinochet y al mismo tiempo, contra el capitalismo y por el socialismo.

3.2.3 Los codes

La organización entre compañeros y compañeras de un mismo liceo, para reflexionar de manera crítica sobre la realidad educacional y luchar para transformarla, fue la de los Comités Democráticos, los “codes”. El code de un establecimiento era, ante todo, una organización clandestina, antiautoritaria y democrática. Su existencia era pública, pues aspiraba a que sus posicionamientos fueran reconocidos y asumidos por el estudiantado, pero la pertenencia a él era secreta, solo sus integrantes sabían quiénes más formaban parte de la organización, cuestión que podía ser, llegado el momento, una cuestión de vida o muerte.

3.2.4 La FESES

En su emergencia histórica durante la década de los 80, el movimiento estudiantil secundario de Santiago reconstruyó la FESES, tensionando fuertemente los conceptos de participación y democracia en su interior. Hasta ese momento (1986), el significado vivencial de la democracia y de la participación estaba asociado al funcionamiento de los comités democráticos, abiertos a todas y todos los adherentes a la misión de re/construir la democracia. La práctica asamblearia de los codes para gobernar su existencia colectiva, deliberando y decidiendo entre todas y todos sus integrantes sus posicionamientos, estrategias y acciones, también era el espacio donde se distribuían responsabilidades para concretarlas. Estas prácticas fueron contrastadas por el movimiento estudiantil con las de la participación

electoral, características de los centros de alumnos, problematizándola, pues si bien estaban abiertas a todas y todos los estudiantes en los momentos de campaña y votación, propio de las elecciones, el resto del tiempo se delegaba la iniciativa política y el poder de decisión sobre los asuntos comunes, en la directiva de la organización.

3.2.5 La dimensión interna del movimiento estudiantil secundario: la perspectiva insurreccional

Actores secundarios reconstruye los principales hitos del movimiento estudiantil entre los años 1983-1990, relevando sus vínculos con una vida política parcialmente desintitucionalizada, relegada a la clandestinidad. A través de los testimonios de algunos y algunas de sus protagonistas, la película incorpora en la descripción del movimiento estudiantil secundario su dimensión interna. Avanza en el conocimiento de las vivencias cotidianas, de las redes y las formas concretas de organización, que podemos interpretar como una anticipación de las relaciones sociales y las formas de participación que sus proyectos políticos proponían. Elementos de la dimensión interna del movimiento estudiantil secundario que nos permiten desentrañar, de mejor modo, el complejo papel que cumplió en aquellos años, en la reconstrucción del imaginario democrático.

Tras el golpe de Estado y la inexistencia de plazos autoimpuestos por los militares para abandonar el gobierno del Estado, en los primeros años, y establecido luego su término para el año 1991, en los artículos provisionales de la Constitución de 1980, la perspectiva insurreccional para ponerle fin lo antes posible se afianzó y creció en la izquierda. Al MIR y los socialistas liderados por el doctor Clodomiro Almeyda, se sumó el PC, el MAPU y, en ocasiones, la Izquierda Cristiana (al menos en el frente secundario). Teniendo estas filiaciones políticas las primeras y los primeros activistas y articuladores del movimiento estudiantil secundario al inicio de la década de los 80, los posicionamientos partidarios servían de referencia para el relacionamiento cotidiano de las y los militantes en los liceos y colegios, que dieron vida a los comités democráticos y a sus coordinaciones territoriales. Entre otras circunstancias, las referencias partidarias contribuían a reducir la incertidumbre y los riesgos de una actividad política y organizativa altamente peligrosa, generando muchas veces entre las y los estudiantes la confianza básica necesaria para una labor conjunta que requería audacia, creatividad, compartimentación y anonimato.

La película Actores secundarios nos permite una aproximación, aunque limitada, a los posicionamientos, las demandas y las propuestas de las organizaciones políticas involucradas

en el fortalecimiento y la lucha por la hegemonía dentro y fuera del movimiento estudiantil secundario. Las demandas y formas de lucha o repertorios de acción, así como sus formas de organización, tenían vínculos con los proyectos sociales basados en economías políticas socialistas, pudiéndose distinguir en su interior, posicionamientos donde el Estado debe tener el rol de propietario de los medios de producción industrial y planificador de la economía nacional, o donde esas funciones eran ejercidas por órganos locales y territoriales de poder popular, con participación ciudadana y protagonismo de los trabajadores en el control de la producción y de la distribución de las riquezas.

Si bien estas distinciones no son profundizadas por la película -que privilegia el desarrollo dramático de las trayectorias de vida de quienes se involucraron en la implementación de las estrategias insurreccionales de la izquierda-, su consideración es relevante a la hora de interpretar los posicionamientos al interior del movimiento estudiantil secundario de los años 80, e indagar sobre la presencia en él de la tradición republicana democrática socialista que esta tesis rastrea.

Finalmente, la película logra captar la cotidianidad del movimiento, la intimidad donde los jóvenes tejen redes y viven con intensidad el despertar sexual, sus dilemas familiares y los juegos adolescentes; asuntos todos susceptibles de politización. Nos muestra a una generación de estudiantes que ejerció su compromiso militante con la democracia y el socialismo, en contextos represivos de interacción donde siempre quedó espacio para la risa, el enamoramiento y los juegos.

3.2.6 El COEM. 1983 Protestas antidictatoriales y emergencia del contingente democrático de estudiantes de enseñanza media.

La investigación del equipo realizador del documental sitúa el resurgir del movimiento estudiantil secundario en el mutuo reconocimiento entre estudiantes de enseñanza media opositores a Pinochet, en las movilizaciones del barrio o del centro urbano, durante las primeras jornadas de protesta nacional por la democracia, iniciadas en mayo de 1983. En un contexto donde la existencia de centros de alumnos en los liceos dependía, de acuerdo a la normativa vigente, de la voluntad de los y las directoras de los establecimientos, quienes habitualmente designaban a sus directivas, los comités democráticos fueron las primeras organizaciones de estudiantes por la democracia que de manera espontánea y simultánea surgieron en los liceos y colegios de Santiago. En 1984 los codes tenían articulaciones territoriales en 4 zonas de la ciudad, y una instancia de convocatoria y coordinación

metropolitana unitaria: la Coordinadora de Organizaciones de Estudiantes de Enseñanza Media, el COEM. Cada uno de estos espacios zonales y el metropolitano, poseía un carácter asambleario, donde se debatía la contingencia y deliberaba sobre el accionar de la organización, definiéndose las tareas a realizar y distribuyendo la responsabilidad de concretarlas (preparar desde declaraciones, lienzos y panfletos, hasta bombas molotov, de mal olor o de ruido). En sus distintas escalas, las organizaciones de las y los estudiantes movilizados contaban con comités ejecutivos y de trabajo en los que participaban sus adherentes asumiendo tareas políticas, de propaganda, logísticas o de autodefensa, entre otras, según fuese la contingencia y las acciones a realizar.

3.2.7 Militancia política y estudiantil

En la medida que muchos y muchas de las integrantes del movimiento estudiantil secundario eran militantes de organizaciones políticas, sus actividades de resistencia a la dictadura no se reducían necesariamente al frente secundario, participando recurrentemente también en el movimiento poblacional o en el frente interno, realizando tareas partidarias diversas. Y si bien en las organizaciones estudiantiles, militar en una organización política no era un criterio de admisión ni otorgaba un estatus diferenciado, las definiciones partidarias tenían una fuerte incidencia en la determinación de sus posicionamientos y alternativas de acción. Al menos desde 1985 existió una instancia de articulación política, una “mesa política”, donde estudiantes representantes de cada una de las organizaciones políticas que participaban en el COEM construían acuerdos para fortalecer y conducir el movimiento estudiantil secundario. Posiciones y propuestas partidarias que finalmente eran expuestas, debatidas y resueltas en los espacios asamblearios, con miembros del movimiento estudiantil secundario, militantes e independientes de los partidos políticos.

Esta mesa política constituyó, y se reprodujo luego de forma ampliada, en la directiva del comité profeses, constituida en mayo de 1985, y de la FESES después, a partir de agosto de 1986, al incorporar a la democracia cristiana (ASEC) y la social democracia (ADE), lo que representó una anomalía en las políticas de alianzas de los partidos de la época, caracterizada en todos los frentes por la distancia irreductible entre la democracia cristiana y la izquierda insurreccional.

Entre las demandas comunes que las organizaciones estudiantiles establecieron en sus petitorios, desde los inicios estuvieron: la elección democrática de las directivas de los centros de alumnos (fin al decreto 741) y la rebaja del costo del pasaje escolar en el transporte público

(10% pasaje adulto). La primera de estas demandas vinculaba directamente la realidad autoritaria del liceo con la del país y la segunda con las necesidades de los y las estudiantes de sectores populares.

Las denuncias de las precarias condiciones en que funcionaban los liceos y las demandas por su superación también estaban entre los petitorios estudiantiles, pero las situaciones particulares de los liceos siempre estuvieron en un segundo plano respecto de la demanda política por la democratización de la educación y la sociedad, con la excepción del rechazo al traspaso de los liceos desde el Ministerio de Educación Pública a las municipalidades, que había comenzado en 1981 y hallaría su momento culmine en 1986.

3.2.8 1986: la masificación del movimiento en rechazo a la municipalización

Este último posicionamiento, contra la municipalización, generó una gran capacidad movilizadora del COEM en el centro de la ciudad, cuando en 1986 comenzó a implementarse la recta final del traslado de la educación fiscal a las municipalidades, iniciado en 1981, traspasando ahora establecimientos emblemáticos de la educación pública, situados precisamente en la comuna de Santiago, corazón de la metrópolis. La resistencia estudiantil y docente a la municipalización que venían denunciando como parte de una estrategia privatizadora de la educación, no la logró demorar siquiera. Si bien la municipalización continuó adelante, su rechazo constituyó un hito para el movimiento estudiantil, con un salto cuantitativo en la respuesta a las convocatorias de las organizaciones secundarias del periodo, marchando por miles los y las estudiantes por la Alameda.

3.2.9 1984-1985 proceso de articulación del movimiento estudiantil

Antes de eso, en 1984, las primeras convocatorias fueron a mítines y marchas territoriales estudiantiles, en las que participaban decenas y hasta un centenar de estudiantes, que terminaban chocando con la represión policial. Otras actividades recurrentes eran las acciones locales de propaganda, especialmente para convocar a las jornadas de protesta nacional, con lanzamientos de panfletos, despliegue de lienzos, gritos y rayados de consignas dentro y fuera de los liceos. El carácter ascendente que tuvo la participación estudiantil en los comités democráticos, culminó con la primera toma de un liceo a partir de la concurrencia y ocupación masiva del establecimiento por parte del contingente que aglutinaban las organizaciones zonales del COEM. El primero de los liceos tomados fue el Valentín Letelier,

el 4 de octubre. Toma a la que se puso fin tras una frugal resistencia al ingreso de la policía y la rápida y oportuna evacuación del establecimiento cuando el asalto se producía, culminando la jornada con una marcha callejera y la detención por algunas horas de algunos de los participantes. El 23 de octubre, una semana antes del paro nacional convocado por el Comando Nacional de Trabajadores, se realizaría la toma del Liceo Darío Salas, donde una negociación con un representante del Ministerio de Educación concluyó con la entrega del establecimiento sin detenciones. La misma situación se reprodujo en el Liceo 7 de Hombres, el 4 de noviembre.

Tras la realización de estas tomas, el COEM se concentró en dos tareas: 1) la organización de la primera 1° convención de estudiantes de enseñanza media, de cara a la reconstrucción de la FESES. Los integrantes de las organizaciones políticas y estudiantiles que animaban al movimiento consideraban que la reconstrucción de la FESES les permitiría ampliar su capacidad de incidencia dentro del estudiantado a través de la realización de campañas electorales y el control de las directivas de los centros de alumnos en los establecimientos donde tenían presencia, y con la vinculación de nuevos liceos donde funcionarían centros de alumnos independientes, que desde 1986 podrían ser electos por los Consejos de Delegados de Curso. Y si bien fue motivo de debate, desde el COEM se estimaba que esta ampliación del movimiento estudiantil y su capacidad de convocatoria se vería potenciada por la incorporación de la ASEC (democratacristiana) y la ADE (socialdemócrata), durante la reconstrucción de la FESES y en su posterior funcionamiento. Objetivo que no se conseguiría alcanzar en la 1° Convención de estudiantes de enseñanza media, concretada en diciembre de 1984. El escaso número de militantes democratacristianos en la enseñanza media y la distancia que a nivel nacional marcaba este partido con la izquierda insurreccional, en un contexto de protestas masivas contra la dictadura y de sangrienta represión, atentaron contra esta posibilidad.

La Convención, con la participación de representantes de codes y centros de alumnos de unos 40 liceos y colegios, se propuso constituir un comité proFESES como instancia articuladora y organizadora de una nueva convención, que refundara la FESES. Proyectada esa tarea para el año 1985, comenzó de inmediato la organización de los primeros trabajos voluntarios de estudiantes secundarios bajo dictadura, concretados en el mes de febrero de 1985, en la vecina ciudad de Melipilla, con la participación de ciento cincuenta estudiantes. Las y los participantes cumplieron sus objetivos de dar continuidad al movimiento durante las vacaciones escolares, manteniendo activa a una parte del contingente democrático, y crear un hecho político (aunque sin impacto público). Y si bien la policía esperaba a las y los

estudiantes a la entrada de Melipilla, tras detenerlos y hostigarlos por un par de horas, les liberó y permitió completar las jornadas planificadas junto a uno de los sindicatos agrícolas locales.

3.2.10 La toma del Liceo Chileno Alemán

A lo largo de 1985 el movimiento estudiantil secundario crece y estrecha sus vínculos con el movimiento ciudadano de rechazo a la dictadura y por la instauración de la democracia, desarrollando una agenda propia pero a la vez articulada con las convocatorias a las jornadas de protesta nacional, que en ese tiempo realizaba el Comando Nacional de Trabajadores con el respaldo de la Alianza Democrática y el Movimiento Democrático Popular. Una vez comenzado el año escolar, las organizaciones zonales agrupadas en el COEM realizarán mítines y marchas. Tomando en cuenta el crecimiento del contingente democrático y su capacidad movilizadora, se propusieron la toma de otro liceo.

La toma del Liceo Industrial Chileno Alemán quizás sea la última experiencia exitosa de este tipo, pues se logró mantener el control interno del establecimiento sin producirse confrontaciones ni destrozos; también se pudo evitar la irrupción de la policía durante dos horas, situando un estanque de helio en el acceso principal, que desconcertó a las fuerzas represivas. Después de negociar con la policía, esta permitió que las y los estudiantes abandonaran el establecimiento sin ser detenidos (si bien 4 compañeros fueron detenidos de todas formas durante un par de horas). Esta toma tuvo el valor de realizarse el 10 de abril, siendo la primera acción del movimiento bajo Estado de sitio. El ministro de Educación, Aránguiz, declaró que nunca volvería a realizarse una toma, y le pidió a sus enlaces con la Central Nacional de Inteligencia, que intensificaran su labor en el ámbito escolar (Weibel, 2017).

3.2.11 La constitución del comité proFESES ampliado

El éxito de la toma del Liceo Chileno Alemán, demostró la capacidad desarrollada por el COEM para convocar y movilizar a un contingente democrático numeroso y audaz, en una acción sin mayor violencia por parte del estudiantado ni de la policía, creando las condiciones para que los estudiantes secundarios democratacristianos involucrados en la lucha antidictatorial innovaran a nivel nacional y se decidieran a entablar una alianza con la izquierda en la enseñanza secundaria, incorporándose al Comité ProFESES.

Con presencia en unos 70 establecimientos de enseñanza media de Santiago y representación de todas las organizaciones políticas involucradas en el movimiento estudiantil secundario, el Comité ProFESES incluyó entre sus primeras acciones una conferencia de prensa, con escasa concurrencia de medios, y la entrega de su petitorio al sub secretario de educación, René Salamé. Petitorio que incluía la elección democrática de las directivas de los centros de alumnos como primer punto.

Esta alianza entre la izquierda insurreccional y la democracia cristiana constituyó una particularidad del movimiento estudiantil secundario que en ese momento no se replicó en ningún otro frente o espacio social a los que estaban vinculados los partidos políticos de oposición de la época (alianza que solo fue admisible para la DC entre finales de abril y principios de agosto de 1986, bajo el funcionamiento de la Asamblea de la Civilidad).

En un trabajo donde Álvarez (2014) realiza un aporte significativo a la reconstrucción de la experiencia del movimiento estudiantil secundario de los 80, a partir del análisis de la perspectiva de las Juventudes Comunistas y del rol que jugaron en su desarrollo, releva esta particular alianza política:

Tras la estructuración del COEM en 1983, en la Jota secundaria había quedado la frustración de no haber podido incluir a la Democracia Cristiana en la dirección de dicho organismo. La ASEC, más que un rival político que podía debilitar al COEM, era el símbolo de no haber podido concretar la “unidad de toda la oposición a la dictadura”. En efecto, la “Rebelión Popular” había amalgamado el tradicional aliancismo de los comunistas, que hundía sus raíces en la década de los 30, cuando se creó el Frente Popular. Tras el derrocamiento del régimen de la Unidad Popular, el PC se había jugado durante por casi siete años por formar un “Frente Antifascista” contra la dictadura. La tesis partía de la definición del régimen como “fascista”, lo que hacía pertinente la paradoja de buscar alianza con un partido que mayoritariamente había complotado con la derecha para derrocar a Salvador Allende. El giro hacia la “rebelión popular” no había quitado urgencia a la necesidad de la “unidad más amplia” de la oposición (Álvarez, 2014. Numeral 32).

3.2.12 La toma del Liceo 12

Un mes después, en junio, se realiza un primer intento de toma en el Liceo 12 de Providencia, que después de una breve ocupación por parte del contingente democrático agrupado en el COEM, y la participación de algunos miembros de la ASEC, deriva en una marcha apoyada masivamente por el estudiantado del establecimiento, que concluyó disuelta por la policía. Unas semanas después, el 10 de julio, la toma se concreta a nombre del Comité proFESES, convirtiéndose en un hito que refleja la fortaleza política y organizacional que había alcanzado el movimiento estudiantil secundario de Santiago, y le otorga mayor reconocimiento público y por parte de diversos actores políticos.

La toma comenzó con el ingreso del grupo de choque del COEM, que redujo a dos inspectores conocidos por su desprecio por el code del Liceo y la persecución a sus miembros, y que como se esperaba, intentaron resistir el paso de los ocupantes cuando se percataron de su presencia. Inmediatamente detrás del grupo de choque ingresó la brigada roja, encargada de llevar a los docentes a la sala de profesores y mantenerlos ahí durante el desarrollo de la toma. Y así, brigada tras brigada, fueron ingresando las y los estudiantes y asumiendo una tarea concreta previamente planificada y preparada durante las últimas semanas. La brigada de autodefensa se dispersó por los techos con sus pertrechos, por sobre la puerta principal y los accesos a la calle lateral y a la trasera.

Las actividades se concentraron en el patio, manteniéndose vacíos los pasillos y las salas del segundo y del tercer piso. Las y los estudiantes del Liceo participaron de las actividades propuestas, conociendo el posicionamiento y el petitorio del comité profeses; cantando; pintando murales; o votando en el plebiscito de aprobación o rechazo a la permanencia de las autoridades del Liceo, y de la dictadura que representaban. Mientras tanto, parte del grupo negociador, instalado en la oficina de la dirección, trataba de comunicarse con el Ministerio de Educación, y otros, situados en el acceso principal, informaban sobre la situación a quienes se acercaban, incluida la policía. Tras dos horas, y sin conseguir más respuesta de las autoridades que la advertencia de la policía de que procedería a desalojar el establecimiento, la toma concluyó con el subsecuente asalto policial.

La prensa oficial publicó esos días imágenes con las bombas molotov, resorteras, gorros pasamontañas y otros elementos de autodefensa para resistir la violencia de la dictadura con la “violencia revolucionaria”, que buena parte de las y los miembros del COEM estaban dispuestos a ejercer como integrantes de organizaciones políticas que intentaban desarrollar una estrategia insurreccional para derrocar a Pinochet y avanzar hacia el socialismo, o como integrantes independientes de los comités de autodefensa de los codes y sus organizaciones zonales. Esta radicalidad también estuvo presente en el movimiento de pobladores de la época, bajo la incidencia de la izquierda revolucionaria (marxista y cristiana).

La toma se volvió un hecho político y noticioso y el ministro Aránguiz acrecentó su relevancia, al sugerir responsabilidad de la Iglesia Católica por la participación de estudiantes de colegios de su propiedad, pero sobre todo, al ordenar el cierre inmediato del establecimiento que había sido tomado. Confrontado con la iglesia, con los profesores y las familias de las y los estudiantes del Liceo 12, que se quedaban sin su establecimiento a mitad de año, y también con su administradora, la alcaldesa de la Municipalidad de Providencia,

Carmen Grez, el ministro renunciaría a su cargo el mismo día que el Liceo reabría sus puertas, tres semanas después de la toma. Estos hechos fueron interpretados por los miembros del movimiento estudiantil secundario como una victoria y alentó entre sus miembros la realización de nuevas tomas a partir del contingente vinculado a las organizaciones que sustentaban el Comité proFESES, a pesar de que el desenlace de la ocupación del Liceo 12 demostró lo inviable que en adelante resultaría esta forma de lucha.

Tras cuatro horas de toma y varios minutos de resistencia por parte de las brigadas de autodefensa que desde los techos intentaban evitar que la policía ocupara posiciones cómodas en el exterior del edificio para asaltarlo, su ingreso se volvió inminente. Se decidió entonces que las brigadas de autodefensa situadas en los techos abandonaran la resistencia y sus integrantes descendieran al patio del liceo rápidamente, confundiendo estos entre los restantes miembros del contingente democrático y el alumnado del liceo. En ese mismo instante, la policía irrumpía con su ariete por la puerta principal del Liceo, y uno de sus camiones derribaba el portón trasero, accediendo por ambos frentes directamente desde la calle al patio.

Con el apoyo de los inspectores del establecimiento, la policía separó y liberó a cada uno de los alumnos y alumnas del liceo, mientras identificaba y reunía en el patio, formando filas, a las y los integrantes de los comités democráticos de otros liceos y colegios. Luego de ser fichados los nombres y los números de identidad, y grabados con una cámara de video los rostros de cada una y cada uno de los estudiantes que habían concurrido de forma concertada a la toma, fueron trasladados y trasladadas a la comisaría más cercana, y liberados al llegar la noche. Eran más de 300 estudiantes detenidos.

3.2.13 Las ocupaciones

Ante lo insostenible que resultaba la realización de tomas con este resultado, en adelante se impulsó la idea de las ocupaciones, donde parte del contingente democrático ingresaba durante un recreo a un liceo, con lienzos, panfletos y un megáfono, informando sobre las demandas de la organización e invitando al estudiantado a salir marchando o a sumarse a alguna de las jornadas de paro o protesta estudiantil o nacional que se aproximaba. La represión policial que desataba su presencia en la calle, fue una contingencia que el movimiento aprendió a enfrentar con prácticas de autodefensa que reducían los riesgos de maltrato y detención. La barricada con neumáticos incendiados para detener el tránsito y bloquear las vías de acceso a la policía, era una táctica sencilla y eficaz que los y las

estudiantes ejecutaban eficientemente, como también lo era establecer puntos y horarios de reencuentro para continuar manifestándose ante la eventualidad, recurrente, de tener que dispersarse.

3.2.14 Las autotomas

Otra alternativa que el movimiento comenzó a explorar como forma de lucha o a incorporar dentro de su repertorio de acción durante el segundo semestre de 1985, fue la de las auto tomas, es decir, la toma de un liceo sustentada solo por el contingente democrático del propio establecimiento, como fueron los casos del Liceo 7 de hombre (Ñuñoa) y el Amunátegui (Santiago-centro). El grado de apoyo requerido, la imposibilidad de resistir los asaltos policiales y las secuelas represivas por participar en las movilizaciones, hicieron inviables también las auto tomas. Si bien se hicieron un par de intentos más de tomas o auto tomas, estos concluyeron indefectiblemente en marchas o en detenciones, en confrontación con la policía y en ocasiones hasta con otros estudiantes. Así por ejemplo, la autotoma del Liceo de Aplicación, el 29 de agosto de 2015, donde el code tenía presencia en todos los cursos, concluyó con 200 estudiantes detenidos (Álvarez, 2014. Numeral 68). También concluyó con una temprana y fuerte represión la autotoma del Liceo A-4 de niñas, el 4 de septiembre, que contaba con apoyo de estudiantes varones de los codes del centro de Santiago, de los cuales fueron detenidos 52. Afectado por esta oleada represiva, el movimiento acompañó la Jornada de Protesta Nacional del 4 de noviembre replegado en el espacio donde más cómodo se sentía: la calle; marchando por la Alameda hacia el Ministerio de Educación. No obstante, aún debían sufrir las medidas represivas de fin de año, con la cancelación de matrículas, impidiéndoles continuar estudiando en el mismo establecimiento el año 1986.

3.2.15 La fracasada toma del Liceo Lastarrias

Magros resultados tuvo también la toma del Liceo Lastarrias de Providencia, el 11 de abril de 1986, cuando bajo la impronta del año decisivo, el voluntarismo excedió las capacidades de un movimiento estudiantil desgastado por los golpes represivos pero que desde la perspectiva insurreccional comunista, se esperaba fuese el “detonador” de la sublevación nacional (Álvarez, 2014). Ante la inviabilidad de la toma del Instituto Nacional, el principal Liceo de la ciudad, las juventudes comunistas requerían crear un hecho político

alternativo que permitiera avanzar hacia el Paro Nacional Prolongado, presionando al interior del COEM para tomar el Liceo Lastarrias recurriendo al contingente democrático de la organización, a pesar de no reunirse condiciones básicas como el necesario apoyo interno del estudiantado al code del establecimiento. Sin llegar a un acuerdo en la mesa política, a través de su militancia, las juventudes comunistas agitaron la idea de la toma en la asamblea del COEM, sin que finalmente se pudiese tomar una decisión unánime al respecto. Mandatando las juventudes comunistas a su militancia para organizar la toma, pero sin desarrollar un planteamiento táctico claro, la intentona culminó con parte del contingente democrático que concurrió a la convocatoria atrapada en las alturas de las puntiagudas rejas del Liceo Lastarria, cuando huían de la violenta resistencia encontrada al interior del establecimiento por parte de estudiantes fascistas organizados, y en su fuga se toparon con que en el exterior los esperaba la policía de la comisaría situada a pocos metros del lugar. Doce estudiantes heridos y nueve detenidos fue el resultado final de la jornada.

3.2.16 Salto a la masividad y concentración del movimiento en el centro de Santiago (lucha contra la municipalización)

Más la situación cambió en junio del año 1986, con el auge de la movilización antimunicipalización en el centro de Santiago. Desde sus inicios, el COEM había desarrollado el mitín y la marcha como uno de sus principales medios de lucha, y dados los acontecimientos del Liceo Lastarrias, se replegó a la lucha callejera, donde los riesgos y el costo asociado a la represión de sus manifestaciones eran menores. En un año considerado decisivo desde las perspectivas insurreccionales, bajo el supuesto de que si no se derrocaba a Pinochet de inmediato el movimiento popular sería arrastrado por la vía institucional electoral, a practicar la democracia propuesta por la dictadura, despojada de su soberanía, sin garantía de derechos y al servicio del capital

3.2.17 La respuesta del gobierno a la demanda del movimiento por la democratización de los centros de alumnos

Ya antes de la toma del Liceo 12 los partidos de la oposición y el propio gobierno conocían y se interesaban por el movimiento estudiantil secundario, y de forma diferenciada, interactuaban con él. En el caso del gobierno, operó de la misma manera que en otros frentes: por un lado, tratando de reprimir toda disidencia, y por otro, buscando generar adhesión al

régimen. Así, los órganos represivos del gobierno, a través de la Oficina de Seguridad del Ministerio de Educación Pública, no solo lideraban operaciones de depuración ideológica en el magisterio, exonerando a aquellos y aquellas docentes con perspectiva crítica al régimen, también capacitaba a funcionarios ministeriales y docentes en “materias como seguridad nacional, geopolítica, guerra nuclear, poder naval, teología de la liberación y estudio crítico del marxismo”, pretendiendo crear “una elite administrativa adoctrinada en la lógica de ‘la guerra interna’”, y que desde 1983 en adelante, produjeron información sobre las organizaciones, los participantes y las acciones del movimiento estudiantil secundario, que entregaban al ministro o la ministra de turno (Weibel, 2013 y 2017).

Pero después de la toma del Liceo 12 y bajo el ministerio de Sergio Gaete, el gobierno incorporó otras medidas en la agenda educacional para afrontar al movimiento, respondiendo a su demanda de derogar el decreto 741, que atribuía a los directores y directoras de los establecimientos educacionales la facultad de designar a los o las integrantes de las directivas de los centros de alumnos. Así, a mediados de octubre de 1985, tres meses después de la toma, fue promulgado un nuevo reglamento de los centros de alumnos de los establecimientos de educación media humanístico científica y técnico profesional (Decreto 736). Con este nuevo reglamento las directivas de los centros de alumno ya no serían designadas por los directores, sino electas por el Consejo de Delegados de Curso (definido como organismo máximo del Centro de Alumnos), a partir de sus integrantes, los presidentes de los Consejos de curso (definidos como los organismos base del Centro de Alumnos).

Y si bien se trataba de un centro de alumnos que debía contribuir a desarrollar y mantener un estrecho contacto y colaboración entre el alumnado y los otros estamentos de la Comunidad Escolar, y que entre sus finalidades estaba la de preparar a las y los estudiantes para “la vida ciudadana”, sus actividades debían realizarse en el marco de los propósitos definidos por las autoridades del establecimiento y de forma planificada y autorizada, sin interferir con el normal desarrollo del Centro, ni participar “en actividades políticas ni en materia técnico-pedagógicas o en la administración y organización escolar” (Art. 3°. Decreto 736 de 1985). Para dar garantías de que así acontecería, el centro de alumnos debía funcionar asesorado por dos profesores designados por la dirección del establecimiento, a partir de las propuestas del Consejo de Delegados de Curso, y su reglamento interno ser aprobado por el Consejo de Profesores. De esta manera se pretendía dar respuesta a la demanda del Comité ProFESES, por democratizar los centros de alumnos y al mismo tiempo, se instalaba un mecanismo de participación ciudadana a partir del cual forjar una juventud leal al régimen; un centro de alumnos que tenía entre sus funciones “promover e incentivar el desarrollo y ejercicio de actitudes y comportamientos que posibilitan una convivencia basada en los

valores de nuestra cultura”. Se trata de “estimular en los alumnos una mayor participación en el quehacer escolar con el fin de contribuir a superar los resultados de éste y mejorar sus condiciones de trabajo escolar” (Decreto 736, Artículo 2). Y si bien el Comité ProFESES reaccionó ante este decreto demandando elecciones universales y directas de las directivas de los centros de alumnos (y de alumnas), el nuevo reglamento creó condiciones más favorables para refundar la FESES, cuyo funcionamiento suponía la existencia de centros de alumnos.

3.2.18 El rol del movimiento estudiantil en las estrategias insurreccionales

También los partidos de oposición mostraron un temprano y creciente interés por incidir en los posicionamientos y el accionar de las organizaciones que le daban conducción al movimiento estudiantil secundario. Así por ejemplo, el partido comunista, al definir en el pleno de enero de 1985 que la política de Rebelión Popular llegaba a un momento decisivo, contempló explícitamente al movimiento estudiantil como un actor clave al momento de impulsar una sublevación popular que, con réplicas en el ejército, derrocaria a Pinochet y abriera el camino a una nueva democracia. El movimiento estudiantil constituiría el “detonador” de una situación de ingobernabilidad y sublevación popular y militar que pondría fin a la dictadura de Pinochet (Álvarez, 2014) y abriría paso a un gobierno provisional que convocaría a una asamblea constituyente y organizaría la elección democrática de los gobernantes del Estado. En este contexto, en febrero de 1986, las juventudes comunistas se proponían conducir al movimiento de estudiantes secundarios en una lucha ascendente hacia el Paro Nacional Estudiantil Prologado.

La posibilidad de que el movimiento estudiantil detonara un proceso revolucionario parecía concretarse a mediados del año 1986, cuando las movilizaciones estudiantiles en el centro de Santiago alcanzaron una masividad que hasta ese momento no habían mostrado, a propósito del rechazo a la municipalización de los liceos emblemáticos del centro de Santiago, cada uno con más de mil estudiantes y cien años de existencia. Masividad que coincidió con el momento de constitución de la FESES.

3.2.19 Trabajos voluntarios Arauco 86.

Antes de constituirse la FESES, el COEM organizó por segunda vez los trabajos de verano que mantendría movilizado a un contingente de 150 estudiantes, en la región de Arauco, en alianza con la organización mapuche Ad Mapu.

3.2.20 Las primeras movilizaciones del 1986

Una de las particularidades que tuvieron las movilizaciones contra la municipalización es que también participaron en ellas docentes, apoderadas y apoderados, de manera independiente y en ocasiones de manera concertada. En mayo, la auto toma del Liceo Valentín Letelier, seguida de una jornada de paralización y debate sobre las implicancias de la municipalización, realizada en conjunto con las y los docentes del establecimiento, con la participación de apoderados y apoderadas, marcó el inicio de este ciclo de movilizaciones, complementadas con manifestaciones callejeras y la confrontación con la policía,. La primera semana de junio las auto tomas, las asambleas y las manifestaciones masivas en el centro de Santiago se multiplicaron, preparando la jornada de paro nacional convocada por la Asamblea de la Civilidad, en la que al menos 300 estudiantes resultaron detenidos y detenidas. La segunda semana de junio se intensificó la participación docente en las marchas céntricas, y la de los y las estudiantes adquirieron carácter diario. Superadas las capacidades de conducción de los codes, en cada jornada de movilización eran detenidos y detenidas alrededor de 300 estudiantes (Álvarez, 2014?. Numeral 87). La represión desgastó rápidamente el movimiento, que para la convocatoria a protestar para el 2 y 3 de julio, ya no manifestó la masividad que había mostrado dos semanas antes, y que solo volverá a alcanzar 20 años después.

3.2.21 La constitución de la FESES

Reconociendo al movimiento estudiantil secundario como un actor capaz de movilizarse masivamente y expresarse con gran radicalidad, varios partidos políticos involucraron a su militancia adulta en las negociaciones para conformar la mesa directiva de la FESES. El proceso que el COEM impulsaba para refundar la FESES, con la participación de la ASEC y la ADE, había concentrado los principales esfuerzos de codes en los inicios de 1986, involucrados en campañas para que sus integrantes fueran electos como miembros de las directivas de los centros de alumnos que constituirían la Federación. La discusión organizada por el COEM desde el año 1984, su decisión de refundar la FESES, la constitución, junto a la ASEC y el ADE, del comité profeses, entre los años 1984 y 1985, dio a luz a una renovada Federación, en agosto de 1986, con la participación de 98 liceos o colegios.

La mesa ejecutiva quedó conformada de la siguiente manera: Juan Alfaro (JJCC), secretario ejecutivo metropolitano; José Sabat (JDC), secretario metropolitano de integración;

Marcos Guerra (MIR), secretario de relaciones nacionales; Verónica Fruhbrot (Juventud Socialista-Almeyda), secretaria orgánica y de departamentos; y Víctor Osorio (Izquierda Cristiana), secretario ejecutivo de coordinación y delegado ante la Asamblea de la Civilidad. (Álvarez, Numeral 93)

Un mes antes, en julio, se había realizado un primer intento por constituir la FESES y su directiva, cuando las movilizaciones contra la municipalización en el centro de Santiago acababan de alcanzar su pick. La mesa política sesionaba en simultáneo con la Convención, bajo la presión divisionista de la demócratacristiana, que instaba a sus militantes de la enseñanza media a romper la alianza con la izquierda insurreccional. Ante los intentos para excluir al MIR de una lista única, que volvía espuria la elección de la directiva de la FESES por parte de los delegados de los liceos y colegios, reduciendo el principio de mayoría a la hora de votar por candidatos designados por los partidos, excluyendo la elección entre candidatos alternativos, decidiéndose solo la asignación de la función que cumplirían dentro de una directiva colegiada, sin una jerarquización interna de sus miembros. La situación, develada ante la asamblea de la Convención, incomodó a muchos y muchas de las y los representantes de los 70 liceos y colegios concurrentes, no militantes y militantes, que habían llegado esperanzados unos, acostumbrados otros, a participar en las decisiones de la organización y la elección de sus representantes, y que, desilusionados, comenzaron a retirarse del evento que finalmente tuvo que suspenderse.

En agosto, resuelto en la mesa política el asunto con anterioridad, la reedición de la Convención concluyó con la exitosa conformación de la primera directiva de la FESES en dictadura, con cargos distribuidos a partir de la cantidad de votos obtenidos por la y los integrantes de una lista única con representantes de todas las organizaciones políticas con existencia en la enseñanza media.

La constitución de la FESES coincidiría con la concentración del quehacer del movimiento estudiantil secundario en el centro de Santiago, estancando su desarrollo en la periferia, donde luego declinará, encausada la rebeldía juvenil en esos territorios en la militancia dentro del movimiento poblacional, que también ofrecía oportunidades para expresar la disidencia política con gran radicalidad, incluso mayor. Este protagonismo de los y las estudiantes de los liceos emblemáticos situados en la comuna de Santiago-centro, marcará desde mediados de 1986 en adelante al movimiento estudiantil secundario de Santiago.

3.2.22 El viraje de la Alianza Democrática

A pesar de la masividad y radicalidad que alcanzaron las protestas nacionales del 2 y 3 de julio de 1986, la predisposición de la dictadura no varió un ápice. Pero sí la de la democracia cristiana y los socialistas moderados de la Alianza Democrática. La radicalidad de las protestas y su brutal represión, y el descubrimiento (6 de agosto) de un enorme arsenal de guerra en la costa norte del país, internado por el PC, reforzó el posicionamiento anti insurreccional de la Alianza Democrática y desahució a la Asamblea de la Civilidad, que desde abril lideraba el movimiento social por el camino de la “desobediencia civil”. La Alianza Democrática dejaba de apoyar la movilización social como vía privilegiada para derrocar a la dictadura y se avocaba a la negociación con ella para intentar evitar que el itinerario de transición a la democracia ya fijado desembocara en la elección fraudulenta de Pinochet el año 1988, y gobernara por un nuevo periodo de ocho años. Este viraje hacia la negociación fue posible sin experimentarlo como una traición o abandono del movimiento social, entre otras cosas, porque al interior de la alianza democrática se empezó a considerar que las reformas a la economía política del país realizadas durante la dictadura no serían tan malas al final del día, pues parecían estar dando resultado. Así establecidas las cosas, bastaba solucionar la cuestión política de la elección democrática de los gobiernos futuros, ya considerada por la dictadura, siendo innecesario transformar la economía política que la constitución garantizaba. Lo importante ahora era evitar que Pinochet continuara gobernando como presidente electo, legítimamente o mediante un fraude en el plebiscito que debía organizar en 1988.

En agosto de 1986, la FESES incorporaba a la Asamblea de la Civilidad por primera vez a un representante (Víctor Osorio) de los estudiantes secundarios movilizados contra la dictadura, siendo parte convocante a la jornada de protesta nacional del 4 de septiembre. El arribo del movimiento estudiantil secundario a este comando unitario de la movilización social y política, constituido cuatro meses antes, en el mes de abril, se produjo justo en el momento en que la democracia cristiana y los socialistas moderados lo desahuciaban. La convocatoria a protestar el 4 de septiembre ya no fue apoyada por la Alianza Democrática, que el 26 agosto firmara con el Partido Nacional y la Unión Nacional un Acuerdo Nacional que decretaba el fracaso de la movilización social como estrategia para instaurar la democracia y aceptaba el itinerario electoral fijado por la constitución, aceptaba la exclusión de a los partidos marxistas leninistas de la futura institucionalidad y se avocaba a negociar con la dictadura su implementación.

Este proceso de fractura de la oposición política a la dictadura se aceleró con la fallida emboscada a Pinochet (7 de septiembre) por parte del Frente Patriótico Manuel Rodríguez, brazo armado del PC, celada de la que el dictador libró ileso. A partir de ese momento, los partidos de la alianza democrática prohibieron a sus militantes cualquier alianza con la izquierda insurreccional en las organizaciones de base donde tuvieran presencia (Manzano, 2014. Pag. 117). La respuesta del régimen ante el atentado con bombas rocket a Pinochet fue brutal y entre quienes al día siguiente la policía secreta fue a detener para cobrar venganza estaba Juan Alfaro, dirigente comunista, presidente del centro de alumnos del Liceo de Aplicación y secretario ejecutivo de la FESES, que rápidamente tuvo que pasar a la clandestinidad.

Esta situación, junto al sectarismo de la alianza democrática, paralizó a la recién creada Federación, que nunca alcanzó a plantearse un rol a jugar en la particular coyuntura que se abría. Al comenzar noviembre la situación se muestra parecida a la de abril, cuando se intentó forzar la toma del Liceo Lastarrias. El 5 de noviembre se realiza la toma del Liceo Darío Salas, desalojado rápidamente por la policía, que detuvo a 168 estudiantes, quienes en esta ocasión pasaron la noche en distintas comisarias y solo fueron liberados al día siguiente, con excepción de los 16 mayores de 18 años, que pasaron a ser procesados por la Primera Fiscalía Militar acusados de infringir la ley de control de armas y explosivos. Tras cinco días, cinco de los detenidos fueron declarados reos y se mantuvieron recluidos en la Penitenciaría hasta diciembre, entre ellos Pablo Sabat, representante de la JDC en la mesa directiva de la FESES.

En este contexto represivo y de fragmentación de la oposición política, el resurgimiento de la FESES, más allá de conformar su directiva y renovarla posteriormente todos los años, no logró constituir un espacio unitario y orgánico de coordinación de acciones entre todas las fuerzas políticas de oposición a la dictadura, al interior del movimiento estudiantil secundario. La nueva FESES no renovó las formas de sociabilidad y organización de las y los estudiantes movilizados en los espacios locales, donde los codes siguieron funcionando, tensionados en su interior por las alternativas insurreccionales, mayoritarias, y negociadoras, minoritarias, que convivían en su interior.

Así configuradas las cosas, el debate surgido al interior de izquierda en la 1ª Convención de estudiantes de enseñanza media, en diciembre de 1984, de la que la ASEC se restó, sobre si los codes debían desaparecer o seguir funcionando cuando, democratizados los centros de alumnos, se pudiese constituir la FESES, se resolvió en los hechos con su supervivencia, y en muchos casos, crecimiento, dada su capacidad para brindar a todos y

todas oportunidades de participación en las decisiones de la organización y en la distribución de las responsabilidades destinadas a concretar los acuerdos tomados. Por otro lado, el control del centro de alumnos ampliaba la capacidad de convocatoria y legitimaba la voz de los y las estudiantes movilizadas ante las autoridades, brindando cierta protección ante la siempre latente posibilidad de ser reprimidos y reprimidas, pero no permitía incorporar tareas como las de autodefensa a su funcionamiento, clave para el desarrollo de una estrategia política para instaurar la democracia, destinada a derrotar a la dictadura mediante la movilización social, lo que, como se ha sustentado, le daba sentido a la existencia del movimiento estudiantil secundario de este periodo.

La suerte de la Federación no será distinta los años siguientes, renovando su directiva con nuevos representantes de cada una de las organizaciones políticas con presencia en el movimiento estudiantil secundario. En 1988, la renovación de la directiva contó con la participación de delegados de 125 establecimientos educacionales. Al igual que durante el gobierno de la UP, la FESES constituyó durante estos años una superestructura que se esforzaba por articular la movilización estudiantil con procesos de concertación social y disputa política más amplios.

Concentrado definitivamente en el centro de la ciudad y extendido a la zona oriente, el movimiento mostró aún cierta masividad el año 1987, al mantenerse concertado con las movilizaciones de las y los docentes contra la municipalización, al demandar la extensión de la rebasja del pasaje escolar al metro con mayor ahínco, y al articular cada code de manera autónoma situaciones particulares de su liceo, con las movilizaciones comunes. El 24 de junio se realiza una nueva toma del Liceo Chileno Alemán, con 90 detenidos. Aún en 1987, el Liceo Barros Borgoño realizó auto tomas dos días consecutivos, el 20 y 21 de agosto, y nuevamente en 1988, el 18 de abril. Una semana después de esta última autotoma, que abriera el último periodo de este ciclo de movilizaciones de estudiantes de “la media”, el Liceo de Aplicación paralizó sus actividades para discutir la municipalización de la educación pública.

A partir del año 1988, los avances en el despliegue de la estrategia negociadora para evitar que Pinochet prolongase su gobierno más allá de 1989, le quitó fuerza a la movilización social, aminorando su potencial insurreccional. No obstante, la eventualidad de un fraude electoral, llevó a los miembros del MDP a no desechar la posibilidad de tener que impulsar una sublevación popular a partir del desconocimiento del triunfo de la oposición a Pinochet, levantamiento popular que desembocaría en una nueva democracia. Consistentemente, desde el COEM, comunistas y socialistas comenzaron a convocar a movilizaciones que además de responder a situaciones particulares vividas al interior de los liceos, llamaban a votar No en el

plebiscito del 5 de octubre, rechazando ocho años más de gobierno de Pinochet, y a prepararse para defender el resultado, en caso de que el triunfo del No fuese desconocido. De esta manera, el proceso plebiscitario electoral en ciernes se convierte en el eje estructurador de la actividad de las organizaciones políticas en la enseñanza media, subordinando la movilización social a fines electorales, sin descartar la posibilidad de tener que reencauzarla otra vez por la vía insurreccional, si se pretendía imponer el triunfo del Sí y Pinochet se negaba a dejar el gobierno.

La masividad y recurrencia de las movilizaciones estudiantiles secundarias realizadas en el centro de Santiago, y la detención reiterada de sus dirigentes, le dio a la FESES cierta visibilidad mediática, especialmente al entrar en conflicto abierto con el alcalde de la comuna de Santiago, nuevo administrador de los liceos emblemáticos del centro de la ciudad, Gustavo Alessandri. Se trataba del petitorio histórico en torno a las cuestiones de alimentación, la rebaja en el pasaje escolar y su incorporación al metro, la elección directa de las directivas de los centros de alumnos y el fin a la represión a los estudiantes movilizados. El Liceo de Aplicación había paralizado para discutir la cuestión de la elección directa de las directivas de los centros de alumnos y el alcalde ordenó a la policía el desalojo, proponiendo además un plan edilicio que incluía sanciones a los estudiantes que participaran en tomas y auto tomas. En el desalojo del Liceo de Aplicación se detuvo a los representantes de las juventudes comunistas y del MIR que integraban la directiva de la FESES. El 5 de mayo se produce la auto toma del Liceo Amunátegui, llamando a votar No. El rápido y violento desalojados por la policía concluyó con 18 estudiantes lesionados y más de 80 detenidos, 12 de los cuales pasaron una semana después a ser procesados por la justicia militar. Desde el Liceo Amunátegui los estudiantes respondieron con 3 días de paro. Unos días después, el alcalde se comprometía a flexibilizar el sistema de elección de los centros de alumnos y establecer comunicación con los estudiantes antes de desalojarlos usando la fuerza pública.

Ante el protagonismo del conflicto entre los liceos emblemáticos y el alcalde de Santiago, la FESES intentó retomar la iniciativa política, convocando a una marcha hacia el Ministerio de Educación el 7 de julio, demandando mayor financiamiento y mejores condiciones en los liceos, más becas alimenticias y la gratuidad de la Prueba de Aptitud Académica. Marcha que terminó confrontada a la policía. Entre agosto y septiembre, dos auto tomas, un paro prolongado y una ocupación abierta con actividades diversas, en distintos liceos del centro de Santiago y Providencia, fueron las últimas expresiones del movimiento estudiantil secundario de los ochenta

El año 1989, el IV Congreso de la FESES se realiza el mes de noviembre y se ve tensionado a la hora del posicionamiento ante la contingencia nacional, marcada por el triunfo del No y la realización de elecciones parlamentarias y presidenciales en diciembre. La nueva directiva finalmente llama a quienes ya hayan cumplido los 18 años de edad, a votar por Patricio Aylwin y la Concertación de Partidos por la Democracia. Después de un año en que el COEM se había visto fracturado entre comunistas y socialista, por un lado, que se habían visto involucrados en la campaña por el No, y el Mir, la izquierda cristiana y el MAPU, por otro, que consideraban que tal posicionamiento atentaba contra la posibilidad de una insurrección popular que produjera un desenlace de la dictadura hacia el socialismo.

Con el triunfo del No se abrió la puerta de salida electoral a la dictadura y cerró toda posibilidad inmediata y mediata a la vía insurreccional que condujera al socialismo, lo que desmovilizó a las organizaciones zonales que integraban el COEM, debilitando fuertemente al movimiento estudiantil secundario. Cuando la FESES convoca finalmente a votar por Aylwin, quien se convertiría en el primer presidente de los gobiernos de transición de la Concertación de Partidos por la Democracia, ya el COEM se había extinguido. Tras la victoria de Patricio Aylwin, con un 55% de los votos vs. 45% del representante de la derecha continuista, Hernán Buggi, la directiva de la FESES será recibida en el palacio de gobierno, La Moneda, en abril de 1990, en una ceremonia donde el Presidente de la República y el ministro de educación, Ricardo Lagos, decretaron un nuevo reglamento de los centros de alumnos y anunciaron la incorporación del pasaje escolar al metro.

3.3 La actualización de la tradición republicana democrática socialista por parte de los colectivos de estudiantes secundarias y secundarios en los años 90, y la superación del modelo delegativo liberal de la democracia.

3.3.1 Antecedentes contextuales

Tras las fases de resurgimiento (1983-1984), maduración (1985) y apogeo (1986-1987) del movimiento estudiantil secundario de Santiago de este periodo, su rol como actor relevante en la arena pública decayó con el triunfo del No en el plebiscito del 5 de octubre de 1988, entrando el año 1989 en estado de latencia, cuando solo se mantuvo visible la carcasa vacía de la FESES y su directiva. Quienes ocuparon la directiva de la FESES el año 1990 apostaron por levantar un movimiento que reconstruyera las organizaciones formales del estudiantado secundario, los centros de alumnos, pero sin oponerse a las políticas educativas

del nuevo gobierno, si no muy por el contrario, apoyándolas. Esta estrategia, que contó con recursos fiscales para realizar actividades culturales y espectáculos artísticos, no dio los frutos esperados, en un contexto donde la mayoría de las y los jóvenes chilenos con compromiso social o político comenzaban a restarse de una actividad partidaria que se había reducido a las prácticas electorales, cuestión que no incomodaría mayormente a los gobiernos de “transición” a la democracia, elegidos por voto popular. Al concluir el año 1990, sin haberse realizado un nuevo congreso ni conformar una nueva directiva, las juventudes de los partidos tradicionales de derecha, centro e izquierda se reunieron y diagnosticaron una crisis en la FESES, y al mismo tiempo se propusieron reconstruirla a partir de 1991, sin resultados (Lagos, s/f).

Con distintas características, los años posteriores al golpe de Estado y la década de los 90 pueden ser considerados como momentos de latencia del movimiento estudiantil secundario. Sin la masividad ni el grado de articulación territorial de los años 80, pero sí manteniendo la radicalidad con que se había expresado el movimiento estudiantil secundario en aquellos tiempos, existió un conjunto de experiencias organizativas y de lucha de estudiantes secundarios y secundarias durante los años 90, de carácter fragmentario, que por momentos pretendieron, y no consiguieron, reconstituir un movimiento estudiantil en la enseñanza media, que articulara la transformación de la realidad educativa con cambios en el orden social y político existente.

Aunque nunca lograra masividad, estas experiencias mantuvieron viva, por una lado, una reflexión crítica de la educación existente, que veían vinculada orgánicamente al funcionamiento de la sociedad capitalista, y por otro, una acción político-miliciana, destinada a transformarla. Estas experiencias organizativas resultan de vital importancia para esta investigación y han sido parcialmente reconstruidas por Patricio Lagos, aportando ricos elementos históricos y teóricos para conocer y reflexionar sobre su dimensión interna. Se trata de una actividad política-estudiantil que mantiene vivas de forma subterránea, bajo la superficie de una dimensión externa con escasa visibilidad pública, actitudes, prácticas y conocimientos asociados a la lucha por sus derechos y un orden social más justo e igualitario, más democrático, que transmiten de una generación a otra, y que resignificadas y adecuadas a la contingencia, conforman elementos de una memoria colectiva que las y los estudiantes secundarios con compromiso social y político, e identidad revolucionaria, tienen a su disposición y se apropian para darle sentido, conducción y cuerpo al movimiento estudiantil secundario, en sus momentos de emergencia histórica. Latidos tenues, durante los años 90, de sobrevivencia de una tradición política republicana democrática socialista que esta

investigación persigue, invisible a los ojos de la sociedad de la época que reproducía de manera generalizada el imaginario elaborado por la institucionalidad pública y los medios de comunicación de masas, de una juventud indolente ante los asuntos colectivos (estereotipada bajo la frase “no estoy ni ahí”), abstraída en el individualismo y el consumo, sin compromiso social ni político. Imaginario que contribuía a volver realidad sus supuestos, pero que se verá resquebrajado a mediados de la primera década del siglo XXI.

Inicialmente, se trata de estudiantes secundarios y secundarias que conocieron los combates del COEM y del MIR, del Frente Patriótico Manuel Rodríguez y el MAPU-Lautaro en los 80, o de fracciones de estas organizaciones que aún operaban en las poblaciones donde algunos y algunas de ellas habitaban en los inicios de los 90. Entre las principales características de las experiencias sustentadas por estos y estas estudiantes, está la de renovar una subjetividad juvenil que se identifica con la izquierda revolucionaria, anticapitalista, y que ve en la violencia un medio de lucha esencial para conquistar demandas e intereses populares, sin que su uso aparezca inscrito necesariamente dentro de una estrategia elaborada para construir una sociedad socialista.

Se trata de una nueva forma de organización política: el colectivo político estudiantil (que también se desarrolla en las universidades), que se asume autónomo de los partidos políticos tradicionales de la izquierda, con los que marca diferencia en la forma de organización: siendo organizaciones locales con un reducido número de integrantes, no operan compartimentando sus funciones ni estableciendo jerarquías internas, si no que practican la horizontalidad en la decisión y en la acción colectiva (Lagos, s/f). Su existencia es parcialmente mapeada por Patricio Lagos, en su artículo “La organización estudiantil”, gracias al cual podemos incluir en esta investigación estas breves referencias al devenir y significado histórico de estas nuevas formas organizativas y de construcción de redes de las y los estudiantes movilizados por sus derechos, críticos del orden educacional y social capitalista, e involucrados en su superación.

El año 1992, ante la ausencia de logros por parte de las juventudes de los partidos políticos, y la presencia de colectivos de estudiantes con identidad revolucionaria en algunos liceos, la iniciativa la tomará directamente el gobierno, con la campaña “el Gobierno escucha a los Centros de Alumnos”, que contemplaba actividades artísticas, jornadas recreativas y conversaciones sobre los centros de alumnos. Tras el fracaso de esta estrategia para producir adhesión activa al gobierno y fortalecer los centros de alumnos, el gobierno abandonará la pretensión de construir un movimiento estudiantil secundario funcional a sus políticas, y no será hasta el año 1997 que, afrontando la cuestión de la necesidad de legitimar la institucional

política entre las y los estudiantes secundarios, volverá a intervenir en el sector, dando forma al “parlamento juvenil”, con la participación de presidentes de centros de alumnos de liceos y colegios, que operará hasta el año 2000.

De acuerdo con Zarzuri (2006) el parlamento juvenil se trata de una orgánica planificada desde el mundo adulto, propiciada por la cámara de diputados y que se reunía dos veces al año. Conformada por representantes electos entre presidentes de centros de alumnos, su objetivo era motivar entre los jóvenes la necesidad de organización y tener un referente con el cual poder negociar en caso de que ocurrieran conflictos. (Pag. 4)

Según informa Lagos:

Esta estrategia no aportó en nada a la organización de los estudiantes secundarios y solo demostró ser un instrumento de cooptación del gobierno y ser un buen “trampolín político” para dirigentes de la juventudes de la Derecha y la Concertación. (Lagos, s/f. Pag. 2)

Antes de eso, el año 1992, de forma paralela a la iniciativa del gobierno para escuchar a los centros de alumnos, las juventudes políticas de izquierda, lideradas por las juventudes comunistas, que habían ganado las directivas de decenas de centros de alumnos de varios liceos y colegios, se propone nuevamente reconstruir la FESES. Sin mayor convocatoria, las organizaciones políticas juveniles de los partidos de izquierda mantuvieron su participación, junto a las demás juventudes políticas, en la Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago (ACAS), instancia creada por la normativa sobre centros de alumnos formulada por la dictadura sin variación en el nuevo reglamento. La refundación de la FESES será una tarea que recién conseguirán completar las juventudes comunistas en 1998, disputando su conducción con la Juventud Rebelde Miguel Henríquez (MIR), mientras las restantes juventudes políticas limitarán su participación al ACAS y el Parlamento Juvenil. En este proceso de reconstrucción y reposicionamiento de la FESES, también participarán algunos colectivos de izquierda, que instaurarán el debate sobre las formas organizativas de las y los estudiantes que participarían en la Federación, poniendo en consideración si en ella deberían o no incorporarse representante de organizaciones estudiantiles distintas a los centros de alumnos; discutiendo también si la Federación debería participar o no en el parlamento juvenil. Confrontados a la lógica de la negociación política para configurar la directiva de la FESES, los colectivos de izquierda que participaron en la reconstrucción de la Federación se vieron asumiendo negociaciones y prácticas electorales, y ejerciendo cargos burocráticos, que los llevó a una crisis interna y a su extinción, hacia fines del siglo. Tras la elección en 1999 de la que sería su última directiva de la FESES (con el comunista Julio Reyes como presidente),

la poca confianza en el aporte que la Federación podría hacer para dar sentido, unificar y fortalecer las luchas de los y las estudiantes de la enseñanza media, provocó su disolución y la emergencia de la ACES como nueva instancia articuladora de los y las estudiantes con compromiso político de izquierda (republicano, democrático y socialista).

Reunidos en octubre del 2000, en un Congreso Estudiantil convocado por la FESES, la ACAS y organizaciones autónomas, con delegados de centros de alumnos pero también de colectivos políticos o coordinadoras de colectivos, se reafirmó la hegemonía de la perspectiva autonomista (más adelante descrita) que estos últimos venían incubando, desechando la FESES como medio para articular un movimiento estudiantil secundario, por considerarlo incapaz de aportar a la lucha para superar el autoritarismo y las desigualdades en los liceos y colegios (y a la lucha popular por librarse del yugo del capital). (Domedel, 2008. Pag. 96)

La conformación de colectivos político-estudiantiles de este tipo en los inicios de la década de los 90, con participación de estudiantes independientes o ex militantes de organizaciones político militares surgidas en los 80, se sustentaba y convergía en su crítica a la política educacional de la Concertación y en su propuesta de una educación popular. Estos colectivos cíclicamente tendieron a articularse y algunos de ellos se involucraron en los esfuerzos por reconstruir la FESES mientras otros criticaban su carácter superestructural, inútil para la construcción de un movimiento social-estudiantil que asumiera tareas revolucionarias en la cotidiana de sus luchas. Entre estos colectivos, los que privilegiaban la cuestión miliciana tuvieron una fuerte crisis a mediados de la década, debido a los fuertes golpes represivos que sufrieron. En la segunda mitad de la década, una de las coordinaciones de estudiantes de izquierda más relevantes de la época fue el Comando de Estudiantes Revolucionarios (CER). Fundado en 1996, realizaban acciones directas de propaganda al interior y en torno a los liceos, barricadas y lucha callejera con la policía. Entre sus integrantes más comprometidos y comprometidas existía una identidad política que aunaba militancias o simpatía por el Partido Humanista, las Juventudes Comunistas, fracciones del MIR y anarquistas, entre otras organizaciones, así como independientes. Las propuestas de articulación de estas tendencias no pasaban por la reconstitución de la FESES, si no de instancias como el Frente Unitario de Estudiantes Revolucionarios Salvador Allende, fusionando lo social y lo político. Mientras ocurría la reconstitución de la oficialista FESES, el año 1998, los estudiantes revolucionarios se aunaban en la Agrupación Secundaria de Izquierda (ASI). (Lagos, s/f.)

Y si bien en algunos momentos los colectivos políticos de estudiantes secundarios y secundarias, y las juventudes políticas de los partidos tradicionales, convergieron en intentos

por revivir la FESES, finalmente el principio de autonomía de los primeros triunfará al terminar el siglo, siendo la estrategia de construir un movimiento estudiantil secundario independiente de los gobiernos y los partidos tradicionales la que regirá en el siglo XXI, tanto para los colectivos como para las juventudes políticas de izquierda. Para los colectivos se trata de fusionar lo político con lo social, construyendo organización desde abajo (Donoso, 2014), a partir de las experiencias cotidianas y los problemas de los estudiantes, y su posterior politización, y no orientar más ya su quehacer por las pautas establecidas por los partidos políticos, a partir de las directivas de los centros de alumnos y la FESES, en tanto instancias formales de organización estudiantil basadas en la delegación periódica del poder de decisión de cada estudiante en representantes de organizaciones políticas.

Marzo del 2000 fue un momento de resurgimiento de manifestaciones de estudiantes secundarias y secundarios, y de universitarios y universitarias, ocasionadas por el alza del pasaje escolar en el transporte público. Ante la inoperancia de la FESES, las y los estudiantes organizados en colectivos y centros de alumnos, dieron vida al Frente contra las alzas, que comenzó a funcionar estructurándose horizontalmente y a través de asambleas estudiantiles, logrando dotar de masividad a las movilizaciones y sentarse a conversar, junto a los universitarios, con el gobierno y los transportistas, y congelar la tarifa en \$80 (ACES, 2001). Rápidamente superado el conflicto, las organizaciones se dedicaron a preparar un Congreso donde reflexionar sobre las nuevas formas de participación desarrolladas y ajustar las estructuras de su organización a ellas. En la convocatoria al Congreso, se afirma que “Sólo de nosotros depende rescatar nuestra historia, recuperando el protagonismo de los estudiantes de Enseñanza Media en la sociedad, defendiendo en todo momento nuestro derecho a una educación digna, integral, gratuita y para todos.”

El documento de preparación del Congreso, define a la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundario como:

... una coordinadora de estudiantes organizados, lo que resalta la importancia de construir movimiento en micro en los liceos, como base de lo que se pare arriba. Sólo una organización real en las bases posibilitará que en algún momento se vuelva a hablar de federación representativa, y la construcción de ese tejido fundamental será tarea de todos quienes trabajen en la ACES (...) La idea es que cada sector geste su alternativa, y se fortalezca en el trabajo conjunto una organización unitaria (...) La autonomía es un principio rector, así como la horizontalidad, que debe entenderse como ‘acción directa de masas’, lo contrario a delegar esa acción en un dirigente. Por esto no se plantea jerarquización ni dirección central como necesidad. Cada sector que se integre tiene la misma importancia. Las decisiones se toman abajo, en asambleas de libre convocatoria. Las clásicas directivas y sus funciones y atribuciones, son reemplazadas por comisiones ejecutivas que se ajustan a las resoluciones por todos tomadas y las ejecutan públicamente. (Comisión Congreso ACES, 2001)

Reunidas las más diversas organizaciones estudiantiles de enseñanza media en octubre del 2000, en un Congreso Estudiantil convocado por la FESES, la ACAS y organizaciones secundarias autónomas, con delegados de centros de alumnos pero también de colectivos políticos o coordinadoras de colectivos, la perspectiva autonomista (más adelante descrita) que venían desarrollando los colectivos de izquierda, triunfa y se desecha la FESES y a los centros de alumnos como medios privilegiados para fortalecer la lucha secundaria, y se declara la ACES como nuevo referente articulador, con los subsecuentes cambios en la estructura de participación (Domedel, 2008. Pag.). Se trataba de construir otro tipo de organización para las y los estudiantes secundarios, que no se redujera a la izquierda como sucedía con la FESES

Así, con el cambio de siglo un importante hito en el proceso formativo del sujeto secundario se producía. El surgimiento de la ACES estuvo marcado por la convergencia de plurales organizaciones de izquierda autónomas. La Coordinadora Revolucionaria Autonomista (CREA), donde participan “desde *jotosos* críticos hasta *anarcos*” le dio conducción al proceso de constitución de la ACES. El proceso del cual forma parte el nacimiento de la ACES, es descrito por Úrsula Schüler, vocera de aquella organización durante el año 2001:

Yo era de un sector crítico a la Feses como estructura, entonces, de a poco empezamos a ser mayoría. Teníamos hartos colectivos coordinados en distintos liceos, centros de estudiantes, y comenzamos a generar una nueva mayoría dentro del mundo secundario. No estoy diciendo que estaban todas las bases movilizadas, sino que dentro del activo político empezamos a tener más hegemonía política 65(Domedel, 2008. Pag. 96)

Estos nuevos colectivos políticos juveniles de izquierda, que traen a la memoria el carácter asambleario de los codes, pretenden construir un movimiento estudiantil autónomo y con nuevas formas de organización. Las particularidades que diferencian a estos colectivos de las formas de organización política presentes durante emergencias previas del movimiento estudiantil secundario, son analizadas y categorizadas por Lagos (s/f) de la siguiente manera:

- a. **Marginalidad.** Son marginales porque no forman parte del sistema capitalista, no pretenden formar parte de ninguno de los partidos políticos tradicionales, ni menos pretenden ser parte de la organización actual del Estado, no funcionando dentro del orden ni dentro de las leyes que impone el sistema.
- b. **Autonomía.** Son autónomos porque han determinado sus propias formas de funcionamiento y una forma muy particular de organizarse, ya que se fijan sus propias líneas de acción y objetivos. Tampoco aceptan imposiciones externas.
- c. **Democracia.** Son democráticos porque sus decisiones y acuerdos surgen de la participación y la discusión colectiva no estando nadie por encima o por debajo de los otros. Además nadie cuenta con privilegios especiales.

d. **Origen.** La mayoría de estos colectivos nacen producto de coyunturas particulares o para satisfacer necesidades específicas, teniendo un discurso rupturista y crítico con las organizaciones políticas tradicionales.

También podemos dividir a los colectivos estudiantiles Antisistémicos y Revolucionarios.

a. **Antisistémicos.** Estos grupos privilegian la lucha callejera antes que la lucha por las demandas reivindicativas de los estudiantes poseyendo, en la mayoría de los casos, una visión ultraizquierdista, en el sentido leninista del término. Quienes conforman estos grupos, en su mayoría, fueron descolgados o militantes, de diversas orgánicas de principios de la década del noventa como el Complejo Partidario MAPU – Lautaro y diversas fracciones del M.I.R. o del F.P.M.R. Otras características son: la suerte de alianza entre marxistas [como todos sus “istas”] y anarquistas, y la no participación en los espacios formales de organización estudiantil. (...)

b. **Revolucionarios.** Es difícil hablar de estos grupos, o más bien hablar de colectivos estudiantiles revolucionarios porque ¿qué es hoy en día ser un colectivo estudiantil revolucionario?... Si estuviésemos en las décadas de los sesenta o setenta podríamos hacer la diferenciación entre quienes aspiraban a la toma de poder por la vía armada y la construcción de Poder Popular [como el M.I.R.], es decir, los revolucionarios, y los que querían tomarse el poder por la vía electoral [como el P.C.], es decir, los reformistas... Incluso en la década de los ochenta era distinto pensar derrocar a Pinochet por un plebiscito o por el levantamiento en armas del pueblo (...). Al parecer hoy lo que nos hace distintos a los demás quienes nos decimos revolucionarios, son nuestras formas de construcción cotidiana. Es decir, hoy nuestros colectivos, pese a que más de alguno nos definimos como algún “ista”, trabajamos distinto a la Izquierda Tradicional. Se nos dice Izquierda – Social porque nos oponemos generalmente a los partidos políticos, pero no lo somos porque creemos que las organizaciones políticas son necesarias... pero nuevas organizaciones políticas... a lo que apostamos es a ser organizaciones político – sociales, es decir, tener una visión estratégica de cambiar esta sociedad capitalista neoliberal que no nos gusta por una sociedad distinta, pero trabajando hoy socialmente, en la realidad concreta, con nuevas formas en las tomas de decisiones donde la verticalidad, los caudillos e iluminados del otrora Partido queden en el pasado. (Lagos, s/f. Pags. 8 y 9)

Como puede percibirse en la lectura de la cita, Lagos pertenece a esta generación de jóvenes estudiantes secundarios de los noventa, que integró, actuó e interactuó con colectivos de izquierda y las juventudes de los partidos políticos en Santiago. Él lo hizo durante la segunda mitad de la década de los 90 (y luego como estudiante universitario, en los inicios del siglo XXI). Su investigación, análisis y particular posicionamiento, nos brinda conocimientos sobre las transformaciones acontecidas en las formas de construir redes y organizarse, por parte de las y los estudiantes con compromiso político y perspectiva revolucionaria en los años 90. Pero además testimonia como estas prácticas fueron interpretadas por sus protagonistas como una anticipación de la manera en que debía organizarse el conjunto de las relaciones sociales, politizadas y libres de dominación, en la educación (pero también, y al mismo tiempo, en todas las actividades humanas, incluidas las económicas). Se trata de una identidad colectiva éticamente sustentada en la autonomía como principio que rige el ejercicio y la lucha por la libertad, dando origen a normas morales sobre el comportamiento cotidiano

dentro de la organización y fuera de ella, de carácter emancipatorio, que juzga las acciones humanas eventuales y concretas relacionándolas con principios como los de respeto y defensa de la dignidad humana y la igualdad de derechos, propios de una sociedad libre que hay que comenzar a construir hoy y en adelante, día a día.

Es sobre esta experiencia histórica, habitualmente desconocida, que cobrará vida a mediados de la primera década del siglo XXI la “revolución pingüina”, con sus masivas movilizaciones, cuando las y los estudiantes se tomaron las calles de Santiago, primero, y cientos de liceos, después, para luego sumarse a las movilizaciones estudiantes en todo Chile, por cientos de miles, al finalizar el mes de mayo del año 2006.

3.4 El siglo XXI

3.4.1 El mochilazo

“... el gobierno no tiene ningún peso en las decisiones que se están tomando en el país. Mandan los empresarios y los capitalistas”.

Paula Vidangossy, entrevistada por Klensen, 2001

Pero antes de la “Revolución Pinguina” del año 2006, durante el mes de abril del 2001 aconteció el “mochilazo”, un conjunto de movilizaciones callejeras y huelgas estudiantiles durante las cuales las y los estudiantes secundarios, después de 15 años, volvieron a copar el centro de Santiago.

Las movilizaciones se desataron tras las denuncias de varios y varias estudiantes que descubrieron la utilización de pases escolares antiguos para elaborar los entregados ese año, que incorporaba un chip electrónico por el que les habían hecho pagar \$3.500, incluyendo \$1.000 por el costo del material nuevo con el que se suponía estaban confeccionados. Este fraude se sumó al malestar que los estudiantes venían experimentando por el precio del pase (credencial) escolar, cada año más caro porque se suponía integraba nuevas tecnologías de reconocimiento por parte de las máquinas electrónicas que, instaladas en los buses urbanos, realizarían el cobro de cada viaje. El alto precio cobrado y la demora en su entrega, que en ocasiones no se concretó a lo largo de todo el año 2000, y que la tecnología con la que pretendían hacerse el cobro electrónico de cada viaje nunca funcionó, sumó esta nueva estafa a los y las estudiantes que comenzaron a cuestionar que el documento que les permitía ejercer su derecho a una rebaja en el transporte público estuviese administrado por una entidad

privada. Estando desde el año 1990 la administración del pase escolar en manos de la asociación gremial de dueños de autobuses de transporte colectivo urbano de Santiago (el Consejo Superior de Transporte), el movimiento estudiantil evidenció que en esta ocasión se estaba lucrando de manera fraudulenta con lo que consideraban era un derecho de los y las estudiantes.

La cuestión adquirió gran visibilidad pública. El malestar estudiantil estaba presente en los medios y ante la inminente emergencia de manifestaciones en la calles de Santiago, la dirigencias oficialista del Parlamento Juvenil, con un gran sentido de la oportunidad pero ninguna capacidad de predecir lo que ocurriría, aprovechó la ocasión para posicionarse ante el estudiantado y encauzar el naciente conflicto, convocando a un paro estudiantil para el día siguiente, 4 de abril, y a concentrarse en una actividad de carácter artístico y cultural para protestar por la demora en la entrega del pase escolar, en el parque Forestal, ubicado en el centro de Santiago. La convocatoria desbordó todas las expectativas de los organizadores, llegando al lugar 10.000 estudiantes. El acto derivó rápidamente en marcha, represión y desórdenes por el centro de la ciudad. Ese mismo día el gobierno, con la participación de los ministerios de transporte y de educación, y dirigentes de los empresarios del transporte urbano, se reúnen con representantes de la ACES tanto como del Parlamento Juvenil, realizando una propuesta para terminar con el conflicto, que solo la organización estudiantil oficialista acepta. La ACES la rechaza porque no reconocía la estafa a la que estaban siendo sometidos los y las estudiantes, e insistía en que debían pagar por la revalidación de los pases antiguos.

Para reafirmar que el problema no ha sido resuelto, el viernes 6 de abril la ACES convoca a un paro indefinido en la Región Metropolitana, a partir del lunes 9, exigiendo: que los pases del año 2000 pudiesen ser utilizados el 2001 sin costo; la entrega inmediata de los pases nuevos ya pagados; que su uso se ampliase al horario nocturno y a los 365 días del año; y finalmente, que la administración del pase escolar se trasladase del gremio del transporte privado a manos del Estado, al Ministerio de Educación. Ese fin de semana el gobierno volvió a reunirse con miembros de la ACES, que para entonces aunaba cerca de 50 liceos, y con presidentes de centros de alumnos oficialistas y del Parlamento Juvenil, intentando evitar las movilizaciones que se avecinaban, sin conseguirlo. Tras dos días de masivas movilizaciones, el secretario regional metropolitano del MINEDUC, Traverso, se reunió con los dirigentes de la ACES, proponiendo mecanismos para facilitar la entrega del pase escolar de forma gratuita a quienes más lo requiriesen, sin lograr con eso detener las movilizaciones.

El repertorio de acción desplegado por los estudiantes durante el paro privilegió la marcha callejera y el acto artístico cultural en espacios abiertos, lo que renovó y dio

visibilidad pública al sujeto colectivo emergente, acompañado de sus sombras históricas, la represión policial y la violencia generada en la confrontación, aprovechada por los medios de comunicación de masas para estigmatizar e intentar desprestigiar las manifestaciones y al movimiento estudiantil. Por ese motivo, la ACES llamó a que el tercer día de paralización las y los estudiantes se quedaran en sus casas, sin dar oportunidad a que la violencia desvíe la atención pública.

Tras dos semanas de permanente y creciente movilización, que incluyó un masivo acto artístico cultural en conjunto con la Central Unitaria de Trabajadores y el Colegio de Profesores, el gobierno acepta el 16 de abril la propuesta de la ACES de sentarse junto con los transportistas en una mesa de negociaciones para encontrar una salida al conflicto. La reunión preparatoria de esta instancia, entre el Ministerio y las y los estudiantes, debía desarrollarse el (miércoles) 18 de abril. Sin embargo no pudo concretarse al negarse el paso a los miembros de la ACES, por no haber levantado el paro iniciado el día 9, lo que ocasionó que también los dirigentes de las federaciones de universidades tradicionales y privadas, la agrupación de padres y apoderados, y dirigentes del Colegio de Profesores, que los estudiantes habían propuesto sumar, se retiraran del encuentro, desarrollado solo con miembros del parlamento juvenil y centros de alumnos oficialistas. En la ocasión, la ministra anunció que la administración del pase escolar pasaría el 2002 a manos del MINEDUC. Finalmente, la ACES suspenderá el paro para desarrollar las negociaciones, si bien algunos liceos autónomamente decidieron mantenerlo, y se reunirá con representantes del Ministerio de Educación y de los transportistas el 24 de abril, acordando el funcionamiento de la suspendida mesa de trabajo, a partir del día 27.

En un primer momento, en los inicios del conflicto, el MINEDUC había reaccionando interpretando la situación como un problema entre privados, calificando al pase escolar, que las y los estudiantes entendían era un “derecho”, como un “beneficio” que los transportistas le otorgaban a los estudiantes (lo que le otorgó rápidamente a la movilización un carácter antimercantilista y al gobierno como defensor del capital: “aquí no manda el gobierno, mandan los empresarios”). Al mismo tiempo, la ministra ya declaraba que el gobierno estaba dispuesto a trasladar al Ministerio la administración del pase escolar, pero que el problema actual debían solucionarlo entre las partes intervinientes según los contratos celebrados. En concordancia con ese pronunciamiento, la propuesta elaborada entre el MINEDUC, el Ministerio de Transportes, el Parlamento Juvenil y el Consejo Superior del Transporte, y rechazada por la ACES, incluía: una rebaja de \$1.000 en el precio del costo del pase escolar, que sería subsidiado por el Estado para que las y los estudiantes de familias en situación de

pobreza pudieran adquirirlo; y el congelamiento del valor del pasaje escolar en \$100 durante todo el año 2001.

La masividad de las manifestaciones de los primeros días de movilización ya había obligado al presidente Lagos a pronunciarse, llamando a los estudiantes a adherir al acuerdo propuesto y a la ciudadanía a restarle importancia a las movilizaciones, interpretando su ocurrencia como lo propio de la democracia, al expresar, irónica y socarronamente: “no nos acostumbramos mucho a lo que es un sistema democrático todavía”, sugiriendo que lo que caracteriza a la democracia es que los gobiernos responden a las demandas sociales, como lo estaría haciendo el de él, sin necesidad de extender las movilizaciones, al expresar: “lo importante es que tenemos acuerdo que los muchachos van a pagar 100 pesos por la locomoción de manera de poder garantizar que tienen un acceso adecuado, y lo del carné se va a arreglar”. (Emol, 05/04/2001)

Este posicionamiento del gobierno se mantuvo desde un inicio y fue con el que abordó las reuniones de trabajo con la ACES y demás actores involucrados, la última semana de abril. Simultáneamente, el gobierno intentaba mantener la iniciativa política hacia el estudiantado, a través de la figura del Parlamento Juvenil, internamente muy cuestionado por su papel en la explosión inicial del movimiento estudiantil secundario, realizando ahora un plebiscito centrado en el traslado de la administración del pase escolar al MINEDUC, en el que según informaron, participaron 32.000 estudiantes, obteniendo como resultado un apoyo mayoritario al traspaso. Conformada la mesa de trabajo, el 25 de abril el gobierno daba por superado el conflicto.

En las conversaciones desarrolladas ese 24 de abril, los trasportistas habían aceptado que el pase escolar 2001 fuese gratuito para quienes no habían podido pagarlo, cobrándose solo por su recarga, ahorrándose \$1.000. Además, se decidió que la mesa de trabajo continuara funcionando como Comité, al que el MINEDUC le ponía 60 días de plazo para definir cómo funcionaría el pase escolar el 2002, y cómo se procedería para ampliar la gratuidad del pase escolar.

Crítica a la manera como se desarrollaba el trabajo del Comité, la ACES convoca a movilizarse para el día 11 de mayo. Una semana después, el 18 de mayo, la ACES participa del acuerdo firmado por el seremi de educación, que establece: que los pases escolares reimpresos serían repuestos por pases nuevos y los que habían sido entregados tardíamente el 2000 tendrían vigencia el 2001 sin necesidad de pagar por su revalidación, gratuidad que el Ministerio se comprometía a sustentar y ampliar para un porcentaje creciente de estudiantes.

Un mes después el gobierno reafirmará su disposición a trasladar la administración del pase escolar al MINEDUC.

En términos organizacionales, la movilización estudiantil secundaria del 2001 se caracterizó por la constitución de asambleas en los liceos para debatir las situaciones que afectaban al estudiantado, para deliberar y decidir sus posicionamientos y acciones, y distribuir responsabilidades para llevarlas a cabo.

La articulación de las organizaciones movilizadas, fuesen centros de alumnos, asambleas o colectivos estudiantiles, recayó en la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, la ACES

Esta fue la primera ocasión que la nueva organización secundaria tenía que afrontar el desafío de conducir un conflicto con manifestaciones estudiantiles masivas, articulando y potenciando al “actor secundario”, en proceso de emergencia. Tras entrevistar a algunos y algunas estudiantes movilizadas, Klener (2001) nos ofrece una descripción de su disposición subjetiva, a propósito de la coyuntura y más allá, situándola en un contexto histórico más amplio:

Es indudable que el fracasado proyecto de construcción socialista en Chile, el golpe de Estado y la dictadura militar son referentes importantes, pero los dirigentes estudiantiles de hoy no están marcados por esas experiencias que no vivieron. A lo más, conocieron algunas de sus consecuencias. Son “de Izquierda” a su manera, en un espectro político todavía muy atomizado, que se define más por la búsqueda de caminos que por certezas. Lo que sí tienen muy claro es su opción por cambiar las cosas, no sólo porque lo sienten necesario, sino también posible. Y lo hacen con entusiasmo, espontaneidad y muchas dudas, pero decididos a abrirse paso a espacios más amplios de participación. De partida, aseguran que las movilizaciones continuarán en un proceso de lucha por la recuperación de la educación pública. Aunque la mayoría de los entrevistados son presidentes de centros de alumnos y miembros de colectivos estudiantiles dicen que son más participantes que dirigentes, que la forma de organización depende de las necesidades del momento, que pese a existir dos grandes bloques que agrupan a los estudiantes secundarios –la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (Aces) y el Frente Amplio Secundario por la Defensa de la Educación Pública (Fasep)-, no hay antagonismo entre ellos, y que tienen todo el derecho a ejercer su ciudadanía.

Una de las estudiantes entrevistadas por Klener fue Isabel González, de 16 años, que presidía el centro de alumnos del Liceo 1 de niñas, participaba en la Fasep y en la ACES, y compartía posiciones con comunistas, anarquistas, socialistas y diversos colectivos de izquierda, en la medida que todos reconocían que los partidos políticos se comportaban de manera que, en vez de la solución, eran parte del problema. Para ella, las y los estudiantes secundarios movilizadas en ese momento:

... no tienen la obsesión de ser políticos para cambiar la política. Varios dirigentes -incluyéndome- no nos vemos como políticos en el futuro y preferiríamos trabajar en cosas más chicas, como los sindicatos. No me gustaría ser diputada, senadora o

alcalde. Me basta con el colegio. Conozco un colectivo del Instituto Nacional formado por socialistas, pero no se sienten del Partido Socialista. Tienen los mismos ideales, pero encuentran que no es correcta la forma en que el partido los ha manejado. Pienso lo mismo que ellos. (en Krenel, 2001. Pag.3)

La articulación de las organizaciones movilizadas, fuesen centros de alumnos, asambleas o colectivos estudiantiles, recayó en la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, la ACES. El gobierno intentó establecer un puente con los y las estudiantes movilizadas a través de los ex integrantes del parlamento juvenil, sin éxito, pues no eran ellos quienes estaban conduciendo las movilizaciones. A través de la ACES, quienes sí lo hacían contra atacaron convocando a un exitoso paro general estudiantil. La falta de capacidad para conducir las movilizaciones, y la orientación que estaban tomando, llevó a los partidos políticos a ordenar a sus militantes juveniles abandonar la ACES, lo que sucedió parcialmente y con deserciones. Articulado por la ACES, el movimiento estableció conversaciones con la organización gremial de las empresas de transporte urbano administradora del pase escolar, que al final del conflicto repuso los pases adulterados.

Bajo la consigna: A Seguir Construyendo Organización Estudiantil. La ACES convocará a un nuevo congreso donde evaluar lo realizado en el conflicto del primer semestre y proyectar el futuro. En la convocatoria se valoraba de antemano el crecimiento cuantitativo de la organización y la masividad de las marchas y los paros realizados, y la conquista del congelamiento del precio del pasaje escolar; al mismo tiempo, se cuestionaba si el incremento de la participación estudiantil se mantendría en el tiempo, y si se había conseguido el pleno funcionamiento de las asambleas en los liceos y su articulación territorial.

Preparando la discusión, la comisión organizadora redactó un documento donde se enuncia el origen de la ACES como una coordinadora zonal, en las comunas vecinas de Santiago y Providencia, que se amplía luego con las asociaciones que se van estableciendo con otras organizaciones estudiantiles, en otras comunas de Santiago y regiones del país.

La convocatoria al Congreso concluye con un llamado a:

seguir desarrollando la organización autónoma y pluralista, para que en un futuro no muy lejano seamos capaces de poner nuestros propios temas en la mesa, y ahí poder hablar de un verdadero MOVIMIENTO ESTUDIANTIL". Respondiendo a esta aspiración, el llamado a la participación en el Congreso estableció como tarea llevar al debate "la opinión más amplia posible de los liceos, evitando posiciones personales y/o partidistas". Puesto en perspectiva histórica, este principio se conseguirá concretar en el quehacer del movimiento estudiantil secundario, por primera vez, de manera fehaciente, el año 2006, y después reiterarse, de forma apoteósica, el 2011.

La masividad y relevancia pública que adquirió el movimiento fue en parte posible por la incorporación a las movilizaciones de estudiantes pertenecientes a sectores populares y la

presencia entre ellos y ellas, de los colectivos políticos juveniles arriba caracterizados. La praxis de estos colectivos puede ser ilustrada, dentro de su diversidad interna, a través de los relatos y los posicionamientos de dos estudiantes secundarias, durante una entrevista realizada por Klener (2001), que cada una en su particularidad, sintetizan elementos comunes.

“Catalina Cadis y Carolina Collio, de 15 y 16 años, son estudiantes del Colegio Sagrado Corazón. “No es el Sagrado Corazón que todos piensan, de Apoquindo. El nuestro es de Lo Espejo y no es muy bueno”, aclaran. Ellas forman parte del colectivo Pars (Popular Acción Revolucionaria Secundaria), que a su vez participa en la Aces. “En mi colegio faltan raciones de comida, los baños son insalubres y el trato de los inspectores y profesores es malo. Son autoritarios, se creen superiores a nosotros y si reclamamos nos echan” dice Carolina. ¿Por qué participan en el colectivo?

Catalina: “Para cambiar la educación y mostrar las carencias que tenemos”.

Carolina: “Es el cansancio, estar harta de que no se nos respeten las opiniones, y se nos estigmaticen. Tenemos una educación de mercado que no nos favorece en nada, donde los colegios que cobran más plata tienen mejor educación”.

Catalina: “El nuestro es un colegio de población. Organizamos una marcha para que nos rebajaran en 50% el pago de la Prueba de Aptitud Académica, y nos llevaron a la dirección para decirnos que el colegio no nos va a preparar para la prueba. El centro de alumnos organizó talleres de reforzamiento para las alumnas que quisieran dar la PAA, pero el colegio ni siquiera presta sus salas. O sea, no les interesa que surjamos, quieren que salgamos del colegio como dueñas de casa”.

¿Se sienten parte de la cultura de Izquierda?

Carolina: “Sí, porque me identifico con el pensamiento revolucionario”.

Catalina: “En mi casa son todos izquierdistas, mis abuelos son detenidos desaparecidos, pero mi mamá nunca se ha dignado buscarlos ni nada”.

Carolina: “Lo mío es sólo mío. Mi papá es de derecha y mi hermana igual. Mi espíritu izquierdista es propio”.

¿En quién piensas cuando hablas de la Izquierda?

Carolina: “En el Che y Salvador Allende”

Como mujeres y jóvenes, ¿qué perspectivas le ven al naciente movimiento estudiantil?

Carolina: “No sé. Ojalá que todo resulte y logremos nuestros objetivos. Me preocupa mucho la violencia incontrolada, y me molesta que vengan niñitos a dejar la cagada”.

Catalina: “Ojalá concretemos lo que pedimos, aunque en el país faltan muchas cosas”

Como se percibe en las declaraciones de estas estudiantes, el malestar estudiantil se relaciona con el autoritarismo y las precarias condiciones de infraestructura que caracterizan la vida de los y las estudiantes en los liceos. Asociándolas con el carácter mercantil que adquiere la educación en Chile, estas problemáticas quedan circunscritas a la de la desigual distribución del bien educativo, según la capacidad de pago de las familias a las que pertenecen las y los estudiantes. Y se proponen cambiarlo desde abajo demandando, en lo inmediato, que la prueba de acceso a la educación superior se pudiese rendir sin costo (la Prueba de Aptitud Académica), y a largo plazo, con el fortalecimiento de la educación pública.

3.4.2 2002-2005

Las reiteradas movilizaciones asociadas a los precios del pase y las tarifas después del 2001 pillarán a las y los estudiantes secundarios de las organizaciones políticas trabajando en un lento proceso de reconstrucción desde la base, agrupados en dos tendencias diferenciadas por el tipo de organización que propone.

Mientras en el centro de la capital los liceos seguían el principio de representación a través de la estructura vertical de los centros de alumnos, en las zonas periféricas los “pingüinos” levantaban espacios de participación directa, abiertos y “horizontales”, que reunían a diversos sectores. (Juan Carlos Herrera. En Domedel, 2008. Pag. 104)

Iniciado el año 2005, el Secretario Regional de Educación de Santiago convocó a las organizaciones estudiantiles a una mesa de trabajo para levantar en conjunto un diagnóstico y requerimientos sobre la educación que recibían. En la ocasión, no solo se convocó a los miembros del ACAS, si no también de otras organizaciones estudiantiles secundarias, cuya existencia había sido percibida por los funcionarios de gobierno y sus colaboradores en esta tarea. De esta manera, una reconstruida ACES, bajo el liderazgo del Cordón Rebelde de Estudiantes Autónomos Revolucionarios, participa de esta mesa de trabajo del MINEDUC, incidiendo fuertemente en el documento que se estaba formulando, para retirarse hacia finales de año, por considerar que no se obtenía ningún provecho participando en ella, y disolverse luego (Domedel, 2008. Pag. 106). El documento preparado por la mesa de trabajo se tituló “Propuesta de Trabajo de Estudiantes Secundarios de la Región Metropolitana”, y fue entregada el 30 de noviembre de 2005 al entonces ministro de Educación Sergio Bitar, quien firmó una carta de recepción y se comprometió a que la persona que lo sucediera en el cargo en el nuevo gobierno que comenzaba en marzo de 2006, lo recibiría. Este documento será de gran importancia, pues constituye y pone a disposición una visión crítica de la legalidad que estructura el sistema educacional chileno y de cada una de las políticas educativas que el Estado y los gobiernos desde la dictadura en adelante han implementado, señalando sus implicancias prácticas, las que les toca a ellos y ellas experimentar en la cotidianidad escolar.

En este documento las y los participantes afirman que la defensa y prioridad que la Constitución y la ley de educación que forma parte de ella (Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE), le otorgan a la libertad de enseñanza, por sobre el derecho a la educación, es lo que introduce a la educación en la lógica de mercado y provoca profundas desigualdades en su adquisición, por lo que llaman a realizar una Asamblea Constituyente e institucionalizar la responsabilidad que le cabe al Estado por la educación pública.

En diciembre del año 2005 y marzo del año 2006 las organizaciones de izquierda, incluidos colectivos y las juventudes comunistas, realizaron dos reuniones en la que llegaron a la conclusión de que era necesario levantar una organización unitaria de los y las estudiantes secundarias. La segunda reunión, realizada en marzo, con la participación de la ACAS, dio origen a la Asamblea de Estudiantes de Santiago (AES), con 4 vocería, dos de los “estructurados” y dos de “asistémicos”. Otros dos integrantes de la “comisión política” de la AES, completaban el cuadro de 6 líderes que tenían la misión de crear equilibrios entre las posiciones presentes en la organización y elaborar planteamientos unitarios. Entre los voceros no habría jerarquías y tendrían por función dar a conocer lo decidido por las bases.

Concluye aquí este recorrido por la historia de la emergencia y latencia del movimiento estudiantil secundario, que conecta y ayuda a comprender las ‘revoluciones pinguinas’ del 2006 y las aun mayores movilizaciones estudiantiles del 2011, que aquí no abordaremos por contar su desarrollo con numerosas reconstrucciones y análisis diversos, y que en lo relacionado con su dimensión interna, ha recibido los sustantivos aportes del Observatorio de Políticas Educativas de Chile (OPECH), de la Universidad de Chile, y la cooperativa de trabajadores Centro ALERTA, que se tendrán presentes en las reflexiones y consideraciones con las que concluye esta tesis sobre las experiencias históricas descritas y las categorías teóricas utilizadas en los capítulos precedentes y en el que aquí termina.

CONCLUSIONES

En la ciudad de Santiago de Chile y al menos durante los últimos 50 años, emerge cíclicamente en la escena pública un movimiento social conformado por estudiantes de enseñanza secundaria que defienden el derecho a la educación. Sometido a un análisis histórico, las formas de asociación y de organización del movimiento, así como las propuestas educacionales y los imaginarios y proyectos políticos que lo aglutinan, pueden interpretarse como actualizaciones de tradiciones políticas republicanas, en sus versiones liberales y socialistas. Teniendo en cuenta la dialéctica de la permanencia y el cambio, es posible afirmar que en términos temporales, desde la década de los años 60 del siglo XX a la actualidad, en las emergencias y en los periodos de latencia histórica de las luchas de las y los estudiantes de la enseñanza secundaria, sus formas de asociatividad y organización, y sus propuestas educacionales y políticas, transitan desde una praxis hegemonizada por un concepto republicano liberal de la democracia y la ciudadanía, hacia otra donde predomina su carácter fraternal y economía política socialista.

La reconstrucción que la investigación se propuso de los posicionamientos del movimiento estudiantil secundario de Santiago ante las contingencias y/o aspectos estructurales del sistema educacional, de sus demandas y propuestas, de los principios éticos y políticos que los interpela, y de las normas morales que regulan las interacciones entre sus miembros, permite afirmar su carácter democrático y socialista. En este sentido, la tesis aporta a la comprensión de los procesos de subjetivación y de las disposiciones subjetivas que, más acá pero también más allá de los repertorios de acción o formas de lucha que le han dado visibilidad pública al movimiento estudiantil secundario a lo largo del tiempo, dota a sus integrantes de identidad y alteridad, en su diversidad interna y en sus relaciones con otros sujetos, aportando los significados con los definen un nosotros, el quiénes son y quiénes deben ser, y en consecuencia, cómo deben actuar: qué hacer para seguir siendo quienes son y/o para llegar a ser quiénes consideran deben ser.

Siguiendo este foco de interés, la investigación se centró en la dimensión interna del movimiento, consiguiendo su propósito de conocer sus principios de acción, las formas de asociatividad y organización con que se concretó, y los proyectos sociales y políticos que sustenta y lo sustentan, integrando elementos simbólicos y prácticos de su acción en defensa del derecho a la educación y otros derechos asociados, hasta comprender el particular sentido que su praxis adquiere en relación con el concepto de ciudadanía.

La vinculación del movimiento con los ideales republicanos de libertad, igualdad política y fraternidad (comunitaria), y su valoración de la democracia y los derechos humanos como condición para concretarlos, autorizan la interpretación de sus manifestaciones como expresión de una ciudadanía participativa, y su pervivencia en el tiempo, como el devenir de un sujeto social conformado por ciudadanas y ciudadanos de una comunidad política, o mejor dicho, de varias comunidades políticas que se superponen, de carácter territorial, escolar, clasista, nacional e internacional, que ejercen una ciudadanía crítica en un sentido sustantivo, más allá de las formalidades legales o incluso en ocasiones, de las propias categorías con que las y los estudiantes describen, evalúan y justifican sus movilizaciones.

La defensa de la educación como un bien común e interés público, y su rechazo a la concreción de esta como un bien de consumo privado sujeto a las reglas del mercado, representan dos componentes de un posicionamiento del movimiento estudiantil secundario, congruente con el espíritu fraternal y emancipatorio que anima a sus miembros, quienes anteponen al beneficio personal el interés colectivo, o mejor dicho, los hacen converger, característica de la virtud ciudadana, disposición subjetiva fundamental de la tradición republicana y democrática desde sus orígenes en Grecia, hace 25 siglos. La república democrática como forma de gobierno de una comunidad se realiza ampliando la ciudadanía, es decir, incorporando al gobierno de los asuntos públicos a quienes hasta ese momento habían estado excluidos de la deliberación y definición del bien común y de las leyes destinadas a alcanzarlo. La inclusión de grupos o clases sociales antes subordinadas a las decisiones políticas de otros, trae consigo la problematización de situaciones de la esfera privada que juzgan como situaciones de subordinación injustas, reñidas con el bien común y por lo tanto de interés colectivo. Así aconteció en las democracias griegas de la época clásica, que fueron ampliando su concepto de ciudadanía, restringido inicialmente al de hombres adultos propietarios de riquezas para luego ampliarse a hombres sin riquezas, y a las mujeres después, hasta postular la inclusión de los esclavos, antes de sucumbir y desaparecer como forma de gobierno en Grecia Antigua. Similar itinerario recorrió el concepto de ciudadanía en las democracias modernas, que hoy debe ampliarse para incorporar a las estudiantes secundarias y los estudiantes secundarios movilizadas por el derecho a la educación, aun excluidos de las deliberaciones políticas-institucionales sobre la educación destinada a ellos y ellas, y sus relaciones con el bien común. Confrontando el autoritarismo de las monarquías absolutistas que gobernaban Europa y sus colonias en el siglo XVIII, quienes postulaban la república democrática como alternativa, pueden ser diferenciados internamente por sus conceptos de libertad, que diversifican los significados que adquiere el resto de las categorías

que configuran el juego de lenguaje republicano, como las de igualdad, derechos y ciudadanía, estructurando su sentido en torno a dos grandes paradigmas políticos e ideológicos. A partir del sentido que el concepto de libertad le otorga a los planteamientos republicanos, puede distinguirse la existencia, desde el siglo XIX en adelante, entre sus vertientes liberales y socialistas, tal como lo vienen reafirmando las ciencias sociales y se ha sido sucintamente reconstruido en el capítulo dos de esta tesis.

Los y las liberales conciben la libertad como la ausencia de interferencias a la realización del interés personal; entienden al ser humano, en lo fundamental, como un ente individual, moralmente autónomo y racional, que desea enriquecerse apropiándose de forma privada de bienes comunes o de otros. Históricamente, la ampliación de la democracia liberal a partir del siglo XIX procedió resguardando con el Estado y la ley la propiedad privada y el interés personal por enriquecerse, propio del espíritu burgués, instaurando sistemas de gobierno donde la ciudadanía era reconocida solo para quienes tenían riquezas y la ejercían delegando su soberanía en representantes electos encargados de administrar el Estado y formular las leyes de la república. Y en caso de que a través de estos mecanismos de participación ciudadana, una ciudadanía participativa pretendiese modificar tal orientación del Estado y las leyes, estas últimas consideraban su suspensión, disponiendo estados de excepción que autorizan la vulneración de los derechos resguardados por la ley, para garantizar la defensa y/o reposición del orden en cuestión. Recurso ampliamente utilizado ante las alternativas socialistas levantadas en revueltas populares durante los siglos XIX y XX, que parte del movimiento estudiantil secundario de Santiago rescata al emerger en los inicios de los años 70 y de los años 80, y desde mediados de la primera década del siglo XXI. Es al interior de las juventudes de algunos partidos políticos, pero sobre todo por la acción de colectivos políticos juveniles autónomos, que se resguarda en tiempos de latencia este saber sobre luchas y proyectos pretéritos que se apropia y adecúa en sus emergencias el movimiento estudiantil secundario.

Las y los socialistas republicanos, conciben la libertad como ausencia de dominación; entendiendo al ser humano como un ente social moralmente vinculado a una comunidad pero que puede vivir en ella como esclavo, cuando otro u otros deciden lo que debe hacer; o ser dueño de sí, contando con los medios de sobrevivencia y bienestar que, producidos colectiva y libremente asociado, le signifique no depender de otro/a u otros/as para decidir qué hacer, lo que implica, entre otras cosas, participar en el gobierno común de los asuntos públicos, para evitar dejar de ser libre. Participación igualitaria en las resoluciones comunes y la asunción de las responsabilidades para concretarlas, que encarna el ejercicio de la libertad y la protege,

pues con ella los sujetos evitan volverse esclavos de las decisiones de otros y previenen decisiones públicas que los esclavice. La libertad republicana se concreta como autogobierno. Originado en la tradición republicana griega, este concepto de la libertad opuesto al de esclavitud y que implica participar del autogobierno comunitario, se construye sobre una economía política donde los medios de producción incluían fuerza de trabajo esclavo y estaban distribuidos entre las familias extensas que conforman la comunidad-ciudad de manera que estas podían subsistir con relativa autonomía y sin que se produjeran grandes diferencias de riquezas entre ellas. Cuando estas comunidades, Atenas de forma paradigmática, conforman sistemas de gobierno republicanos, la libertad consistía en participar del gobierno de la comunidad, para no subordinarse al gobierno de otro, volviéndose esclavo de su voluntad. La igualdad política y la virtud cívica entendida como compromiso con el bien común, constituyeron los fundamentos del gobierno republicano democrático, donde la ciudadanía era por todos y todas ejercida, participando en las definiciones del bien común y la ley destinada a concretarlo. Este concepto de la libertad renace en las repúblicas europeas del siglo XII, en Ginebra de forma paradigmática, comunidades en las que sus ciudadanos se autogobiernan, en vez de cederle el poder de hacerlo a un rey u otro señor. Concepto de libertad que involucra la participación directa de la ciudadanía en los actos de gobierno, también enarbolado por los jacobinos durante la revolución francesa, y por el movimiento obrero y los partidos socialistas y anarquistas en el siglo XIX, con especial fuerza en París, el año 1848, pero también en la revolución rusa de 1917. Concepto de libertad que hizo de la ausencia de dominación una aspiración que involucraba una economía política con medios de producción socializados y una forma de gobierno asambleario donde todas y todos podían participar de forma igualitaria en la deliberación e implementación de las decisiones comunes, recurriendo al principio de la mayoría para evitar que una minoría subordine al resto.

Es precisamente este concepto de libertad el que caracteriza la praxis emancipatoria que el movimiento estudiantil secundario y permite interpretarla como una expresión de la tradición republicana democrática socialista, como manifestación de una ciudadanía que se auto gobierna en el campo de la educación e incorpora en esas funciones a grupos hasta ahora excluidos de ellas, tendiendo a superar toda forma de subordinación. Esta experiencia ciudadana se remite al gobierno de las escuelas y liceos, y al sistema escolar, que durante tomas y paralizaciones desplazo la institucionalidad estatal e instauró mecanismos de participación ciudadana no institucionalizados que incorporó a la deliberación sobre el quehacer del centro educativo a miembros de la comunidad escolar hasta ahora excluidos de

tales decisiones, dando origen a experiencias de autogestión y autoeducación (OPECH, Centro Alerta.; 2012) donde los principios republicanos incitaban y regulaban las interacciones cotidianas en el nivel local. Y desde el nivel local, las comunidades se fueron haciendo parte de otras comunidades de lucha y autogestión que abarcaban territorios más amplios, hasta considerarse parte de una comunidad nacional que recobra así cierta vitalidad menguada por la fragmentación política y social promovida por el neoliberalismo. Articulado con un movimiento social por la educación que sumaba otras reivindicaciones de derecho ante las políticas neoliberales, el movimiento estudiantil secundario, tanto en los años 80 del siglo pasado, como en los inicios del siglo XXI, proyecta su máxima aspiración democrática y republicana, la conformación de una asamblea que delibere y estipule la ley, la más acaba expresión de la soberanía popular.

El carácter asambleario del movimiento estudiantil secundario, la autogestión de las tomas y los procesos de auto educación desarrollados en su interior, así como sus propuestas para el fortalecimiento de la educación pública y la participación de la sociedad civil en la gestión de las instituciones educativas, son todos componentes que pueden interpretarse como expresión del republicanismo democrático socialista anidado entre los y las estudiantes. Así también la crítica a la educación privatizada y concebida como una mercancía con la que se puede lucrar, a la que anteponen el concepto de la educación como un derecho social.

En el caso del movimiento estudiantil secundario de Santiago, la fraternidad que caracteriza sus actuales formas de asociatividad y la horizontalidad de su organización a través de colectivos políticos juveniles, han ido dejando atrás las jerarquías y prácticas burocráticas que caracterizara la militancia en los partidos políticos, o la elección de representantes que integraran las directivas de los centros de alumnos o de las federaciones de centros de alumnos. Es perceptible un devenir del movimiento estudiantil secundario que se concreta inicialmente a través de mecanismos institucionalizados de participación ciudadana, como son los centros de alumnos, caracterizados por la delegación del poder de decisión de las y los estudiantes en representantes elegidos para tal efecto, sin garantía de incidencia posterior en sus posicionamientos; para luego avanzar hacia el ejercicio de una ciudadanía participativa que delibera y propone la superación de prácticas discriminatorias y relaciones de dominación institucionalizadas, afirmando los principios de libertad e igualdad de derechos en términos discursivos y prácticos, proponiendo y concretando instancias ampliadas de deliberación y gestión democrática de los asuntos comunes en torno a la educación.

Tras múltiples retornos, el modelo de organización a través de la elección de representantes en los que se delegaba la iniciativa y la actividad política del estudiantado, fue

siendo desplazado, en cuanto a su priorización, por prácticas de libertad, participando las y los estudiantes en el gobierno de los asuntos comunes sin delegar las decisiones en dirigentes, eligiendo solo voceros y voceras, ejerciendo una democracia directa en el campo de la educación.

La republicana, se trata de una praxis que no solo se define como tal por articular simbólicamente en un todo situaciones y acciones humanas, sino por tener una orientación o carácter emancipatorio (Gramsci), que la dota de especificidad y nos permite comprender de mejor manera el tipo de ciudadanía que ejercen las y los estudiantes secundarios al movilizarse en favor del derecho a la educación. A partir del concepto de libertad como ausencia de dominación, interpelan la realidad educativa creando conciencia sobre las múltiples relaciones de subordinación que en ella se superponen y coaccionan a los diversos sujetos involucrados en vida escolar; a la vez que proponen alternativas para superarlas.

Por supuesto, no todos los análisis del movimiento estudiantil secundario en Chile, lo problematizan desde esta perspectiva, es decir, relevando sus relaciones con esta idea de un gobierno de tipo comunitario para las instituciones educativas, basado en el ejercicio de la libertad. Esta investigación, por su parte, se pregunta por las relaciones existentes entre estas ideas sobre el autogobierno de las instituciones educativas, la cotidianidad escolar, las formas de asociatividad y de organización que practican las y los estudiantes secundarios movilizados en Chile, y sus propuestas de transformación educacional y social.

La congruencia perceptible entre las normas de sociabilidad que el movimiento estudiantil secundario promueve discursivamente para la educación, y eventualmente para la sociedad toda, contrastadas con las formas de asociatividad y organización que asume en la práctica, y con los principios de libertad, igualdad de derechos y participación democrática, permiten sustentar (la tesis de) que los cimientos sobre los que se construye y reconstruye el sujeto estudiantil secundario, como actor social y político, y lo que este a la vez construye, es una praxis que actualiza la tradición republicana, democrática y socialista. Como se afirmó, se trata de una praxis que no solo se define como tal por articular simbólicamente en un todo situaciones y acciones humanas, sino por tener una orientación o carácter emancipatorio, que lo dota de especificidad y nos permite comprender de mejor manera su existencia y el tipo de ciudadanía que sus miembros ejercen al movilizarse en favor del derecho a la educación. Y su particularidad consiste en la formación de una conciencia crítica que conoce y juzga como injustas diversas formas de subordinación que motivan su participación en un proceso emancipatorio, en este caso, al interior del movimiento estudiantil secundario.

Si bien la priorización de la dimensión interna del movimiento potenció el análisis de sus relaciones con la tradición republicana democrática socialista, minimizó el de las relaciones que el movimiento estudiantil estableció con otros actores de la sociedad civil y agentes del Estado. Una comprensión más acabada del proceso social y político de crítica a la realidad educativa del país y de elaboración de alternativas, que impulsó el movimiento estudiantil secundario e impregnó a toda la sociedad chilena desde el año 2006 y hasta el presente, además de las experiencias innovadoras de ciudadanía participativa, que este trabajo apenas vislumbra, y las reformas políticas que trajo apareadas, introducidas por los gobiernos de turno, requieren una caracterización general de cada uno de los actores por separado, y un análisis temporal más amplio y estrecho de sus posicionamientos e interacciones, inabordable en el contexto de este trabajo, pero que constituye un desafío inspirador de futuras investigaciones.

No obstante, los resultados de investigación alcanzados sobre las relaciones entre el movimiento estudiantil secundario y los gobiernos de Chile en el siglo XXI, permiten formular de otra manera la tesis principal de la indagación, afirmando que dichas relaciones pueden interpretarse como una particular actualización de la confrontación que viene desarrollándose hace al menos 200 años entre actores sociales y políticos posicionados desde dos tradiciones ideológicas diferentes: el liberalismo y el republicanismo democrático socialista, tal como aparece conceptualizado e históricamente descrito en el capítulo 1.

La problematización de estas experiencias como *ejercicio* de ciudadanía, limitó su conocimiento y análisis como oportunidades de *aprendizaje* de la ciudadanía; las dimensiones sociales y políticas del fenómeno estudiado primó y prácticamente excluyó la dimensión pedagógica, presente en las propuestas estudiantiles. La pregunta por los aprendizajes construidos en el ámbito de la ciudadanía y su eventual potenciación pedagógica por parte de las instituciones educativas se vuelve relevante en el contexto educacional chileno como una línea de investigación posible, que amplíe el conocimiento sobre el movimiento estudiantil secundario al vincularlo con las políticas de formación ciudadana en curso. El año 2011 la demanda por formación ciudadana emergió de las organizaciones de estudiantes y durante el segundo gobierno presidido por Michel Bachelet (2014-2018) se formuló una política explícita, aunque sin financiamiento, promulgando una ley el año 2016, exigiendo a los establecimientos educacionales la confección autónoma de un plan de trabajo. Por otro lado, la problemática de la formación ciudadana en Chile, tiene su origen histórico y una fuerte presencia en la tradición republicana apropiada, aunque de manera diferenciada, por liberales

y demócratas a la hora de fundar la República, lo que obligó a iniciar su rastreo en esa época, hasta el presente.

Más allá del valor que pueda tener para el aprendizaje el ejercicio de la ciudadanía en el campo de la educación, su definición como un derecho le otorga una significación particular, que pone en sintonía al movimiento estudiantil secundario con las normas internacionales sobre la educación. Las consideraciones normativas sobre la autonomía de las instituciones educativas, referidas en la introducción, que afirma el derecho de los alumnos a participar en la gestión educativa, coinciden con la propuesta del “control comunitario” (ACES, 2011) y las experiencias innovadoras de la gestión administrativa y pedagógica de los liceos durante las tomas. Esta propuesta contempla que los consejos escolares adquieran un carácter resolutivo, que actualmente la ley les niega (Tribunal Constitucional, 2006), pues la definición constitucional del principio de libertad de enseñanza como libertad de empresa, y su priorización frente al derecho a la educación de las personas, entrega la potestad excluyente de administrar el gobierno de los establecimientos educacionales a sus propietarios o propietarias. Situaciones como esta, han empujado al movimiento estudiantil secundario a posiciones compartidas con otros actores sociales que convergen en la demanda de una reforma constitucional, que en este caso rescate el ideal del derecho a la educación interrelacionado con el derecho a la participación, subordinando a estos la libertad de enseñanza.

El sistema de financiamiento de las escuelas públicas mediante el pago por las horas de enseñanza entregada a cada estudiante, las empuja hacia una gestión ocasiona desde una perspectiva gerencial-empresarial (DONOSO, 2012), enfocado en lo económico y donde las decisiones son tomadas por los alcaldes y las alcaldesas, empresarios y empresarias, directores, directoras y equipos de gestión, excluyendo de su gobierno a otros miembros de la comunidad educativa.

Trascendiendo el campo de la educación, el paradigma de desarrollo neoliberal asumido por el país significó una opción por un sistema político elitista que excluía cualquier otro sujeto y mecanismo de participación política diferente a la representación electoral. Este diseño institucional comenzó a operar en 1990, y junto con la restricción de los mecanismos de participación ciudadana a la elección presidencial y parlamentaria, violó el principio democrático de la mayoría como recurso para optar por más de una alternativa política, estableciendo quórums electorales y legislativos que daban más peso a minorías específicas, como una forma de contener el desborde de participación que caracterizó el ciclo político que terminó con el golpe de Estado de 1973 (DE LA MAZA, 2010).

Como lo reafirma la experiencia del movimiento estudiantil secundario de Santiago y de acuerdo con De la Maza (2009), la democracia que surgió en Chile después de la dictadura pinochetista, es elitista en su concepto y práctica, en el cual la cúpula del poder político tiende a restringir la participación a una dimensión fundamentalmente instrumental y funcional a la ejecución de programas públicos definidos sin ella. "Parece que La facultad de deliberar con consecuencias para las políticas públicas é limitada a las autoridades, técnicos y poderes facticos, mas tiende a dejar fuera las expresiones propias de la ciudadanía". (ídem P. 34).

Los análisis y conocimientos que las ciencias sociales vienen produciendo sobre las sociedades democráticas revelan las deficiencias de los mecanismos de representación electoral para canalizar las demandas de la sociedad civil por participar en las decisiones políticas y que tiene por objeto reforzar los mecanismos de acción directa, aumentando la legitimidad y eficacia de las políticas públicas. Ello implicaría un desplazamiento desde una idea restrictiva de la democracia que delega la toma de decisiones en manos de especialistas, hacia otra de naturaleza participativa y descentralizada, es decir, que suma conocimientos y propuestas desde abajo para afrontar las situaciones con los poderes públicos, y contextualiza medidas de ejecución tomadas "de arriba", dándoles legitimidad, pertinencia y eficacia en su realización (CANTO, 2004; TORRES, 2007).

Entre las investigaciones desarrolladas en el campo, el estudio "Para ampliar el canon democrático", liderado por Boaventura (2003), a partir de las concepciones y las formas históricas de realización de la democracia en Europa, Asia y América Latina, y de varias experiencias de innovación en el campo de la democracia participativa, Boaventura identifica la existencia de una concepción hegemónica de la democracia, la democracia liberal, y un modelo no-hegemónico de democracia participativa. Con base en esa categorización, el autor ofrece un conjunto de herramientas teóricas y conceptuales útiles para el análisis, descripción e interpretación de experiencias participativas como la aquí estudiada, así como el contexto en que se desarrolla.

La visión participativa de la democracia, presente al interior del movimiento estudiantil de Santiago, puede ser remitida, de acuerdo con el estudio referido, a los orígenes del proyecto emancipatorio de la modernidad. Sería la base de una "teoría contra hegemónica de la democracia" que dialoga y enriquece con el actual desarrollo de experiencias innovadoras. Desde esta perspectiva, el concepto de democracia se expande y se considera como una herramienta para mejorar la coexistencia humana gracias a la redistribución más igualitaria de toma de decisiones sobre cuestiones comunes. Este efecto, más amplio que la mera representación electoral, atribuido a una democracia de alta intensidad, podría

alcanzarse mediante la construcción de un sistema político que expresa una gramática inclusiva de organización de la sociedad, y de la relación entre Estado y sociedad, en las diferentes escalas de decisión (local, regional, nacional). Desde esta perspectiva, la presente investigación reconstruye los procedimientos y posicionamientos mediante los cuales el sujeto colectivo indagado aporta a la construcción de una gramática democrática. En esta dirección, podemos sostener que la profundización de los conocimientos sobre el desarrollo del movimiento estudiantil secundario de Santiago, contribuye a elevar el canon de la democracia, expandiendo el ideario del derecho a tener derechos; innova en las instituciones, incluyendo actores que hasta ahora estaban excluidos de las decisiones políticas sobre cuestiones que los afectan; e incorpora al debate y la agenda pública temas hasta entonces no considerados. Se amplía así la esfera del público y al mismo tiempo emergen ciertas cuestiones vinculadas a las relaciones de desigualdad en la esfera privada. Como afirma Boaventura en el mismo estudio, esto es socialmente problemático porque la política involucra una disputa sobre un conjunto de significados culturales asociados a prácticas dominantes y su transformación. En cuanto la democracia implica siempre una ruptura con tradiciones establecidas, su éxito se juega, desde la perspectiva delineada aquí, en la superación de las resistencias y en la eficacia de los intentos de instituir nuevas determinaciones, nuevas normas y nuevas leyes que promuevan el ejercicio del derecho a la participación (en educación).

Coincidiendo con la propuesta de Boaventura, esta tesis interpretó de forma envolvente las maneras en que las organizaciones, movimientos y comunidades están resistiendo la concepción hegemónica y estrecha de la democracia, y dar vida a nuevas formas de participación e influencia en los asuntos públicos y en la toma de decisiones colectivas, analizados desde una perspectiva que Boaventura de Souza Santos llama "hermenéutica de las emergencias" (2003). En este sentido, la tesis se enmarca en una nueva tendencia en las ciencias sociales para examinar la democracia local y las posibilidades de variación en el interior de los Estados nacionales, con base en la recuperación de tradiciones participativas y procesos superpuestos a la construcción de identidades nacionales homogéneas. De esta manera, el movimiento estudiantil estudiado puede considerarse como una experiencia que amplía las formas de expresión de las desigualdades sociales, rescatando diferentes procedimientos de autorización de representación política por las y los ciudadanos que encarnan, y evaluar su papel en la representación de la diversidad cultural que permea a las instituciones económicas, sociales y políticas.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Rolando. *Un trébol de cuatro hojas. Las Juventudes Comunistas de Chile y el movimiento estudiantil secundario. Un caso de radicalización política de masas (1983-1988)*. Santiago: Ariadna Ediciones, 2014. Disponible en Internet: <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/352?lang=es> último acceso 29/12/2018
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. En: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1995. Pp. 9-23.
- APPLE, Michel. *Para além da lógica do mercado*. DP&A. Brasil. 2005. Pp 95.
- AVRITZER, L; BOAVENTURA. *Para ampliar el canon democrático*. Eurozine, 3 November 2003 <https://www.eurozine.com/para-ampliar-el-canon-democratico/?pdf>
- AZOCAR, Carlos. La tinta sobre el movimiento: revisión y propuesta de clasificación de la literatura sobre el movimiento estudiantil chileno (2011-2014) a la luz del nuevo escenario político y su crisis. En: *Anuari del conflicte social*, 2014. Pp 202 – 228 .Disponible en: <http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/106-La-tinta-sobre-el-movimiento-revisi%C2%A2n-y-prpuestas-Carlos-Sandoval.pdf> acceso 20/06/2019
- CÁCERES, C. El peregrino de la libertad. En: *Milton Friedman. Un liberal influyente*. Chile. Instituto Libertad y Desarrollo, 2012. https://issuu.com/cedice/docs/documentodia_de_la_libertad_homnaje__m_friedman
- CASTILLO, J. Formar en ciudadanía en el Chile actual. Una mirada a partir del Desarrollo Humano. En: *Revista docencia* 58, 2016. <http://www.revistadocencia.cl/formar-en-ciudadania-en-el-chile-actual-una-mirada-a-partir-del-desarrollo-humano/>
- CATALAN, Ximena. Elección de modalidad educativa en la Enseñanza Media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. **En:** *Calidad en la educación*, n. 45, Chile, 2016. Pp. 288-320. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-45652016000200009&lng=es&nrm=iso acceso 19/06/2019
- COUTINHO, C. *Marxismo y política*. LOM. Chile. 2011. Pp 137.
- _____ Gramsci: Socialismo e democracia: a atualidade de Gramsci. Em: AGGIO, Alberto (Org.); *Gamsci. A vitalidade de um pensamento*. São Paulo :Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Prismas) Pp 15-36. Disponible em:
- DELAMAZA, Gonzalo. La disputa por la participación en la democracia elitista chilena. En: *Latin American Research Review*, Vol. 45, 2010. Pp. 274-297. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/27919222?seq=1#page_scan_tab_contents
- DEWEY, John. *Democracia y educación*. Morata. España. 2004. Pp. 320

DOMEDEL, Andrea. *La Alerta de los Pingüinos. El mensaje político del movimiento secundario de 2006*. Memoria para optar al título de periodista. Profesora guía: María Olivia Mönckeberg Pardo. Universidad de Chile, Instituto de la Comunicación e Imagen. Escuela de Periodismo. Santiago, 2008.

_____ La metáfora de la fraternidad republicano-democrática revolucionaria y su legado al socialismo contemporáneo. En: *Revista de Estudios Sociales* No. 46. Bogotá, mayo - agosto de 2013. Pp. 14-23.

FAURÉ, Daniel. El 2011 estudiantil chileno como desafío analítico para las ciencias sociales: hacia la construcción de una nueva matriz para leer los movimientos (2001-2011 y más allá). *Última Década*, N°48, 2018, PP. 35-71

FIGUEROA, V; CAVIERES, E. La contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos. En: *Praxis educativa*, Vol. 21, N° 1; enero-abril 2017- ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934 X (en línea), pp. 12-21 Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210102>

GARRETÓN Manuel. *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. ARCIS-CLACSO-PROSPAL. Chile, 2012. Pp 220. Disponible en: <http://www.manuelantoniojarreton.cl/documentos/2013/NeoliberalismoCorregido.pdf>

GAUDICHAUD, Franck *Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno*. CLACSO. Buenos Aires, 2015. Pp 106. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20151203023022/fisuras.pdf> acceso 20/06/2019

GIORDANO, F. Autogestión y violencia en el movimiento estudiantil secundario, ¿respuesta o propuestas de autonomía? Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Santiago, 2011.

GUARIGLIA, O. Democracia: origen, concepto y evolución según Aristóteles. En: *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, n° 33. Argentina. 2010. pp. 157-190 https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/32598/1/Doxa_33_09.pdf

HAYEK, F. Liberalismo. 1973. Pps. 122- 151 <http://www7.uc.cl/icp/revista/pdf/rev42/ar6.pdf>

LAGOS, Patricio. *La organización estudiantil*. Fortín Mapocho, s/f. Pp 11. Disponible en: <http://www.fortinmapocho.com/detalle.asp?iPro=881>

LARA, E. El sentido de la democracia en Salvador Allende. En: *Cuadernos de Educación*. Chile, 2013.

LÁZARO, R. Adam Smith: interés particular y bien común. En: *Cuadernos empresa y humanismo*, n° 84. Universidad de Navarra. España, 2001. Pp 69. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/4471>

LECHNER, Norbert. Nuestros miedos. En: *Perfiles Latinoamericanos*, n° 13. 1998. Pp 179-198. Disponible em: <http://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/374> acceso 20/06/2019

MAGASICH, Jorge. La batalla de la educación en la UP . En: *Le Monde diplomatique* Chile. 6/12/2018. Disponible en: <https://www.lemondediplomatique.cl/La-batalla-de-la-educacion-en-la.html>

MANZANO, C. *Asamblea de la Civilidad: Movilización social contra la dictadura en la década de los 80*. Londres 38, espacio de memorias. Chile, 2014.

MARCUSE, Herbert. *El marxismo soviético*. Alianza. Madrid. 1969. Pp 299

MINEDUC. *Estadísticas de la educación 2016*. 2017. Pp 174.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Decreto 736. Título: Fija reglamento de los centros de alumnos de los establecimientos de educación media humanístico científica y técnico profesional. 27-11-1985. Disponible en: [https://www.leychile.cl/N?i=15356&f=1990-05-11&p=acceso en 20/06/2019](https://www.leychile.cl/N?i=15356&f=1990-05-11&p=acceso%20en%2020/06/2019)

MOULIAN; Tomás. *Chile Actual. Anatomía de un mito*. LOM. Chile, 2002. Pp 365

MUÑOZ, Graciela. La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? En: *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Vol. 10, No. 19, enero-julio, 2011, pp. 107-129

MURILLO, S. *Prácticas científicas y procesos sociales. Una genealogía de las relaciones entre ciencias naturales, ciencias sociales y tecnologías*. Biblos. Argentina, 2012. Pp 149

NÚÑEZ, Iván. *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM. Chile, 2003. Pp 140

ORTIZ, M. El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal. En: *Sociológica*, año 29, n° 83, septiembre-diciembre de 2014, pp. 165-200

PAREDES, J. Ciudadanía, Participación y Democracia. En *Polis*, n°28, Chile, 2011. Disponible en: <http://polis.revues.org/1367>

PAULINI, L. Capitalismo Financeiro, Estado de emergência econômico e Hegemonia as avessass no Brasil. Em: *Hegemonia as avessass: economia, cultura e política na era da servirão financeira*. DE OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy, Rizek, Cibele (orgs.). Boitempo editorial. 2010. Brasil. Págs. 109-135

PÉREZ , A “¿Cuál es la diferencia entre el liberalismo y el neoliberalismo?” ABRIL 28, 2014 <https://alejandroperezp.wordpress.com/2014/04/28/cual-es-la-diferencia-entre-el-liberalismo-y-el-neoliberalismo/>

ROJAS, J. Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973. En *Historia*, No 42, Vol. II, julio-diciembre 2009. Pp 471-503

ROS, Jaime. La Teoría General de Keynes y la macroeconomía moderna. En: *Inv. Econ*[online]. 2012, vol.71, n.279, pp.19-37. Disponible en:

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16672012000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0185-1667. Acceso 2019-06-20

RUDENKO, V. Elecciones por sorteo y democracia. En: *Ciencia ergosum*, Vol. 21-2. Federación Rusa. 2014. Pp. 155-162.

RUIZ, Carlos. Notas sobre comunitarismo, republicanismo y neoliberalismo. En: *Revista de Derecho* (Valdivia), vol. 11, Chile, 2000. Pp. 95-101

_____ De la República al mercado. LOM. Chile. 2010. Pp. 169.

¿Estatismo o reconstrucción de un Estado democrático social? En: *El Mostrador*, 15 mayo 2016. <http://www.elmostrador.cl/autor/carlosruizschneider/>

SALAZAR, Gabriel. *Movimientos Sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. Uqbar, Chile, 2012. Pp 450.

SARTORI, G. *Teoría de la Democracia* (2 tomos). Buenos Aires: Editorial REI. 1988, p.346 t.2

SKINNER, Q. *La libertad antes del liberalismo*. Taurus-CIDE. México, 2004. 110 Pags.

_____ Una genealogía del Estado moderno. En *Estudios Públicos*, n° 118. Chile, 2010. Pps. 5-56

SMITH, Adam *La riqueza de las naciones* Edición de Carlos Rodríguez Braun ePub r1.0 Titivillus 09.02.15 Traducción: Carlos Rodríguez Braun Editor digital: Titivillus. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/04/Smith-Adam-La-Riqueza-de-las-Naciones.pdf> último acceso 19/06/2019

TAPIA, L. *Política salvaje*. Waldhuter Editores, Buenos Aires. 2011. 159 pps.

ULLOA, C. Entrevista a Manuel Garretón: Somos el único país del mundo que tiene una constitución heredada de una dictadura. Página web Radio Bio Bio. Miércoles 05 junio de 2013. <http://www.biobiochile.cl/noticias/2013/06/05/manuel-garretón-somos-el-único-país-del-mundo-que-tiene-una-constitución-heredada-de-una-dictadura.shtml>

VARAS, René; et. al. *El complejo camino de la formación ciudadana*. LOM. Chile. 2004.

VERGARA, Jorge. *Mercado y sociedad. La utopía política de Friedrich Hayek*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro de Pensamiento Humano y Social. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. Colombia. 2015. 328pps

VERGARA, Jorge. El pensamiento de Hayek y la ‘modernización’ chilena. En: *Rebelión*. 9 de Julio de 2015. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=200848>

WEIBEL, Mauricio. *Los niños de la rebelión*. Penguin Random House. Chile, 2017