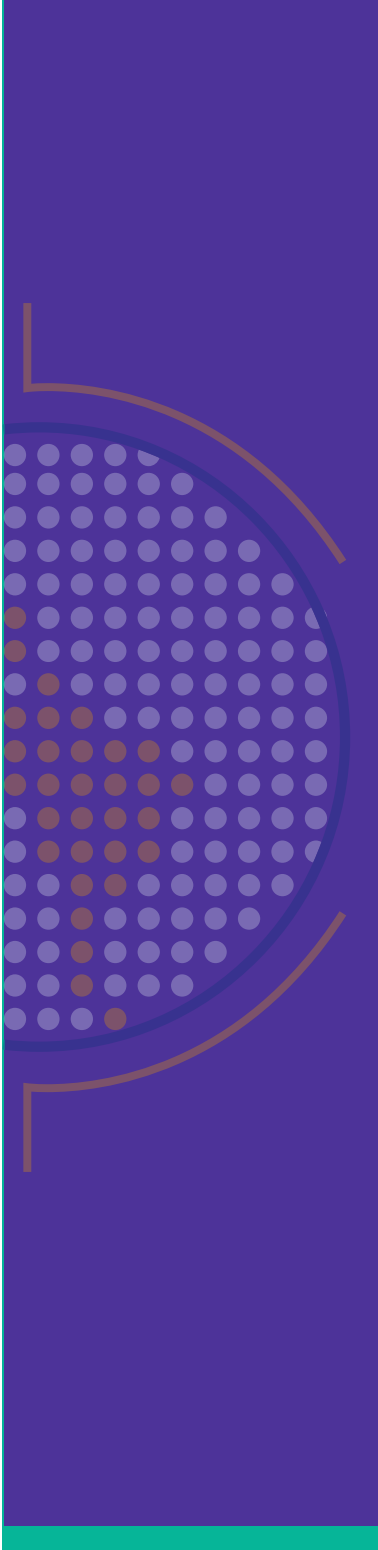




Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno

Rodrigo Cornejo
Juan González
Juan Pablo Caldichoury

COLECCIÓN LIBROS FLAPE 7

Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno

Rodrigo Cornejo

Juan González

Juan Pablo Caldichoury



Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE

(www.foro-latino.org)

Coordinación general

PABLO VENEGAS. Programa Interdisciplinario
de Investigaciones Educativas - PIIE, Chile

Coordinaciones nacionales

FANNY MUÑOZ, Perú

INGRID SVERDLICK, Argentina

RAFAEL LUCIO GIL, Nicaragua

MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ, México

PABLO GENTILI, Brasil

PABLO VENEGAS, Chile

ORLANDO PULIDO, Colombia

FLAPE es una iniciativa interinstitucional destinada a generar y ampliar espacios de encuentro y articulación de organizaciones de la sociedad civil que promueven la defensa de la educación pública. FLAPE pretende involucrarse y comprometerse con el desarrollo de procesos democráticos de cambio educativo y con la promoción de estrategias de movilización social centrados en el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos los latinoamericanos y latinoamericanas.

INSTITUCIONES MIEMBROS DE FLAPE:



FORO EDUCATIVO - FE, Perú (www.foroeducativo.org.pe)



LABORATORIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - LPP, Argentina
(www.lpp-buenosaires.net)



OBSERVATORIO CENTROAMERICANO PARA LA INCIDENCIA EN
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS – OCIEP/IDEUCA, Nicaragua
(www.uca.edu.ni/institutos/ideuca)



OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN - OCE, México
(www.observatorio.org)



OBSERVATORIO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS
- OLPED, Brasil (www.olped.net)



PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN
EDUCACIÓN - PIIE, Chile (www.piie.cl)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - UPN, Colombia (www.pedagogica.edu.co)

Cornejo, Rodrigo

Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas:
el caso chileno / Rodrigo Cornejo ; Juan González ; Juan Pablo Caldichoury.

- 1a ed. - Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

E-Book. (Libros FLAPE; 7)

ISBN 978-987-23507-5-8

1. Políticas Públicas . 2. Políticas Educativas . I. González, Juan II.

Caldichoury, Juan Pablo III. Título

CDD 379.972 83

Fecha de catalogación: 11/04/2007

FLAPE cuenta con el apoyo de la Fundación Ford

Colección Libros FLAPE

Coordinación editorial: Ingrid Sverdllick

Asistente editorial: Paula Costas

Corrección editorial: Teresa Cillo

Diseño gráfico y armado: Beatriz Burecovics y Leticia Stivel



Primera edición: marzo de 2007

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de este libro,
citando la fuente y enviando copia de la publicación al Foro Latinoamericano
de Políticas Educativas:

Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires (LPP)

Tucumán 1650 2º E, Buenos Aires

**Secretaría General de FLAPE - Programa Interdisciplinario
de Investigaciones en Educación (PIIE)**

Dalmacia 1267, Providencia, Santiago

*La responsabilidad por las opiniones expresadas en el presente libro
incumben exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no
necesariamente refleja los puntos de vista de FLAPE.*

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
PRIMERA PARTE. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y CONTEXTO DE PARTICIPACIÓN EN CHILE	
CAPÍTULO 1. CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN EN EL CHILE DE POSDICTADURA	13
Participación y ciudadanía como categorías sociohistóricas	13
Las transformaciones socioculturales de los últimos treinta años en Chile: revolución neoliberal, reconstrucción de subjetividades y límites para la participación	15
Ciudadanía y participación bajo la lógica del mercado neoliberal: ¿participación auténtica?	22
Algunos datos de participación política en el Chile de posdictadura	27
Las posibilidades de ejercer participación auténtica y sustantiva: macro y micropolítica de la participación	33
CAPÍTULO 2. POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL: EL EXPERIMENTO CHILENO	41
Las políticas educativas neoliberales	41
El experimento educativo de mercado chileno	45
CAPÍTULO 3. MECANISMOS GUBERNAMENTALES-INSTITUCIONALES CREADOS PARA LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN POR LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA	59
La participación en la reforma educacional chilena	60
Mecanismos de participación en los gobiernos regionales	66
Mecanismos de participación en las instituciones “sostenedoras” de educación	67

Mecanismos de participación en los centros escolares	73
Espacios de participación creados a partir de la movilización de estudiantes	78
A modo de conclusiones	79
SEGUNDA PARTE. PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL EN POLÍTICAS EDUCATIVAS	
CAPÍTULO 4. CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN	83
Criterios metodológicos	83
Categorías de análisis para observar la participación en política educativa de la sociedad civil en Chile	86
CAPÍTULO 5. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS ESTUDIADOS	91
Colegio de Profesores	98
Confederación de Estudiantes Universitarios	110
Co-docentes, para-docentes, no docentes	116
Asociaciones de padres y apoderados	121
Organizaciones de auto-educación popular	130
CAPÍTULO 6. EL CASO EMBLEMÁTICO: EL MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS COMO UN HIJO DE RE-CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DESDE LO JUVENIL	141
Antecedentes del movimiento	142
Caracterización general de la movilización nacional de estudiantes secundarios 2006	144
El movimiento de estudiantes secundarios y su aporte a la construcción de la ciudadanía	147
CONCLUSIONES	155
BIBLIOGRAFÍA	161

AGRADECIMIENTOS

El equipo redactor del presente estudio desea reconocer el trabajo de quienes han participado del mismo, tanto en el proceso de elaboración como en el trabajo de campo. Sin estas personas, este estudio no hubiese sido posible. Ellos son: José Santis, profesor de un liceo público de la comuna de Quilicura; Diana Jara, Pamela Guerra, Marcela Quiñónez, Patricio López y Varinia Hernández, estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Chile. Especialmente valioso y fundamental ha sido el aporte prestado por Rodrigo Sánchez, historiador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

Agradecemos también a todos los protagonistas de los procesos de participación estudiados, que accedieron regalarnos su tiempo, a través de las entrevistas y conversaciones sostenidas. Ellos son: Juan Carlos Herrera, María Huerta, Simón Sepúlveda, Luis Toro, del movimiento de estudiantes secundarios; Santiago Aranzães, director de la Corporación Municipal de Educación de Cerro Navia; Johanna Morales y Darío Vásquez, del Colegio de Profesores; Ismael Calderón, de la Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados; Julio Cesar Peña y Mario Saavedra, de CONFEMUCH; Gabriel Salazar, historiador, Académico de la Universidad de Chile y Premio Nacional de Historia 2006.

PRESENTACIÓN

En los tiempos presentes, la democracia es referente ineludible. Cualquier otro sistema político o habitante que interpele dicho régimen será tildado de antisocial, e incluso criminalizado. Ahora, para que la democracia funcione, requiere de ciudadanos que, al participar, legitimen la acción política de quienes, por “contrato social”, son depositarios de la soberanía que el pueblo les ha cedido en forma de representación. Además, la ciudadanía necesita espacios y condiciones para participar de lo público, es decir, de es esfera que nos es común, y así, aportar a la construcción de nuestra sociedad.

Hasta aquí, el metarrelato contractualista y el modelo de democracia representativa funcionan sin problemas; al menos en el plano discursivo. Empero en el plano del devenir, la historia tiene un perfil distinto. Pocos discuten las categorías referidas –democracia, ciudadanía y participación–, pero muchos se cuestionan cuál es su correlato en los hechos.

La realidad latinoamericana de cambio de milenio, particularmente la de los siete países que forman parte de este estudio sobre participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas, comparte elementos centrales que definen el marco en el cual se dan estos procesos de participación. Podemos nombrar, dentro de estos elementos, la instauración de regímenes políticos de democracia re-

presentativa que aspiran a tener una cierta permanencia en el tiempo, la influencia de los organismos financieros internacionales en la orientación de las políticas sociales y educativas, particularmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, y la masificación creciente de la enseñanza básica y media.

Chile es parte de este mosaico, pero difiere sustantivamente respecto de la profundidad, constancia y radicalidad con la que ha vivido la imposición de políticas sociales y educativas de corte neoliberal. Esperamos que nuestros lectores nos sigan en la idea de que, no es posible comprender el fenómeno de la participación e incidencia de la sociedad civil en políticas educativas en Chile, así como cualquier otro fenómeno social, sin intentar comprender los efectos de la imposición sistemática de políticas sociales neoliberales durante más de un cuarto de siglo. En ese sentido, Chile es un “caso emblemático” en América Latina y en el Mundo.

Las transformaciones sociales, culturales y económicas vividas por nuestro país durante los últimos treinta años nos obligan a redefinir las categorías mencionadas más arriba: participación, democracia, ciudadanía, incidencia, tanto en su contenido, como en su aplicación y en su sentido. Ambos tópicos se consideran en el capítulo I.

En el capítulo II nos detendremos a describir las características de las políticas educativas implementadas en nuestro país, un experimento educativo de mercado y competencia, con características muy peculiares en el concierto internacional.

En el tercer capítulo revisamos los mecanismos gubernamentales e institucionales creados para la participación en educación, cerrando así la primera parte del estudio referida a definiciones conceptuales y contexto de participación en educación en Chile. Es posible visualizar en este punto en particular cómo el discurso *participacionista*, característico del presente gobierno, ha seguido las “sugerencias” de diversos organismos internacionales en torno a enfrentar las carencias del proceso democratizador en Chile y los escasos índices de participación de su sociedad civil. Si bien dicha apropiación discursiva se ha materializado en diversas instancias “participati-

vas”, afirmamos, que existe un amplio trecho entre participar e incidir. Una cosa es dialogar y otra diseñar políticas.

En la segunda parte del estudio nos centramos en las características de los actores educativos protagonistas de procesos de participación de la sociedad civil en políticas educativas en el Chile de posdictadura.

Abrimos esta segunda parte, capítulo IV, con una breve caracterización metodológica del estudio y con una especificación de las categorías de análisis enunciadas en la primera parte y que serán utilizadas para comprender estos procesos de participación educativa.

En el capítulo V caracterizamos las lógicas de participación e incidencia de los actores educativos más destacados del Chile de posdictadura: magisterio, estudiantes secundarios y universitarios, asistentes de la educación, padres y apoderados, y organizaciones de auto-educación popular.

En el capítulo VI analizamos los antecedentes, las principales características y los aportes de los procesos de participación e incidencia del sujeto educativo que constituye nuestro “caso emblemático”: el movimiento nacional de estudiantes secundarios.

Finalmente, en el capítulo VII, planteamos unas primeras conclusiones interpretativas sobre los procesos de participación e incidencia de la sociedad civil en políticas educativas en el Chile de posdictadura. A pesar de lo arriesgado que resulta intentar analizar procesos de transformación social que están ocurriendo, esperamos realizar en este capítulo, y en el estudio en general, un aporte a la comprensión de estos procesos.

PRIMERA PARTE. DEFINICIONES CONCEPTUALES Y CONTEXTO DE PARTICIPACIÓN EN CHILE

CAPÍTULO 1. CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN EN EL CHILE DE POSDICTADURA

PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA COMO CATEGORÍAS SOCIOHISTÓRICAS

En el mundo occidental, cuando hablamos de ciudadanía, inmediatamente nos remitimos a la democracia, a la relación entre individuo y Estado, y al concepto de derechos. Estos significados se asocian a la categoría de ciudadanía, mediante luchas, regulaciones o prácticas en la historia del hombre en sociedad. Las características y significados de la acción ciudadana se modifican en el devenir del desarrollo capitalista, unas veces en sentido incluyente, otras en sentido excluyente, dependiendo del lugar asignado a los procesos de participación social y cultural en la (re)producción del orden de acumulación capitalista.

La categoría de ciudadano/a ha sido, y es, objeto de disputa ideológica y política, en tanto han existido sectores sociales que han resistido la integración al proceso de (re)producción hegemónico (la reproducción de las condiciones sociales para la acumulación capitalista). Podemos distinguir y presuponer, al menos, dos movimientos en el proceso de constitución del *ciudadano*; uno en dirección de instalar el ejercicio de la ciudadanía en los marcos de las relaciones sociales mínimas para operar en el mercado, con un sentido

de mantención de las condiciones de operatoria del mismo; otro en un marco político (no necesariamente subordinado a lo económico), en donde la ciudadanía es una categoría en constante redefinición. Su carácter, las relaciones sociales que la ciudadanía represente, se fundan en las producciones resultantes de la acción de las personas o conglomerados que son capaces de invadir el espacio público con sus demandas de transformación de los marcos en que se desenvuelve lo social.

En este sentido la ciudadanía es una categoría dinámica y socio-histórica, que se constituye en la tensión histórica que vive el orden social capitalista, producto de la pugna entre los sectores dominantes y los procesos sociales que, constreñidos por la lógica disciplinante y expropiadora de los procesos vitales, característica de la proletarianización, resisten y se instituyen a pesar del estrecho margen que el mercado permite al convivir humano. Esto implica que la ciudadanía se desenvuelve en el interior de la pugna constante entre el reduccionismo que los sectores liberales, hoy hegemónicos, imponen en relación con la idea universal de mercado, y el enriquecimiento conceptual y práctico que los movimientos sociales construyen en su constante movilidad: el “*intelecto general social*” –*general intellect*–.¹

Un claro ejemplo de esto es la concepción de derechos que se comienza a implementar desde inicios del siglo xx sobre la base de las demandas que distintos movimientos de trabajadores, de mujeres y de la sociedad civil instalan a nivel político, económico, social y

1 Paolo Virno, *La fiesta del general intellect*: “General intellect (saber, iniciativa, subjetividad, fuerza-invencción) que es, en conjunto, la principal fuerza productiva del capitalismo posfordista y la base material para acabar de una vez con la sociedad de la mercancía y con el Estado en cuanto siniestro ‘monopolio, de la decisión política’. General intellect es una acumulación de pensamiento que desea y deseo que piensa. Concepto con que Virno, siguiendo a Marx, refiere como “trabajo vivo en lugar de capital fijo [...] El desarrollo del capital fijo revela hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en fuerza productiva inmediata... en órganos inmediatos de la práctica social; del proceso vital real”. De aquí deriva la noción de “*intelecto de masas*” de Virno. En: http://72.14.205.104/search?q=cache:QzctUSBvAaEJ:usuarios.lycos.es/pete_baumann/La%2520fiesta%2520del%2520General%2520Intellect.htm+general+intellect&hl=es&gl=cl&ct=clnk&cd=2&lr=lang_es&client=firefox-a

cultural. Siguiendo a Negri (2000) en su referencia a la constitución histórica de los procesos sociales, diríamos que –en términos ontológicos– las luchas sociales son el motor del desarrollo capitalista. Obligan al capital a niveles cada vez mayores de tecnología, transformando así los procesos laborales.

Es importante rescatar esto en la medida que entendemos que la ciudadanía tiene un terreno de proyección en las luchas sociales, que a su vez se proyectan en el territorio que el propio capitalismo, en su tensión con los sujetos, va desplegando. Los procesos autónomos e incipientes de ejercicio de ciudadanía en el marco neoliberal deben ser comprendidos en este contexto: como un proceso de reterritorialización de la ciudadanía.

Si entendemos las relaciones sociales como procesos en permanente construcción histórica, la ciudadanía debe ser comprendida como una condición dinámica, en la que no existe una estación terminal donde se alcance su plenitud; por el contrario, ella se encuentra en un permanente proceso de redefinición, legitimación y validación político-cultural (González, 2006).

En el presente estudio intentaremos rastrear los incipientes procesos de participación, incidencia y ejercicio de ciudadanía llevados a cabo por actores sociales del mundo educativo en el contexto del Chile de posdictadura militar.

LAS TRANSFORMACIONES SOCIOCULTURALES DE LOS ÚLTIMOS TREINTA AÑOS EN CHILE: REVOLUCIÓN NEOLIBERAL, RECONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES Y LÍMITES PARA LA PARTICIPACIÓN

A partir de la crisis de desarrollo del capitalismo industrial, visible a comienzos de los años 70, se han impuesto en el mundo entero las llamadas “políticas neoliberales”.

“El neoliberalismo expresa una particular salida política, económica, jurídica y cultural a la crisis hegemónica que comienza a atravesar la economía-mundo capitalista como producto del agotamiento del régimen de acumulación fordista iniciado hacia fines de los años 60 y a comienzos de los años 70. El (o los) neoliberalismos

expresan la necesidad de restablecer la hegemonía burguesa en el marco de esta nueva configuración del capitalismo en un sentido global” (Gentili, 1997, p. 116).

Esta crisis del capitalismo industrial si bien es, en su esencia, una caída en las tasas de acumulación de capital (como toda crisis capitalista), es también una crisis global: de los modos de producción, de las formas de organizar el trabajo, de los consensos de la política internacional, del estado benefactor, del mito meritocrático, etcétera.

Podría entenderse a la respuesta neoliberal como el conjunto de estrategias globales que hegemonizan la salida a esta crisis, alineando, y alineándose, tras el nuevo sector dirigente mundial: los poderosos grupos económicos del capital financiero.

La estrategia neoliberal es una respuesta global. Contiene elementos de redefinición de carácter económico y técnico (los más visibles), pero también reconfigura el campo y el alcance de los sistemas políticos, así como el campo cultural e ideológico, transformando las condiciones de (re)producción de subjetividades e identidades.²

El contenido, la forma y la aplicación de las estrategias neoliberales en América Latina han sido tratados en profundidad por destacados autores, desde hace un par de décadas (Negri, 2000; Borón, 1991; Sader, 2006; Gentili, 1997; Sader y Gentili, 1999, Bauman, 2000). Para el presente trabajo, nos interesa sólo contar con una panorámica general y profundizar en aquellos aspectos de las estrategias neoliberales que, tal como han sido aplicados en Chile, han redefinido las posibilidades y las características de la participación ciudadana. Es importante consignar que, así como América Latina es considerada la región del mundo donde se han aplicado con mayor profundidad y constancia las políticas neoliberales, Chile cuenta con el dudoso honor de ser el país más neoliberal de la región más neoliberal del mundo (Sader, 2006).

2 El proceso de (re) producción del sistema capitalista no consiste solamente en mantener las condiciones económicas de su desarrollo, sino que necesita producir formaciones políticas y sobre todo culturales que permitan instalar la producción del sistema social en los propios sujetos y en su cotidianeidad. Esto incluso afecta la propia posición y constitución corporal de las personas. Estamos hablando así de una bio- reproducción social.

En términos generales, en el ámbito económico, las estrategias neoliberales implican una redefinición de la organización del trabajo taylorista, la generación de nuevos y brutales mecanismos de extracción de plusvalía al trabajo, el monetarismo, la dependencia de los capitales volátiles, la generación de nuevas formas de concentración de capital y propiedad,³ la consolidación de las instituciones financieras mundiales (con sus recetas a aplicar por todo país que solicite créditos), etc. Tal vez el elemento más inédito de la reorganización socioeconómica neoliberal sea la *mercantilización* de todos los aspectos de la vida cotidiana.⁴ Cada cosa, cada relación e incluso cada persona distorsiona su valor real (de uso) y asume como única medida y razón de sí su valor de cambio en el mercado, el cual organiza las relaciones de intercambio que se dan en torno a este determinado aspecto de la vida social. El sujeto que puede pagar el valor preestablecido puede adquirir o disfrutar tal servicio o bien. Ejemplos de esto son la mercantilización de la gran mayoría de los servicios públicos: la privatización del servicio de agua, de luz, de las comunicaciones, del transporte público y finalmente de la educación.

En el ámbito político, las estrategias neoliberales han configurado un sistema político que Rebellato (1999) define como *democracias de baja intensidad*. Se trata del sistema político adecuado para proteger y fomentar los procesos de acumulación capitalista en el nuevo contexto. El Estado se conforma como un aparato de viabilización del mercado y de la “libre” ocurrencia del intercambio. La función del Estado, en este sentido, se circunscribe a atender a los grupos que ponen en riesgo el libre funcionamiento del mercado y a asegurar la mantención del orden social. Así es como la relación

3 Los sectores más acomodados poseen una capacidad de consumo casi 14 veces mayor en algunos casos. Chile es uno de los países más desiguales de Latinoamérica. Además, un dato interesante es que, si excluimos el decil más rico, el resto de la población muestra una distribución bastante equitativa del ingreso. En este caso el coeficiente de Gini (indicador sobre desigualdad) varía de 0,55 a 0,29, donde 0 es el valor de máxima igualdad y 1 el de la máxima desigualdad (Cerdea, 2004, p. 41).

4 Veremos más adelante cuáles son las consecuencias de este proceso sobre la construcción de subjetividades.

con el ciudadano se transforma, homogeneizándose con las relaciones de mercado. En este sistema político, el gobierno sólo atiende a los grupos de presión, como el empresariado, la iglesia, las FF.AA. o grupos marginados que se organizan para levantar sus demandas. El Estado abandona su política universal y pasa ser un Estado focalizado, el cual establece estrategias de cooptación, basadas en un discurso “participacionista”, donde mesas de diálogo, comisiones varias y un exceso de consenso se convierten en instancias de escasa operatividad; y, quedando en un plano discursivo, no generan condiciones para establecer procesos de participación reales. El telón de fondo de estos procesos de redefinición del sistema político es la crisis del llamado *Estado de bienestar*⁵ y la disminución indiscriminada de la inversión social pública (de acuerdo con las recetas de los organismos financieros internacionales). Finalmente, en esta breve descripción, es importante destacar que, más allá de un discurso ideologizado anti-Estado, las estrategias neoliberales están lejos de prescindir del mismo. Lo que han hecho es reducirlo en sus funciones, especializarlo y apropiarse de él, generando un complejo Estado-mercado. La gobernabilidad neoliberal requiere de un Estado que, aunque pequeño, sea fuerte en su capacidad de desarticulación de posibilidades de oposición (o desertión) y muy activo en la promoción de la privatización y la generación de nuevas formas de acumulación capitalista. Finalmente, las *democracias de baja intensidad o democracias restringidas* consolidan un proceso que, si bien no es nuevo en el desarrollo del capitalismo, es inédito por el carácter estructural y por las magnitudes que alcanza en las estrategias neoliberales: el proceso de *dualización de la estructura social*. Al mercantilizarse todos los aspectos de vida, aquel que no cuenta con capacidades de consumo y gasto deja de *ser* en la sociedad dual neoliberal.⁶ Sociedad que se torna altamente segmentada,

5 En América Latina deberíamos hablar de un pseudo Estado de bienestar, un Estado de bienestar que nunca llegó a concretizarse para la totalidad de la población, a pesar de sus políticas de protección social.

6 Algunos autores europeos hablan de la sociedad de los dos tercios, donde aproximadamente un tercio de la población “no cuenta”, queda marginada de los circuitos de consumo y de integración social.

atomizada, y sin proyecto común o valores colectivos que constituyan su directriz más allá del mercado.

En el ámbito cultural e ideológico, las transformaciones neoliberales han sido radicales. Son varios los autores que han planteado el carácter “fundante” de las transformaciones culturales en la nueva estrategia de acumulación neoliberal (Rolnik, 2006; Gentili, 1997; Guattari, 2006). Si bien esto ha sido así a lo largo de la historia del capitalismo, el neoliberalismo tiene la particularidad de fundir en una sola dos tareas centrales de la vida social, históricamente separadas: la generación de plusvalía y la construcción de subjetividades y condiciones de gobernabilidad.

“El capital financiero no fabrica mercancías como lo hace el capital industrial, sino que fabrica mundos. ¿Qué mundos son esos? Mundos de signos a través de la publicidad y la cultura de masas. Hoy se sabe que más de la mitad de los beneficios de las transnacionales se dedica a la publicidad, actividad que es anterior a la fabricación de productos y mercancías. En las campañas publicitarias se crean imágenes de mundos con las que el consumidor se va a identificar y luego va a desear: sólo entonces esas mercancías van a ser producidas” (Rolnik, 2006, p. 1).

De esta forma, la reproducción del proceso de acumulación y de las condiciones sociales, culturales y subjetivas de esta acumulación son la misma cosa. De esta manera, se pone en cuestión una de las ideas más difundidas sobre la época actual, en el pensamiento llamado posmoderno: la idea del fin de los metarrelatos y de las explicaciones del mundo globalizantes.

“Si analizamos el capital (financiero) como fábrica de mundos, es fundamental cómo estas imágenes son invariablemente portadoras del mensaje de que existirían paraísos, que ahora ellos están en este mundo y no en un más allá y, sobre todo, que algunos tendrían el privilegio de habitarlos. Y más aún, se transmite la idea de que podemos ser uno de estos VIPs; basta para ello con que invirtamos toda nuestra energía vital –de deseo, de afecto, de conocimiento, de intelecto, de erotismo, de imaginación, de acción, etc.– para actualizar en nuestras existencias estos mundos virtuales de signos, a través

del consumo de objetos y servicios que los mismos nos proponen. Un nuevo arrebató para la idea de paraíso de las religiones judío-cristianas, la cual presupone un rechazo a la vulnerabilidad al otro y de las turbulencias que esta trae y, más aún, un menosprecio por la fragilidad que ahí necesariamente acontece. En otras palabras, la idea occidental de paraíso prometido corresponde a un rechazo de la vida en su naturaleza inmanente de impulso de creación continua. En su versión terrestre, el capital sustituyó a Dios en la función de garante de la promesa, y la virtud que nos hace merecerlo pasó a ser el consumo: este constituye el mito fundamental del capitalismo avanzado. Ante esto, es de mínima equivocado considerar que carecemos de mitos en la contemporaneidad: es precisamente a través de nuestra creencia en el mito religioso del neoliberalismo, que los mundos-imagen que este régimen produce, se vuelven realidad concreta en nuestras propias existencias” (Rolnik, 2006, p. 2).

En el terreno de este nuevo metarrelato –el mercado, como lugar de libertad y salvación–, existen quienes tienen acceso a comprar y vivir aquella subjetividad y quienes son marginados de aquel territorio que segrega por la capacidad adquisitiva. Ellos se ven obligados a autoproducir su subjetividad, emanando la mayor de las veces híbridos de cultura y sujeto en lo que, algunos autores, denominan procesos de autoeducación (Salazar, 2006).⁷

En la actualidad, las consecuencias de estas transformaciones socioculturales neoliberales sobre los procesos de construcción de subjetividad, ciudadanía y participación son enormes.

La competencia y el deseo por alcanzar estos mundos posibles, sólo asequibles para algunos, instituyen la desigualdad como un valor positivo, del cual tendrían necesidad las sociedades occidentales.

Por otra parte, se instala un discurso hegemónico que asume al ciudadano como consumidor-productor. Esto, ante el creciente proceso de proletarianización de la población en términos cuantitativos y

7 Sobre este punto volveremos en la segunda parte de este trabajo. Estamos frente a unas de las claves para entender la incipiente reconstrucción de subjetividades y de movimientos sociales en el Chile de posdictadura.

cualitativos, sólo contribuye a acentuar los términos de la exclusión social. Se despolitiza la acción del sujeto y se instala un único horizonte de posibilidad en el propio ejercicio individual en el mercado.

El éxito (macro) económico del modelo chileno, es decir, la espectacular alza de las tasas de ganancia (extracción de plusvalía) y la gobernabilidad-estabilidad del sistema político hay que entenderlos desde el disciplinamiento de la masa trabajadora atomizada, endeudada y que recién comienza a cuestionarse el metarrelato del mercado-consumo como posibilidad de salvación.

Estamos ante un orden cultural que desvaloriza lo común y que asume al individuo y sus deseos como algo preexistente a lo social y desvinculado de aquello. Un *yo desvinculado*⁸ que prescinde de lo público, porque lo público pierde significado en una carrera que debe desarrollarse a favor del individuo y en contra de la comunidad. Así es como las relaciones sociales más complejas que se establecen en un marco de referencia que trasciende los intereses del mercado, se vacían de significado. Las relaciones basadas en el marco de lo común y de lo público pierden su espacio de referencia, el cual es ocupado por el mercado que resignifica bajo su propia lógica conceptos tales como ciudadanía, democracia y participación.

No puede extrañar en este contexto que, al menos en Chile, hayan crecido exponencialmente los trastornos de salud mental en la población. Estamos hablando de alteraciones del ánimo, trastornos ansiosos, suicidios, violencia intrafamiliar, estrés laboral, etc. Por otra parte, diversos estudios nos hablan de un creciente *malestar* asociado a un alto nivel de inseguridad tanto personal como colectiva, de privatismo, soledad, falta de sentido en los jóvenes, marginación de procesos de participación y otras manifestaciones de carácter cultural (PNUD, 1998).⁹

8 Respecto de este tema, véase la crítica desde la filosofía comunitaria al liberalismo y a su peligro de considerar al yo como preexistente a su comunidad, específicamente a Michael Sandel.

9 Generalmente, quienes tienen menor acceso a las oportunidades suelen sufrir mayor incertidumbre. Dicha inseguridad concierne primordialmente a la situación personal, percibida como un desajuste entre lo que se aporta y lo que se recibe. La experiencia indivi-

La segmentación social en el neoliberalismo se redefine sobre la base de la construcción de procesos de subjetivación fundados en la inclusión-exclusión de los circuitos de consumo particular. Estos definen su propia identidad y valor como personas en la carrera por la integración a la forma de vida hegemónica (al mito redentor sobre el cual hablábamos más arriba).

La incertidumbre que situaciones como esta generan, la competencia y el consumismo, sumados a la sistemática eliminación de los contextos para la cooperación y la autogestión popular, han llevado a la destrucción paulatina de los vínculos y redes sociales, en el contexto de una ideología de la salvación individual que afecta seriamente la cohesión social. En este marco, vemos que el debilitamiento del vínculo social y el desdibujamiento de lo público erosionan las confianzas interpersonales y la calidad de vida de la población en cuanto al sentido de pertenencia social (Cerde, 2004).

CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN BAJO LA LÓGICA DEL MERCADO NEOLIBERAL: ¿PARTICIPACIÓN AUTÉNTICA?

Esta suerte de neo-totalitarismo individualizante descrito más arriba, instala, como otras concepciones del totalitarismo en el siglo xx, un orden natural de las cosas, preexistente a lo social y omnicomprensivo; este orden espontáneo se sustenta en y sobre el mercado, como tradicional escenario de las acciones individuales dirigidas hacia otras personas. (Hayek, 1945). En el caso de la participación ciudadana y la relación del sujeto con el Estado, la sociedad neoliberal significa un claro retroceso hacia el paradigma liberal clásico del individualismo posesivo y la sociedad -mercado. La democracia, como tal, señala Hayek, nunca ha sido un valor central del liberalismo. La libertad y la democracia, según explica, pueden fácilmente volverse inconciliables si la mayoría democrática decide interferir los derechos incondicionales que cada agente económico tiene de disponer

dual de injusticia, empero, puede generar resentimientos y una desafiliación emocional que se proyectan al orden social ante cualquier evento desencadenante (PNUD, 1998).

como quiera de su propiedad y sus ingresos. Por lo tanto, los sujetos son expropiados de su condición de clase y se homogeneizan en la visión de libres consumidores que intercambian su propiedad en el mercado.

Para los neoliberales la ciudadanía tiene importancia en la medida en que las personas demandan bienes que requieren provisión pública. El mercado asume la función biopolítica en la sociedad, con lo cual el Estado se limita a mantener el orden constitucional que permite al mercado cumplir esta función.¹⁰ Esto implica que el ejercicio de la propia ciudadanía se individualiza en su relación tanto con el Estado como con los otros individuos. Todo son relaciones individuales y de intercambio, en las que prima el derecho individual por sobre cualquier concepción del bien común. Lamentablemente, como sabemos, los derechos individuales poseen una muy desigual capacidad de exigir cumplimiento en las sociedades capitalistas, más aún en las sociedades neoliberales dualizadas.

Como consecuencia de esta situación, los sistemas democráticos representativos que sustentan economías neoliberales (las *democracias de baja intensidad*) se debilitan y entran en un proceso de crisis. El procedimiento “democrático” se relegitima en los mismos marcos de las relaciones de compra y venta de cualquier mega-mercado, en donde la ofertas existen para todo tipo de consumidor-elector y las facilidades para la compra se acrecientan (voto voluntario, inscripción automáticas, votación desde internet, etc.). Al igual que en el mercado, hay candidatos para los pobres y para los ricos, hay distintas capacidades de participación según la capacidad de consumo. Es muy diferente participar como simple masa clientelista de tal o cual pacto político, que como donante interesado en algunas cam-

10 “...es una forma de poder que regula la sociedad desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder logra un comando efectivo sobre toda la vida de la población sólo cuando se torna una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su acuerdo. El biopoder se refiere a una situación en la cual el objetivo del poder es la producción y reproducción de la misma vida” (Hardt. y Negri, 2000, p. 25). Sobre biopolítica y el cambio a sociedad de control en la posmodernidad, véase Antonio Negri y Michael Hardt (2000), *El Imperio*, Parte 1: “La constitución política del presente”; y Michel Foucault, *Historia de la Sexualidad*, tomo I.

pañías, incluso previas a las propias elecciones. Durante el desarrollo de estas elecciones, tras un velo de ignorancia, todos volvemos a ser iguales, en la ilusión de “un hombre, un voto”, manteniéndonos dentro de un mínimo marco liberal.

La resignificación del vínculo social en el mercado, como relación que constituye la ciudadanía, adquiere sentido en términos funcionales a la mantención de las normativas mínimas que requieren las relaciones de intercambio. Es así como la participación o el ejercicio de la participación, en la sociedad adquiere a su vez distintos sentidos, en función de la relación específica que representa dentro de los requerimientos de la re- producción social y económica o de un discurso participacionista que busca legitimar las actuales condiciones de administración política.

En esta línea de análisis, pero aplicada al ámbito educativo, Anderson (2002) nos introduce al concepto de *participación auténtica*, basándose en la pregunta acerca de quién participa, en qué áreas y en qué condiciones lo hace. Elementos que, al profundizar en las características de la oferta participacionista de los gobiernos e instituciones que operan en los marcos neoliberales, nos permiten apreciar la funcionalidad previa con el modelo de gobernabilidad.

El mismo autor nos muestra distintas funcionalidades que la participación tiene en el marco actual de administración educativa en el sistema de competencia. Concebirla como *relaciones públicas y respuesta a la crisis de legitimación* consistiría en “considerar la participación como un mecanismo formal de descentralización en el cual el circuito de la información es unidireccional, desde los estamentos superiores a los inferiores, o bien como un ritual de legitimación de reformas, en su mayoría inconsultas y con poca relación con los contextos locales, que no permiten la real autonomía de los sujetos para gestionar su entorno educativo. La devolución selectiva del poder de tomar decisiones puede ser una estrategia efectiva, no sólo para aumentar la legitimidad sino también, para manejar el conflicto” (Anderson, 2002, p. 159).

La participación también puede ser concebida como *práctica disciplinaria o tecnología de control*. Aquí el empoderamiento de

profesores, y alumnos, muchas veces “es parcial y sólo se refiere a su participación como evaluadores de sus pares o entre actores subordinados en la jerarquía institucional. Permite generar alianzas quirúrgicas entre los estamentos superiores y actores subalternos, que operan como masa de maniobra de los primeros, introyectando y difundiendo valores tomados desde afuera (la reforma, la democracia, la tolerancia, etc.) o simplemente operando policialmente en virtud del compromiso institucional, entre otras funciones del *empowerment*” (Anderson, 2002, p. 161).¹¹

Así también la participación, en condiciones de desigualdad, termina siendo *una estrategia de promoción del statu quo* y los grupos dominantes. Cuando se convoca a participar homogéneamente, “sólo lo hacen los más activos y los que tiene más condiciones para hacerlo (los grupos con más riqueza y capital cultural); los grupos verdaderamente excluidos en el marco neoliberal no son considerados por sus carencias para la participación en los marcos hegemonizantes” (Anderson, 2002, p. 163).¹² El contexto laboral, social y cultural, así como las desigualdades económicas y las condicionantes que estas ponen a los sujetos, deben ser considerados para llevar a cabo un proceso participativo. De otra forma este se presta para legitimar las posiciones de los grupos aventajados por el contexto.

La instalación del criterio de competencia como ordenador de la calidad y el desarrollo de los servicios afecta la participación en la escuela por parte de los padres, porque la cooperación con la comunidad educativa o la posibilidad de la propia participación pedagó-

11 “El control concertado es mucho más efectivo que un supervisor...los trabajadores crean un sistema de control basado en el valor y se involucran en él por medio de una fuerte identificación con el sistema” (Barrer, 1993, citado en Narodowsky 2002). No es temática de esta sección profundizar en los aspectos subjetivos, o bien del producto de convivencia colectiva, que permite que muchos trabajadores, profesionales y especialmente para nuestro interés, profesores sean vulnerables a este tipo de identificaciones. Sí es interesante hacer nuevamente hincapié en la importancia que tiene la invasión a la subjetividad que el sistema neoliberal realiza para sustentar su reproducción.

12 Esto explica el fracaso de instancias inter-estamentales, como los consejos escolares en la escuela o el reciente caso del consejo asesor presidencial para la educación, en el cual se invita a los excluidos para legitimar la participación de los grupos culturales dominantes.

gica de la familia o el aporte propio al proyecto educativo común ya dejan de ser lo que constituye la relación de los padres con la institución escolar. El rol de los padre se ve reemplazado por el de la fiscalización del servicio educativo, el cual es adquirido en un mercado educacional que no permite falsas promesas (por lo tanto selecciona alumnos, para no fallar). La participación se reduce a la *elección de escuela en un mercado competitivo* y a la fiscalización del servicio educativo (lo que se centra fundamentalmente en la presión sobre el profesor-vendedor). Esto limita el concepto de escolarización al equivalente a un producto de consumo, más que a una institución social responsable de objetivos sociales más amplios que deben servir a una extensa comunidad (Anderson, 2002).

Como decíamos anteriormente, el modelo *omnicomprensivo* del neoliberalismo distorsiona la ciudadanía y lo propio hace con la participación, incluso en los ámbitos educativos, centrales para el propio desarrollo de la ciudadanía y la constitución del hombre en sociedad. Las condiciones para la participación y los marcos materiales y simbólicos en que se realiza inciden en el resultado propio de esta, en las relaciones sociales que ella produce (en su mayoría de cooptación) y en las representaciones sociales que legitima.

A modo de ejemplo, un reciente estudio sobre ciudadanía en jóvenes estudiantes secundarios de Santiago de Chile reveló que en los liceos públicos de la comuna de Puente Alto, luego de más 10 años de reforma y de discurso participacionista en un marco neoliberal, el 48% de los jóvenes conciben que el autoritarismo es un sistema político más eficaz que la democracia y que la violencia es una forma aceptable de resolver los conflictos. “La preferencia hacia el autoritarismo como sistema político estaría determinada por el conocimiento restringido sobre formas de participación política, [...] así como por la existencia de prácticas anti-democráticas dentro de la unidad educativa, y por último, por el desinterés por la organización social y política. [...] Se ha podido constatar la carencia de contenidos que poseen los nuevo planes y programas con respecto a los temas de participación y convivencia democrática” (Gangas, 2006). Esto es una muestra de la pérdida paulatina de significado que el discurso participacionista tiene, en contraste con una realidad que se articula en la mantención de desigualdades para y por la competencia que,

en la cotidianeidad, desafían la gobernabilidad democrática y el propio estado de derecho.

La construcción de la sociedad excluyente se traduce, además, por un lado, en discriminación e intolerancia hacia grupos minoritarios (sociales, religiosos, étnicos, sexuales) y, por otro, en una tendencia hacia la desconfianza en las relaciones interpersonales y en las instituciones, afectando negativamente la cultura, el ejercicio de ciudadanía y el sentido de pertenencia.

Esta realidad coexiste con un estado de inmovilización social creciente, sin alterar una gobernabilidad –y estabilidad gubernativa– que se ha mantenido intacta, en un contexto de previsibles demandas sociales, dado el sostenido desarrollo económico y la focalización de las políticas sociales, orientadas disminuir la pobreza, pero no la desigualdad. En este marco, la participación no cuenta con las condiciones más propicias para su desarrollo. La reconstrucción de los lazos entre lo social y lo político continúa siendo un desafío pendiente.

ALGUNOS DATOS DE PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN EL CHILE DE POSDICTADURA

PARTICIPACIÓN EN LA POLÍTICA FORMAL

En cuanto a la participación política formal, el padrón electoral chileno alcanzó un máximo para el plebiscito del año 1988: el 52% de la población en edad de votar. A partir de ese año, el padrón comenzó a bajar luego de un alza histórica sostenida.¹³ Desde el año 1997 se ha estancado y, si la tendencia continúa, podría tender a desaparecer ante la no inscripción. Este es el meollo de la discusión actual acerca

13 A partir del 30% fue remontando hasta el 39% en el año 1973 y, luego de alcanzar un máximo del 52% en 1989, declina a un 41% en 1997. Ricardo Wilhelm P., *Inscripción automática y votación voluntaria, un cambio a la Carta Constitucional 2006*, en www.electoral.cl/estudios/inscripcion_obligatoria_rocardo.html.

del voto voluntario e inscripción automática como una herramienta de participación funcional, que opera en términos de legitimación del statu quo (Anderson, 2002). Los jóvenes siguen siendo el sector más reacio a involucrarse en los llamados a la participación formal.

Otro espacio que ha ido perdiendo significancia ha sido el territorio poblacional comunitario. Durante la década de los 80 estos espacios protagonizaron la movilización social y de la ciudadanía juvenil en demanda de democracia. Sin embargo, después de los 90 se dieron condiciones que no contribuyeron significativamente a fortalecer estos movimientos territoriales. Por una parte, las limitaciones institucionales impidieron, hasta 1996, contar con una ley de juntas de vecinos y organizaciones sociales y, por otra, la relación que el Estado y la dirigencia política construyó con el movimiento poblacional y con el conjunto de los sectores populares no ha aportado en forma importante a estos procesos (Cerdeña, 2004, p. 45). Como consecuencia de ello, vemos que los sectores populares y, en especial, la juventud popular se ven alejados de los mecanismos de incidencia, que en otros años sirvieron de expresión directa de sus demandas; la movilización y la organización social como formas de ejercer los derechos políticos se encuentran soterradas.

El discurso participacionista y democrático no tiene un correlato social que lo sustente y legitime, lo que se refleja en la deserción ciudadana (especialmente de los jóvenes populares) de los canales de participación formal que ofrece la institucionalidad. Esto se expresa en el advenimiento de la crisis de nuestro padrón electoral y en la creciente reprobación pública de la política y los políticos, especialmente en el sector juvenil. Un dato interesante muestra que el padrón electoral decrece porque se inscriben menos personas que la cantidad de individuos que comienzan a tener edad para votar; o sea son los jóvenes y, sobre todo, los jóvenes populares quienes no se inscriben. Debemos decir que el desinterés por la política que se evidencia en estos datos es inversamente proporcional al status socioeconómico de los sujetos (Espinoza, 2004. p. 64).

Las personas abandonan además los espacios públicos y pierden sus hábitos en torno a ellos. Existe un claro repliegue hacia el hogar y la familia. La responsabilización individualista acerca de los éxitos

y fracasos desdibuja las salidas colectivas a los problemas comunes. Aparece el temor y la inseguridad. La delincuencia se transforma en un problema subjetivo y el miedo a perder el empleo y el status se hace algo crónico en la mayoría. El consumo aparece como la única forma de mantenerse integrado y contar con cierto vínculo con lo común. En su estudio acerca de sociabilidad y construcción de ciudadanía en Chile Avendaño observa que, ante la pregunta sobre qué lugares públicos visitan más los chilenos en su tiempo libre, el 45% señala que visita centros comerciales, sólo un 13% visita plazas y un 9% iglesias (Avendaño, 2004). No creemos en el mecanicismo de algunos investigadores que señalan que el *mall* es el nuevo espacio público, sino más bien que la conducta de consumo hegemónica del actual sistema social expresa la descomposición de las relaciones públicas.

Otros datos aportados por este autor, que confirman el privatismo, surgen de las conductas ante un problema laboral: el 49% de los encuestados recurre a su pareja y el 30% a su familia (padre o madre) mientras que sólo el 6,4% recurre a amigos y el 0,6% a vecinos. En el mismo estudio, se señala a que sólo un 7,4% de los consultados se ha reunido con los vecinos en los últimos meses a tratar algún tema. Estos porcentajes de privatismo y retirada del espacio público superaran los índices de países desarrollados.¹⁴

14 Para más datos sobre el cambio cultural en Chile respecto de las conductas hacia lo público y lo privado, véase Octavio Avendaño P., *Sociabilidad y Construcción de Ciudadanía en Chile Universidad de Chile*. Además se recomienda revisar el Informe de desarrollo humano en Chile, año 2002, sobre los cambios culturales. Recientemente la Universidad Católica de Chile y Adimark han realizado un sondeo sobre los cambios culturales en Chile. Uno de los aspectos más agitados por algunos sectores es el mayoritario apego que los chilenos tienen por la familia, en tanto lugar que representa seguridad y cercanía. Muchos intelectuales han señalado que esto es extraño en un país de carácter liberal, que avanza hacia una secularización de sus concepciones y un estilo de vida más individualista. Sin embargo, no es de extrañar este apego. En una sociedad que tiene la inseguridad y el desamparo como elementos que están a la vuelta de la esquina debido a la disolución de lo colectivo, la familia viene siendo el último reducto de solidaridad y cooperación. Véase más sobre esta encuesta en <http://www.puc.cl/agendapublica/encuestabicentenario>.

ESPACIOS JUVENILES DE PARTICIPACIÓN

Los jóvenes chilenos, en su mayoría urbanos y populares, adquieren una particular importancia para este estudio. La experiencia de participación e incidencia en la que profundizaremos –el movimiento nacional de estudiantes secundarios– está siendo protagonizada por ellos. Por tal razón, queremos mencionar algunos antecedentes específicos sobre los procesos de participación de los jóvenes durante el Chile de posdictadura.

JÓVENES INSCRITOS EN LOS REGISTROS ELECTORALES Y ACTITUD HACIA LOS PARTIDOS POLÍTICOS

En el año 1988, en pleno proceso de democratización del país, un 20% de los jóvenes entre 18 y 24 años estaba inscrito en los registros electorales. En el año 1997 esa cifra se había reducido al 9%, ya transcurridos varios procesos electorarios y en plena consolidación de la transición democrática.

Actualmente, según la cuarta encuesta de caracterización juvenil aplicada por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), el 79,6% de los jóvenes piensa que los políticos tienen poca preocupación por ellos, el 76,8% no se siente identificado con ninguna posición política. Los resultados respecto de la confianza en las autoridades terminan por configurar un cuadro más completo: sólo el 34% de los jóvenes tiene confianza en las autoridades del gobierno y un 18,9% en las autoridades parlamentarias (INJUV, 2004).

Podemos observar que, desde el año 1988 a la fecha, ha existido un sostenido descenso de los jóvenes inscritos en los registros electorales, incluso en épocas de aumentos de la población electoral, como lo son el año 1989 y 1992. Así la participación juvenil en el padrón electoral del país ha descendido desde el 20%, pasando por el 14% hasta ocupar actualmente un 8,9% del padrón electoral según la última elección de alcaldes y concejales de los años 2004.

Por otra parte, los partidos políticos disminuyen aceleradamente su contingente juvenil: al año 2004, el 86,3% de los jóvenes entre 15

y 29 años afirma no identificarse con ningún partido político. El 70% de los jóvenes entre estos mismos tramos de edad no está inscrito en los registros electorales: el 43% de ellos refiere no haberse inscrito porque afirma no interesarse en la política, el 13% porque los políticos no les dan confianza y el 12% simplemente por falta de tiempo. Esto indica un incremento poco significativo en caso de aprobarse un sistema de inscripción automática.

PARTICIPACIÓN DE JÓVENES EN ORGANIZACIONES SOCIALES

Al año 2004, según la cuarta encuesta de caracterización juvenil realizada por el INJUV, el estado de la participación juvenil en organizaciones sociales era el siguiente: el 47% de los jóvenes entre 15 y 29 años participa en alguna organización, el 29,5% dice haber participado alguna vez en alguna, y el 23,3% nunca ha participado en ninguna organización. Más del 50% de los jóvenes no participa en ningún tipo de organización, es decir, restringe a su familia y a los amigos inmediatos su socialización y su construcción de sentido común y de lo común.¹⁵ Como se ve, los espacios formales de socialización como la escuela y el trabajo son los únicos hitos en la trayectoria vital de más de la mitad de los sujetos.

Los centros de alumnos, los grupos de voluntariado, partidos políticos o scouts, ceden su lugar por representar estructuras de participación demasiado rígidas. Actualmente parecen ser las organizaciones de reglas flexibles y que impactan en la calidad de vida inmediata de los jóvenes las que captan sus preferencias. El 47% de los jóvenes participa en alguna organización de estas características, sin ninguna aspiración de transformación política, como clubes deportivos (21,70%), grupo virtuales (11,8%), centros culturales (9,8%) y hobbies (11,2%) (INJUV, 2004).

¹⁵ Ante la pregunta respecto a con qué lugares y/o personas se encuentran más comprometidos, el 75,60% de los jóvenes entre 15 y 29 años contestó que con la familia. El porcentaje para otras opciones más colectivas fue el siguiente: el país de 7,3%; el barrio, población o villa 4,2%; la humanidad 2,1%; la justicia 3%.

Se debe destacar que en todas las categorías de participación consultadas por la encuesta, los sectores socioeconómicos bajos muestran menor tendencia a la participación que los sectores altos, a excepción de los grupos religiosos y deportivos, donde la proporción se invierte. Podríamos decir que los grupos religiosos y deportivos en sectores bajos son un medio para satisfacer necesidades de recreación y psicoafectivas, lo que impactaría en su interés por participar de estos grupos sociales.

La participación social de los jóvenes se expresa en una forma de incidir sobre la cotidianeidad, en el sentido cultural, religioso, educativo, deportivo o recreacional. Hablamos, quizás, de una participación desplegada en un ámbito micropolítico, donde el ciudadano se constituye en el ámbito relacional y no meramente en el formal –como hemos visto, eminentemente discursivo.

OPINIÓN DE LOS JÓVENES RESPECTO DE LA POLÍTICA Y LA DEMOCRACIA

La opinión que los jóvenes tienen de la política y la democracia es importante a la hora de considerar el estado de la ciudadanía y el vínculo social en los jóvenes.

Según una encuesta de Adimark realizada en el año 1994, ante la pregunta sobre la finalidad de la política, los jóvenes respondieron en las siguientes proporciones: lograr el desarrollo económico el 41,7%, mantener el orden y la seguridad de las personas el 24,8%, disminuir las desigualdades sociales el 21,8%, garantizar el derecho a la justicia el 6,1%, asegurar la libertad y el sistema democrático el 4,4%.

Se desdibuja el paradigma de la política como garantía y ampliación de los derechos. Según estos resultados, es simple observar cómo los jóvenes ligan la práctica política a intereses, no necesariamente comunitarios: el desarrollo económico, el orden y la seguridad. Si entendemos que estos elementos no siempre van en directo beneficio de los sectores mayoritarios, es sugerente el contraste con aspectos que tradicionalmente eran las demandas centrales de los movimientos políticos de la modernidad, como la igualdad, la justi-

cia y la libertad. La política termina siendo percibida como una herramienta más orientada a asegurar las condiciones para viabilizar trayectorias individuales de subsistencia y ascenso social.

El hecho de comprender a la política a la luz de los fines individualizantes del sistema actual y el retroceso de los proyectos colectivos de construcción y transformación social amparados en la política al parecer impactan en el interés que ésta despierta en los jóvenes. Un porcentaje muy reducido se manifiesta muy interesado hay un moderado número de indiferentes, mientras que el abierto desinterés y el rechazo representan la posición mayoritaria.

Concluyendo, los jóvenes ven con buenos ojos un sistema democrático que apunte a solucionar los problemas de falta de oportunidades y de justicia y la desigualdad. Sin embargo, ven críticamente su expresión en la sociedad chilena, manifestando una opinión de rechazo a los referentes formales del sistema político. Aparentemente, la irrelevancia de la práctica política y la acción de los personajes asociados a ella aparecen disociados de una concepción deseable de la democracia para los jóvenes chilenos. Esto parece estar detrás de un desinterés que es más bien un juicio crítico que una simple desidia o apatía, un “no estar ni allí”.

LAS POSIBILIDADES DE EJERCER PARTICIPACIÓN AUTÉNTICA Y SUSTANTIVA: MACRO Y MICROPOLÍTICA DE LA PARTICIPACIÓN

Cerrando este primer capítulo conceptual, donde nos referimos a la ciudadanía y la participación, nos parece que se debe avanzar hacia un concepto de participación “integrativo” que considere la realidad contextual del ejercicio ciudadano y que no sólo se base en supuestos que no comprenden la realidad histórica donde la participación “ocurre” –acaece– en nuestras sociedades estamentales y dualizadas. Citemos nuevamente a Anderson (2002), quien nos señala que, para avanzar hacia una *participación auténtica*, se deben plantear cinco preguntas centrales. Primero: ¿con qué fin se participa?, lo que implica la pregunta acerca de los motivos reales de la participación y el develamiento de objetivos ocultos ajenos a las mo-

tivaciones incluyentes de la participación, como la legitimación, la productividad, la mayor puntuación en estándares internacionales, etc. Segundo: ¿quién participa?, esclareciendo el grado de diversidad de los actores convocados y los motivos para hacer participar a tal o cual actor, en virtud de la focalización de un grupo determinado o la exclusión de otros. Tercero: ¿cuáles son las esferas relevantes de participación?, lo que se refiere a los distintos ámbitos en relación con las competencias e intereses de los agentes participativos. Debe haber una correspondencia entre estos elementos, en la medida en que sea una participación con un sentido para los sujetos involucrados. Cuarto: ¿qué condiciones y procesos deben estar presentes a nivel local para que la participación sea auténtica?, lo que incluye elementos como el apoyo en infraestructura, la libertad de los agentes participantes ante cualquier tipo de coacción (igualdad), la legitimación (que es más que la simple aceptación) de las diferencias de capital cultural o lingüístico, en fin, todo el ámbito que acompaña al sujeto en el acto participativo en una institución cruzada por relaciones de poder. Las reformas participativas no pueden ser entendidas sin considerar que la participación está mediada por la política y la cultura; pero la construcción de la política y de la cultura, implícitas en la mayoría de los estudios sobre participación, tiende más a enmascarar que a iluminar estas luchas o movimientos. En otras palabras, política y poder se encarnan en la cultura de la escuela (y otras instituciones sociales), dando como resultado un tejido social que determina que la construcción exitosa –o efectivista– de estructuras participativas sea bastante más compleja. (Anderson en Narodowski, 2002). Y por último: ¿qué condiciones y procesos deben estar presentes en los niveles institucionales y sociales más amplios para que la participación sea auténtica? Aquí Anderson se refiere a lo que él llama procesos micropolíticos de la participación; sin embargo, nos invita a no olvidar los aspectos estructurales de la institución y la sociedad, entre los que menciona: la propia reacción de la estructura de poder institucional cuando se siente amenazada por procesos de participación auténtica; o la actual segmentación en términos culturales, raciales y geográficos que se ve acentuada con procesos participativos no integrativos. Si el discurso de participa-

ción solamente sirve para corregir o compensar la profunda crisis de legitimidad institucional o social discutida anteriormente, su exigencia de autenticidad sonará cada vez más vacía (Anderson, 2002).

La participación auténtica exige una revisión de todas las preguntas antes mencionadas y su contextualización en el ámbito local, institucional y social, lo que permitirá entender si los procesos participativos sirven efectivamente a la comunidad o son simplemente funcionales a una estrategia de reproducción social “antipolítica”, que articula en función de sus intereses las acciones e imaginarios de los agentes participativos.

En un sentido similar Palma (2000), a partir del reconocimiento de “el carácter equívoco del concepto de participación”, nos señala que debe hacerse la siguiente distinción: por un lado, las *capacidades* de participar, considerando las habilidades, las capacidades y los conocimientos que cada grupo (y las personas en cada grupo) ha desarrollado a partir de sus prácticas y experiencias y que son las herramientas con las que esos convocados se incorporan al hacer público; por otro lado, la *oportunidad* de participar, que corresponde al espacio o al campo que la iniciativa oficial (el diseño y la gestión de la política) le deja y le permite a la iniciativa y responsabilidad de los participantes (Palma, 2000).

El autor se refiere a *participación funcional* cuando los marcos de eficiencia o eficacia de la política son los que subordinan la participación de los sujetos, restringiendo así los términos de la participación. En estos casos, se recorta y limita la práctica participativa y, en consecuencia, se subordina y disciplina a los incorporados. Asimismo llama *participación sustantiva* cuando, mediante un alianza entre sectores populares (o subalternos) con el poder político, es este último quien se subordina a la acción de los agentes participativos. La iniciativa oficial parte del reconocimiento de las capacidades de participar de los sectores o grupos convocados y, por lo tanto, opera en función del apoyo y el fortalecimiento de las “capacidades” responsables de los participantes; ahora lo que se fortalece son esas capacidades de participación y la condición de sujetos de los grupos incorporados (Palma, 2000).

Tanto Anderson como Palma reconocen que sus definiciones son sólo tipos ideales, categorías que sirven para el análisis concreto de casos de participación social; como tales, no responden con exactitud a los casos reales, pero permiten identificar tendencias que aparecen o predominan en tal o cual situación. Asimismo, el propio Anderson nos señala que la participación auténtica tal vez sea más un ideal a perseguir que una realidad, debido a que la mayoría de las instituciones son la antítesis de lo participativo. De cualquier forma, es interesante tener claro que no existe un solo discurso para definir qué es participación y que los elementos contextuales y micropolíticos son fundamentales para entender los procesos de participación real y distinguirlos de los procesos de organización política de las personas, que no necesariamente son democráticos.

En consecuencia, la participación se ve determinada, como nos señalaba el propio Anderson, tanto por factores *macropolíticos* (la institución y la estructura social) como por aspectos de carácter *micropolítico* (las condiciones de infraestructura, relacionales, segmentación y/o diversidad cultural, etc.) (Anderson, 2002). Se advierten, así, al menos dos ámbitos de la participación en tanto esferas de influencia y de factores de determinación de la misma.

En este sentido, observamos un *ámbito macropolítico de la participación* que es el que se refiere a los factores propios de las instituciones y la sociedad que afectan, en términos de contexto, al proceso de participación. Aparecen aquí, las características del Estado y el sistema social (neoliberal), las propias instituciones y su funcionalidad en la estructura, como es el caso de la escuela disciplinaria, o los mismos cambios sociodemográficos que determinan un nivel de segmentación sociocultural (e incluso biológico). Recíprocamente, vemos que la participación a veces incide, pretende incidir o, la mayoría de las veces, sólo increpa a las determinantes socioeconómicas y políticas de su contexto a través de las demandas de carácter económico, presupuestario y/o políticos –de participación de actores excluidos en la estructura de gobierno–. Ejemplos de esto, en la educación, son los movimientos por mejoras salariales de los profesores o la demanda de participación que realizan los actores educativos como apoderados y estudiantes.

Siguiendo a Foucault, podemos entender el *ámbito micropolítico* de la participación como el ámbito de la producción cotidiana de la vida, el modo en que la práctica gubernamental ha intentado racionalizar aquellos fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población: problemas relativos a la salud, la higiene, las relaciones humanas, la natalidad, la longevidad, las razas y otros (Foucault, 1980).

Anderson señala que los aspectos *micropolíticos* que afectan la participación se refieren a elementos como el sentido de la misma, la diversidad de los sujetos participantes, y sus características, aspectos demográficos, de clase e intereses y capacidades de carácter subjetivo-cultural, así como a las propias condiciones de la comunidad local en que esta se desarrolla.

Diego Palma nos señala la importancia de la *capacidad de participar*, que incluye las actitudes y las habilidades que los participantes desarrollan en una tarea común en función de sus condiciones y necesidades de participación. Esto en oposición a la *oportunidad de participar*, como estructura que se tensiona con la capacidad de participar y constituye junto con ella la dinámica participativa. Esta capacidad, afectada por elementos micropolíticos, condiciona el proceso participativo, construyendo la cotidianeidad de los participantes y su real posibilidad de participación sustantiva (Palma, 199?).

En este sentido la *micropolítica* se expresa también en las acciones de los propios agentes participativos, en la producción de su propia cotidianeidad y de sus propias relaciones sociales en resistencia a la lógica hegemónica de producción de la vida.

Como veíamos más arriba, al describir las transformaciones socioculturales operadas en las sociedades neoliberales, entre las condiciones para la (re) construcción de subjetividades, el ámbito cultural e ideológico cobran un carácter *fundante* en el capitalismo neoliberal. Siendo así, los aspectos *micropolíticos* de la participación, tienen una importancia central, pues el ejercicio de producción del capital financiero es la producción de la propia vida de los explotados.

Rolnik (2006) profundiza con respecto a lo *micropolítico* planteando que “macro y micro no son lo grande y lo pequeño. Ni los grupos chicos o las parejas, a diferencia del Estado y la sociedad. Sino la distinción entre estar solo, sin problemas con la subjetividad, en un funcionamiento que sólo activa la relación con el otro como una proyección de mis representaciones, que lo categoriza, lo pone fuera de mí, y una subjetividad procesual que quiere la presencia del otro y se dibuja a partir de ahí. Lo micro sería lo procesual y lo macro sería ese régimen más identitario” (Rolnik, 2006, p. 11). Lo *micro*, entonces, sería lo procesual, lo que construye subjetividad y aporta al descubrimiento de nuevas formas de estar y relacionarse, en oposición a la enajenación producto de los cambios promovidos por el desarrollo del capital.¹⁶

Para entender la participación en el neoliberalismo, como marco de construcción totalitaria de las representaciones en el contexto del mercado, debemos considerar tanto las prácticas macropolíticas, como las micropolíticas, en especial en su rol de construcción de mundos posibles y también en cuanto a su rol de enriquecimiento de un lenguaje y una práctica públicos fuera de los márgenes limitados que impone la lógica de mercado.

La participación y la ciudadanía pueden ser enriquecidas, en este constante proceso de resubjetivización producto de las luchas de resistencia micropolíticas que aparecen en la sociedad de mercado, como reacción a la misma y como futuro incipiente de una alternativa.

Es en este proceso en que la participación y la ciudadanía realmente pueden tener potencialidades de construir las bases relacionales y conceptuales para un cambio de los elementos que fundan un tipo de participación y ciudadanía tremendamente debilitada y funcional.

16 En el acápite “Categorías de análisis” de la segunda parte de este estudio ofrecemos una definición más operativa de *micro* y *macro* política, desde la cual intentamos leer los procesos de participación e incidencia analizados.

Complementar el concepto de ciudadanía y participación en marcos más sustantivos, quizás auténticos, pero sobre todo en los términos *micropolíticos* de reconstrucción de una subjetividad que resista a la hegemónica, es instalar la necesidad de una participación, motivada por aspectos que superen el interés individual, como la solidaridad y la solución de la segmentación de la sociedad.

El carácter jurídico de la ciudadanía es una primera y muy básica consideración para otorgar a esa categoría un sentido sociopolítico –de una sociedad democrática–, esto es, el sentido de una práctica social sustentada en una serie de condiciones de cuya existencia depende la misma ciudadanía de forma inalienable. La primera de esas condiciones es la igualdad: no hay ciudadanía democrática sin igualdad (por lo tanto sin una garantía de derechos, dinámica y acorde al desarrollo social). En segundo término, es necesario el desarrollo de condiciones de participación efectiva, de democratización real, de gestión democrática del poder. Es decir, no hay posibilidad de pensar una ciudadanía sustantiva si al mismo tiempo no pensamos en condiciones efectivas de igualdad y en una democratización efectiva del poder. La tercera cuestión, es el principio de solidaridad. No hay ciudadanía sustantiva sin principio de solidaridad. Finalmente, no hay posibilidad de construcción de una ciudadanía sustantiva si se desmoronan las posibilidades de imaginar y pensar un horizonte utópico en las sociedades. O sea, un horizonte utópico, de transformación, de emancipación humana, es una condición necesaria para el desarrollo de una ciudadanía efectiva, de una ciudadanía sustantiva (Gentili, 2003, p. 5).

Es necesario dejar la visión de ciudadano individual y pasar a una concepción política en donde las organizaciones sociales jueguen un rol que resitúe la ciudadanía como una práctica de poder y no una de consenso, en la cual se invisibilizan las desigualdades y se individualiza la posibilidad de participar en el procedimiento “democrático”.

Además, es fundamental instalar al individuo como sujeto de derechos, más allá del derecho de propiedad. Es necesario pasar a una visión de persona más amplia que la actual de productor-consumidor, que sólo da cuenta de la conducta del individuo en el merca-

do y no de las complejidades de la vida social, espectro mucho más amplio.

Finalmente, es fundamental reflexionar sobre la relación que los individuos, organizados o no, tienen con el Estado. Esta o bien es una relación de subsidios, dependiente, de constante demanda o bien se reconoce la necesidad de ampliarla hacia una relación más activa en donde el sujeto no es pasivo ante la acción estatal sino que es protagonista, ejecutor y fiscalizador de la misma, apropiándose en forma directa de la gestión del Estado, entendiendo a este más que como un organismo de viabilización del mercado como una herramienta de construcción de la propia vida.

CAPÍTULO 2. POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL: EL EXPERIMENTO CHILENO

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES

En el ámbito educativo, la ideología neoliberal o neoconservadora y los grupos de poder que la sustentan han elaborado un conjunto de “recetas” o estrategias de aplicación “estándar”, es decir, aplicables independientemente del contexto sociohistórico del que se trate. Estas recetas, como era de suponer, se articulan en torno a la construcción de un mercado educativo, el cual es concebido con poderes casi mágicos para hacerse cargo de los múltiples desafíos de la educación actual: calidad, equidad, pertinencia, participación, integración social.¹⁷

Junto a la “receta” del mercado, las estrategias neoliberales incluyen la privatización masiva de las instituciones educativas, la instalación de estrategias de competencia entre las escuelas y entre los actores educativos (sobre todo estudiantes y docentes), la instalación de un lenguaje economicista de la estandarización-medición de aprendizajes, el repliegue de la responsabilidad educativa del Estado, y la reestructuración del sentido de la educación obligatoria,

¹⁷ La concepción del mercado como solución de los problemas educativos es mágica desde el momento en que, incluso en la lógica de la estandarización y las mediciones de resultados propia del paradigma del capital humano, no hay evidencia que sustente esta idea.

ahora orientada exclusivamente a la adquisición de “habilidades” y “herramientas” para la inserción en el mercado del trabajo.¹⁸

Por impresionantes que parezcan estas medidas (sobre todo en países que no las han experimentado en toda su magnitud), varios autores destacan que las mayores transformaciones vividas en la educación neoliberal se han dado en el plano de la disputa cultural-ideológica (Gentili y otros, 1997; OCDE, 2004). Se trata, en primer lugar, de una lucha por erradicar el concepto de educación pública, o de “lo público” en educación. Lo público, entendido como el espacio de los derechos comunes, no tiene cabida en el argumento neoliberal.¹⁹ En función de lo público, del bien común, el Estado podría eliminar la segregación educativa limitando el negocio en educación, garantizar educación gratuita de calidad para las mayorías populares, promover la construcción participativa de un proyecto educativo nacional, exigir la implementación de proyectos curriculares para la educación integral que vayan más allá de la preparación para el buen rendimiento en las pruebas estandarizadas, etc. Todas estas son herejías en el discurso neoliberal, son intromisiones inaceptables del Estado que atentan contra la libre coordinación de intereses individuales, contra la “mano invisible” que articula al mercado, contra el “orden espontáneo” de la humanidad (Cornejo, 2003). La contradicción entre educación pública y mercado educativo no es menor, baste señalar que “...para que el servicio educativo sea un negocio, es decir, tenga suficiente demanda en el mercado, no puede existir un equivalente de carácter gratuito y no discriminatorio, ya que eso alteraría las condiciones de ventaja necesaria para que un sostenedor privado pueda cobrar por su servicio y extraer ganancia de él” (OPECH, 2006a).

18 Si bien no es tema de este estudio, es interesante mencionar que varios autores afirman que esta orientación hacia el mundo del trabajo es engañosa. La concepción de empleo y trabajo que se maneja en el sistema educativo y en la mayoría de las escuelas populares sigue detenida en el tiempo, apelando a un modo de producción industrial-taylorista, que guarda poca relación con los aprendizajes necesarios para desenvolverse en las estructuras de trabajo actuales (partiendo de la habilidad de buscar o inventarse un trabajo).

19 Es interesante constatar que en ninguna de las leyes educativas chilenas se menciona el concepto de educación pública.

Ahora bien, si la educación no es pública, si no es un derecho común para todos, ¿qué es? En el discurso neoliberal la respuesta es clara: la educación es una propiedad (una mercancía podríamos decir). Como toda mercancía que se vende en el mercado, no puede ser de igual calidad para todos, se debe pagar para acceder a una mercancía de calidad.²⁰ Quien administre y venda el servicio lo hará desde la lógica de la competencia, la maximización de las ganancias y la eficiencia en el uso de los recursos.²¹ Por último, como en todo producto transado en el mercado, deben estar definidos, lo más claramente posible, los atributos de la calidad por los que se está cobrando. Paradójicamente, estos atributos son “medibles”, pero también son simbólicos.²² De ahí la lógica de estandarizar y medir los logros educativos (algo no muy nuevo en educación) y la intención de reducir toda la complejidad e historicidad de los procesos educativos a estos logros medibles y estandarizados (algo inexistente antes de la irrupción del discurso neoliberal). Las limitaciones y graves consecuencias de este reduccionismo epistemológico y metodo-

20 Varios autores hablan de “cuasi” mercado o pseudo mercado educacional. Si bien esa discusión excede los objetivos del presente texto, digamos que es posible distinguir dos tipos de argumento al respecto. Por un lado, la idea de que es imposible que los servicios educativos (y otros servicios sociales) funcionen solamente como un mercado, debido al conflicto inevitable que se generará entre los derechos personales y sociales y los intereses individuales (particularmente el lucro, la competencia y el eficientismo) y a la naturaleza misma del servicio educativo, imposible de medir en su calidad en términos unívocos e inmediatos (¿Qué se debería pagar? ¿La calidad de la formación? ¿La posibilidad futura de encontrar un mejor empleo? ¿La posibilidad de ser un mejor ciudadano?). Por otra parte, existe un argumento que plantea que no se puede hablar de mercado en educación porque, por definición, los clientes no contarán con toda la información necesaria para elegir entre los productos educativos ofrecidos. Este segundo argumento nos parece más débil, pues en rigor la idea de un mercado en el que todos compiten en igualdad de condiciones y oportunidades, la idea de “libre competencia”, no pasa de ser una idea en la cabeza de los ideólogos del neoliberalismo (Cornejo, 2003; Contreras y Elacqua, 2005).

21 En Chile, como veremos más adelante, las reformas de los años 80 introdujeron la figura del “sostenedor” educativo: la persona, empresa privada o servicio municipal que está encargado de la administración de las escuelas que reciben subvención estatal. Se trata de una figura especialmente apta para administrar el servicio educativo desde la lógica de la eficiencia de los recursos antes mencionada y no desde una lógica de mejora educativa con pertinencia cultural.

22 Recordemos las reflexiones planteadas en el Capítulo I, a partir de la concepción del capital financiero como “constructor de mundos”.

lógico sobre los procesos educativos en el contexto chileno han sido discutidas en otros textos. Mencionemos sólo algunas de ellas para ilustrar la argumentación: i) el empobrecimiento del currículum escolar (como sabemos, la educación finalmente depende de cómo se evalúa; los objetivos de educación integral, significativa y pertinente se diluyen ante la competencia por subir puntajes en las pruebas estandarizadas); ii) la imposición de una lógica privatizadora (los indicadores escogidos son justamente aquellos que, en mayor medida, dependen del origen sociocultural de los estudiantes, motivándose así una cadena perversa de selección de estudiantes por parte de las escuelas privadas subvencionadas para obtener mayores puntajes); iii) el fomento de una lógica de competencia entre las escuelas por sobre una lógica de colaboración y redes que ha demostrado generar mayor calidad y riqueza educativa; iv) la culpabilización, el aumento de presión y consecuente empeoramiento de las ya deterioradas condiciones de salud mental de los docentes (OPECH, 2006a, Cornejo 2006b; Hargreaves, 2005; Slee y Weiner, 2001).

Finalmente, en la disputa ideológica y cultural que implica la imposición de políticas educativas neoliberales, es posible apreciar un tercer elemento que ya ha sido mencionado. Tras la promesa de la movilidad social individual, de la inclusión competitiva en el circuito del consumo,²³ se oculta una nueva versión, más totalizante por cierto, del fenómeno de “psicologización” de los problemas sociales (agudamente descrito por Michael Apple en la década de los 80). No sólo se ocultan, a los ojos del “ciudadano” ilusionado por la promesa de inclusión, los mecanismos estructurales que hacen imposible esa inclusión para la gran mayoría de la población. No sólo se difuminan los vínculos entre la estructura social y la escuela, haciéndonos creer que es posible construir una educación mejor y más igualitaria sin transformar las estructuras generadoras de la injusticia. En el discurso neoliberal, además, la mejora educativa pasa exclusivamente por “responsabilizar” al docente por los resultados educati-

vos y al joven estudiante por no aprovechar las oportunidades que se le brindan.

Chile goza del dudoso privilegio de ser el país en el cual se han llevado a su máximo extremo las recetas educativas neoliberales anteriormente descritas. No es un hecho menor que la misión de la OCDE, encargada de redactar un informe sobre las políticas nacionales de educación chilenas, concluya que “...la educación chilena está influida por una *ideología* que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (OCDE, 2004, p. 290). Revisemos ahora brevemente los rasgos centrales de este “experimento educativo” de mercado, tanto desde sus componentes centrales como desde su proceso de instalación (los dos experimentos) y desde las consecuencias que ha traído para la educación chilena.

EL EXPERIMENTO EDUCATIVO CHILENO

LOS PILARES

A comienzos de la década de los 80, en el contexto del régimen dictatorial, Chile fue escenario de un experimento educativo consistente en la aplicación de principios neoliberales básicos a las políticas educacionales. En este período se sentaron las bases del sistema educacional como lo conocemos actualmente. Estas son:

a) Las leyes Constitucionales de Educación. Se impusieron, en estos años, una Constitución Política (1980) y una Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1990). En ellas se establece que el Estado deja de ser el principal ejecutor y garante de la educación pública, pasando a ser meramente promotor y subsidiario. Se introduce aquí la figura del “sostenedor” privado, el cual puede lucrar con el “servicio” educativo y puede decidir a quién educa (seleccionar estudiantes).

Por otra parte, en la Constitución Política sólo algunos derechos gozan de *garantía constitucional*;²⁴ estos son: el derecho a la “libertad de enseñanza” (art. 19 n° 11), el “derecho a desarrollar cualquier actividad económica” (art. 19 n° 21), el “derecho a no ser discriminado por el Estado y sus organismos en materia económica” (art. 19 n° 22), el “derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes” (art. 19 n° 23) y el “derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales” (art. 19 n° 24).

El “derecho a la educación” (art. 19 n° 10) no goza de esta garantía constitucional, como tampoco el “derecho a la seguridad social” (art. 19 n° 18). Por lo tanto, en nuestra Constitución, prima el derecho de los sostenedores por sobre el derecho de los ciudadanos a la educación. El derecho a la educación queda así subordinado (OPECH 2006b; Bloque Social, 2006; Constitución Política, 2005).

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en concordancia con la Constitución, no articula adecuadamente la preferencia del derecho a la educación por sobre el derecho a la libertad de enseñanza (art. 3°, LOCE),²⁵ ni sobre la libertad de empresa. Por otra parte no asegura la calidad de la educación, pues fija requisitos irrisorios para el reconocimiento oficial de los colegios e instituciones de educación superior por parte del Estado.

b) El modelo de financiamiento basado en “vouchers” o subsidios portables a los estudiantes. Este consiste en un “sistema de subvenciones donde el Estado subsidia colegios privados esencialmente en el mismo nivel que los establecimientos municipales” (OCDE, 2004, p. 177). Este sistema de subsidios estatales, llamados “vouchers” o subsidios portables, tiene por objetivo explícito introducir mecanis-

24 Esta garantía constitucional se define en el artículo siguiente (artículo 20) y establece un mecanismo de “recurso de protección” *sólo para algunos de estos deberes y derechos*. Esto implica que por la privación, perturbación o amenaza de algunos de ellos, el ciudadano afectado puede concurrir a la Corte de Apelaciones respectiva, la que está obligada a adoptar, de inmediato, las providencias que juzgue necesarias para establecer el imperio del derecho y asegurar la debida protección.

25 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: “El Estado tiene el deber de resguardar especialmente la Libertad de Enseñanza” (art. 3°).

mos de competencia de tipo mercado entre los colegios. Los establecimientos educacionales competirían por captar alumnos/as para recibir la subvención estatal y ello generaría una dinámica de mejora de los resultados académicos.

Sin embargo, se trató de una competencia esencialmente injusta, debido a que los establecimientos particulares subvencionados seleccionan alumnos y los colegios municipales suelen recibir a los niños y jóvenes más vulnerables. Esto implica que las escuelas asumen, en los hechos, distintos desafíos educativos (Bloque Social, 2006).

Por cierto, este modelo generó un crecimiento explosivo en el número de establecimientos de administración particular subvencionada por el Estado. En Chile existen tres tipos de administración educacional: la educación “pública” traspasada a los municipios (gobiernos locales), la educación particular que recibe subvención del Estado y la educación particular pagada (no subvencionada). En esta última se educa entre el 8% y 9% de los estudiantes chilenos, cifra que se ha mantenido estable a lo largo de las últimas décadas. El caso de la educación particular subvencionada es totalmente diferente: en 1980 el 7% de los alumnos/as de enseñanza básica y media de Chile asistía a este tipo de establecimientos; en el año 2005 esta cifra había aumentado a un 42% y sigue aumentando. Entre los años 1990 y 2004 se cerraron más de 60 colegios municipales y se crearon más de 1600 colegios particulares subvencionados (Cornejo, 2006a).

Por otra parte, se esperaba que la introducción del mercado, la competencia y la privatización en el sistema educativo chileno produciría un ahorro importante en el gasto público de educación (permitiendo concentrarlo en los sectores más desfavorecidos) y generaría un mayor eficacia y eficiencia del sistema en su conjunto, entre otras cosas por la flexibilidad que el sistema privado otorga a la gestión en todos sus niveles.²⁶

26 Se trata de la vieja promesa de que lo privado funciona mejor que lo público. Por otra parte, habría que decir que esta mayor flexibilidad, en los hechos, ha significado mayor flexibilidad laboral del cuerpo docente de los establecimientos particulares subvencionados, es decir, la posibilidad de despedir a profesores y profesoras de estos establecimientos, ya que se rigen por el Código del Trabajo y no por el Estatuto Docente, como es el caso de los docentes de establecimientos municipales.

c) **El nuevo sistema de administración y la “municipalización” de la educación pública.** Este sistema de administración buscó “descentralizar” la educación, otorgándole un papel central a los llamados *sostenedores* municipales y particulares, de quienes dependen directamente las escuelas.²⁷ El nivel de autonomía de cada escuela sigue siendo bastante bajo y los equipos de gestión de cada una de ellas se deben a los sostenedores. Son ellos los que administran los subsidios estatales y quienes tienen el poder de decidir respecto de aspectos centrales de la vida escolar como los planes anuales de cada escuela, la designación de directores,²⁸ la reubicación de profesores, etc. (Cornejo, 2006a).

El Ministerio de Educación, en el actual modelo, “no tiene injerencia alguna sobre el funcionamiento de las escuelas de administración particular (pagada y subvencionada) y, en la práctica, ha perdido gran parte de su capacidad de influir en la marcha de las escuelas municipales.²⁹ El nivel central pasa a ocupar un rol que los funcionarios ministeriales gustan de llamar promotor, centrando su poder de decisión en las grandes orientaciones curriculares nacionales, la fijación de las condiciones laborales generales de los docentes del sector municipal a través del Estatuto Docente (para sufragio de los alcaldes quienes son los que pagan el sueldo a los profesores), y la creación e implementación de algunos programas nacionales de apoyo” (Cornejo, 2006a, p. 120). Incluso en la implementación de estos “programas centrales”, el MINEDUC ha recurrido al mecanismo de licitación de la ejecución de los mismos en función de la oferta disponible en el mercado.³⁰

27 Los sostenedores pueden ser Municipales (Corporaciones o Direcciones) o Privados (un particular o una empresa).

28 Recientemente se aprobó una ley que permite la remoción de directores de escuelas municipales designados antes de 1990. Hasta ahora estos cargos eran vitalicios.

29 Si bien siguen existiendo supervisores ministeriales que visitan las escuelas municipales, en la práctica, por cobertura y potestad, cualquiera que trabaje en el sector municipal sabe que el rol de estos supervisores es tremendamente limitado, con excepción de las escuelas que se encuentran en programas directamente manejados por el MINEDUC.

30 Un ejemplo claro es el programa de asistencia técnica a escuelas altamente vulnerables con resultados insuficientes, llamadas “escuelas críticas” (2002-2006), o los programas de perfeccionamiento docente.

Dos enormes dificultades ha presentado este modelo de “administración del sistema” a los largo de todos estos años. Por una parte, el enorme poder que recae hoy en los organismos “sostenedores” no guarda ninguna relación con sus capacidades técnicas. Bien lo saben los docentes de establecimientos particulares subvencionados, la mayoría de los sostenedores privados no cuentan con equipos técnicos pedagógicos que apoyen la toma de decisiones escolares. Queda la impresión de que, por el contrario, la mayor parte de las decisiones de su gestión tienen que ver con el criterio de maximización de las ganancias.³¹

El caso de los sostenedores municipales resulta igual de dramático. Existen en Chile 346 comunas (por lo tanto 346 sostenedores municipales); sin embargo, estimaciones recientes plantean que sólo 120 de estos municipios (un tercio) cuentan con un encargado técnico pedagógico o un especialista en educación. Dentro de estos 120 municipios, sólo 32 cuentan con equipos técnicos de apoyo de mayor desarrollo y complejidad (obviamente estos municipios suelen ser los que manejan mayor presupuesto) (Montt, 2004). Quienes toman decisiones cotidianas en nuestro sistema escolar son personas con cierta calificación en el ámbito de la administración y la contabilidad, y que por cierto presentan una adscripción política partidista afín con el alcalde de turno.

Por otra parte, este modelo de “gestión del sistema educativo” ha generado una suerte de confusión y dicotomización entre las labores administrativas y las labores de índole técnico-pedagógicas. Los sostenedores, por un asunto de capacidad o por opción, se han concentrado en aspectos administrativos y económicos, intentando captar la mayor cantidad de subvenciones estatales y haciendo esfuerzos por racionalizar al máximo sus recursos. El Ministerio de Educación es el que parece velar por la calidad de los procesos pedagógicos, pero lo hace sin contar con las capacidades, ni las regulaciones necesarias para guiar a la escuelas en este proceso, apareciendo como un ente lejano desde el punto de vista técnico-pedagógico para los docentes.

31 Por lo demás, ningún empresario invierte en un negocio si no es para obtener la mayor cantidad posible de utilidades.

Así las cosas, queda claro que esta aventura descentralizadora impuesta por el Estado se realiza sin haber asegurado los recursos, ni las condiciones mínimas necesarias para su éxito a nivel local. Aparece más bien como un proceso de “*desentendimiento*” de la educación pública por parte del Estado chileno (Lavín, 2003).

Al final de todo este proceso *la escuela*, que es el centro neurálgico de la mejora escolar y *los docentes*, ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje (Fullan, 1993; Reynolds, 1997) se hallan *desprovistos de apoyo y supervisión técnica de calidad* y se encuentran sobrepasados por la aplicación de proyectos y programas que les son impuestos desde el nivel central o desde los sostenedores.

LOS PRIMEROS RESULTADOS

Hacia finales de los años 80, en vísperas de la llamada transición política a la democracia, los resultados de este experimento estaban a la vista: pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, iniquidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública y, en términos más amplios, un proceso generalizado de pérdida de fe y sentido por parte de los actores educativos (alumnos, docentes, padres y apoderados) en el sistema escolar (Briones y otros, 1990; Cerda y otros, 1988; Edwards y col, 1993; Etchegaray, 1990; González Brito, 1997; Mena y Ritterhaussen, 1991).

EL SEGUNDO EXPERIMENTO: LA REFORMA EDUCACIONAL DE POSDICTADURA

A comienzos de la década de los 90, en el marco de los gobiernos civiles y de la transición democrática, Chile fue escenario de un segundo experimento educativo. Se trató de corregir los efectos nocivos de las “recetas” neoliberales de tipo Mercado y Competencia a través de la acción de un Estado jibarizado que se autodefinió, no ya como docente o subsidiario, sino como “promotor” de políticas de calidad y equidad. Esto sin tocar los pilares esenciales del sistema educativo antes mencionados, ya sea por opción o por las limitacio-

nes que imponía una legislación educativa impuesta con rango constitucional, en un sistema parlamentario amarrado por los senadores designados, el sistema político binominal y los altos quorum requeridos para realizar modificaciones.

Un enorme esfuerzo se ha realizado en ese sentido a lo largo de los últimos 15 años. Los grandes propósitos de la reforma educativa de los años 90 fueron la mejora de la calidad y la equidad de los aprendizajes (MINEDUC, 1998). Para ello se apuntó hacia 5 grandes líneas (García-Huidobro, 2000; MINEDUC, 1998):

a) Aumento del gasto público en educación: este se ha triplicado desde 1990 a la fecha alcanzando en la actualidad a la cifra de 3000 millones de dólares (Cox, 2004). Vale la pena consignar que un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.

b) Reforma curricular: en la década de los 90 se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.

c) Mejoramiento de la profesión docente: promulgación del Estatuto Docente que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal (incluida la renta mínima nacional). Establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.

d) Jornada escolar completa diurna: lo que ha significado la construcción de una enorme cantidad de edificios nuevos para las escuelas y que significará, en los próximos años, que la totalidad de los estudiantes chilenos tendrán más horas de escolaridad al año.

e) Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación: implementación de programas nacionales y focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación.

Como se pudo apreciar en esta breve síntesis, se trata de un esfuerzo político enorme y bien intencionado, pero que ha sido realizado sobre la base de un sistema educativo mercantilizado, crecientemente privatizado y, como veremos más adelante, altamente desigual (Cornejo, 2006a).

LOS RESULTADOS HOY

Los efectos de este nuevo experimento han sido y son profundamente contradictorios. Como elementos positivos podemos consignar el enorme aumento en la cobertura y el acceso a la enseñanza básica y media. Algo similar ha ocurrido en los niveles de enseñanza preescolar y universitaria, pero en ambos casos con notables sesgos sociales en el ingreso (véase tabla 1):

Tabla 1
Cobertura educativa según nivel de ingreso familiar. Encuesta CASEN 2000.

Quintil de ingreso Familiar	Educación Parvularia	Educación Básica	Educación Media	Educación Superior
Quintil V	50%	98%	97%	65%
Quintil IV	38%	98%	95%	43%
Quintil III	32%	97%	92%	28%
Quintil II	28%	96%	87%	15%
Quintil I	26%	95%	81%	8%

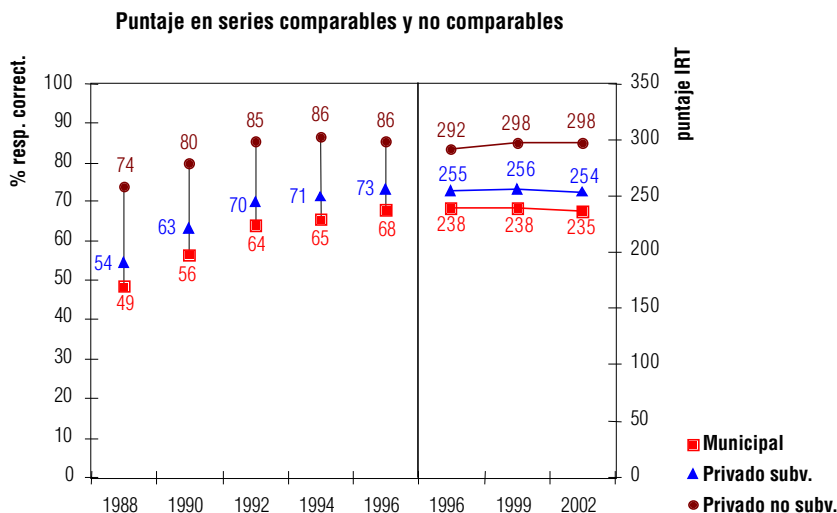
Por otra parte son muy significativos los avances en la calidad de la infraestructura y los equipamientos de nuestras escuelas y liceos, así como el aumento exponencial en el número de textos escolares distribuidos gratuitamente y de las raciones alimenticias entregadas en las escuelas a los alumnos más pobres, las cuales se han más que duplicado en los últimos 12 años (pasando de 400.000 a más de 1.000.000 de raciones diarias).

En la otra cara de la moneda es posible apreciar que la misma crisis educacional constatada a fines de los años 80 vuelve a reaparecer, incluso agudizándose en algunos aspectos (inequidad y segmentación). Para enfrentar esta crisis y modificar los pilares del sistema educativo es que los estudiantes secundarios chilenos protagonizan el mayor movimiento social del Chile de posdictadura y que más adelante analizaremos con algún detalle. Los elementos centrales de esta crisis los podríamos resumir en cuatro elementos: estancamiento de la calidad, inequidad, segmentación educativa y desconexión entre los postula-

dos pedagógico-filosóficos de la reforma educativa y las prácticas escolares. Nos referiremos a cada uno de ellos brevemente.

a) Estancamiento de la calidad. Los resultados de aprendizaje, medidos a través del SIMCE y otras pruebas estandarizadas, *se han mantenido estancados a lo largo de todos estos años*, al menos desde que es posible de comparar los resultados de las distintas mediciones.³² Tal como se aprecia en el gráfico 1, este estancamiento en los resultados es común para los colegios municipales, los particulares subvencionados y los particulares pagados.

Gráfico 1
Resultados SIMCE para 4° año básico por sistema de administración

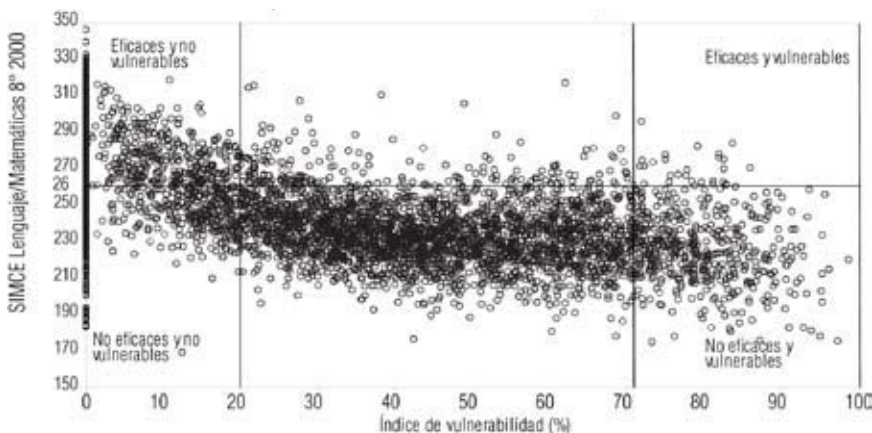


Fuente: García Huidobro, 2004.

³² Las mediciones SIMCE anteriores al año 1997 fueron realizadas con una metodología estadística que hacía imposible su comparación. En otras palabras, haber obtenido más puntos en el SIMCE del año 95 respecto del año 93 no era un indicador de nada. Distinto es el caso de la metodología utilizada por el SIMCE desde el año 1997 conocida como de “respuesta al ítem”, la cual sí permite comparaciones entre sus distintas versiones.

b) Creciente inequidad. Estos mismos resultados siguen presentando notorias diferencias de acuerdo con el nivel socioeconómico de las familias y las escuelas a las que asisten los estudiantes. Una forma de apreciar esta brecha es analizar los puntajes SIMCE en relación con el Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) de cada establecimiento.³³ En el gráfico 2 se puede apreciar el puntaje SIMCE 2000 de 8º básico en Lenguaje y Matemáticas obtenido por cada uno de los establecimientos chilenos, considerando su IVE. Cada pequeño círculo es una escuela; en el cuadrante superior derecho se ubican las escuelas altamente vulnerables que obtienen puntajes superiores al promedio: no alcanzan a ser 20.³⁴

Gráfico 2
Resultados SIMCE y Vulnerabilidad Educativa de las Escuelas Chilenas



Fuente: Bellei, Muñoz, Pérez y Raczyński, 2004.

33 El Índice de Vulnerabilidad Educativa es un indicador de vulnerabilidad socioeconómica y cultural construido por la JUNAEB, organismo gubernamental que desarrolla diversos programas de apoyo a los sectores más desfavorecidos. Se trata de un indicador de amplio uso en nuestro sistema escolar.

34 Un profundo análisis de los resultados SIMCE y PSU según procedencia socioeconómica se encuentra en Redondo, Decouvrieres y Rojas 2004.

Podemos decir, entonces, que la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes tiene acceso a la educación obligatoria, pero no todos tienen derecho a contar con una educación de calidad. La calidad parece estar reservada para quien pueda pagarla.

c) Crisis de segmentación social en las escuelas o “apartheid” educativo. De la mano del proceso de creciente inequidad, aparece un fenómeno absolutamente nuevo en la historia chilena: la segmentación social de los establecimientos educacionales. Las escuelas chilenas atienden a alumnos cada vez más homogéneos, en términos de sus niveles socio-económico y características socioculturales, con las graves consecuencias de desintegración social que ello conlleva.

Existen hoy en Chile, al menos *cinco sistemas cerrados y excluyentes* de administración:

- » el particular pagado: donde acuden las elites del país (el 8% de la matrícula);
- » el particular subvencionado con financiamiento compartido: donde se seleccionan estudiantes y los padres pagan cuotas mensuales para complementar la subvención que da el Estado;
- » el particular subvencionado sin financiamiento compartido, que recibe subvención del Estado y no le cobra a las familias, pero que también puede seleccionar estudiantes;
- » el municipal de comunas ricas con mayores recursos (muy pocas), donde el Municipio invierte fondos propios para complementar la subvención que da el Estado;
- » el municipal de comunas pobres, donde los estudiantes deben educarse solamente con los escasos recursos que entrega la subvención estatal. Estos recursos, según todos los estudios, son insuficientes.

En la Tabla 2 se puede apreciar cómo los alumnos de familias con niveles similares de ingreso se han ido agrupando en establecimientos de igual tipo de administración a lo largo de la década de los 90.

Tabla 2
Segmentación educativa por quintiles de ingreso y dependencia administrativa

	Quintiles de Ingreso					
	I + II		III		IV + V	
	1990	2000	1990	2000	1990	2000
Pagado	21%	10%	13%	13%	66%	77%
Part. Sub	47%	41%	23%	24%	30%	35%
Municipal	63%	68%	19%	18%	18%	14%

Fuente: García Huidobro, 2004.

Esta situación configura un sistema educativo que, en palabras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), está “conscientemente estructurado por clases sociales”, reproduciendo así la grave desigualdad que vive el país (OCDE, 2006, p. 277). La educación de los niños y jóvenes es la principal víctima de la desigual distribución de la riqueza que impera en el país.

d) Desconexión entre los principios declarados de la reforma educativa y la vida cotidiana de las escuelas. Finalmente, y para cerrar esta sucinta descripción, se ha configurado, en la práctica, un sistema escolar altamente resistente al cambio. Las definiciones conceptuales elaboradas por las autoridades centrales acerca de cómo debieran darse los procesos de enseñanza/aprendizaje no han impactado significativamente las prácticas escolares. Los docentes se han quejado reiteradamente de haber sido marginados de los procesos de toma de decisión, lo cual ha disminuido su predisposición positiva hacia los procesos de cambio. El modelo educacional chileno se impuso a los actores educativos en sus dos etapas de implementación (en dictadura y en democracia) pasando a llevar uno de los

principios básicos de la mejora escolar: “Los cambios importantes no se pueden imponer por mandato” (Fullan, 1993, p. 36). Sin democracia y participación no es posible llevar a buen puerto procesos de reforma educativa. Nuestro sistema educativo destila autoritarismo en todos sus niveles: desde el MINEDUC hacia los sostenedores, desde los sostenedores hacia los equipos de gestión, desde los equipos de gestión hacia los profesores y, muchas veces, también, desde los docentes hacia los alumnos y apoderados.³⁵

CAPÍTULO 3. MECANISMOS GUBERNAMENTALES- INSTITUCIONALES CREADOS PARA LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN POR LA REFORMA EDUCATIVA CHILENA

Los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, a la cabeza del país desde el fin de la dictadura, han enfatizado como eje discursivo para sus políticas de gobierno la participación ciudadana. Han intentado, con escasos resultados, generar diversas instancias y mecanismos de participación para los distintos actores sociales, dependiendo del ámbito y de los objetivos a los que esta apunte.

En el área educacional, las políticas gubernamentales pretenden lograr una mayor participación de los actores educativos, fomentando así la equidad y calidad de la educación. Los 3 ejes centrales que rigen la reforma educativa que se ha ido implementando progresivamente desde los años noventa son la participación, la calidad y la equidad.

El Ministerio de Educación ha considerado a la participación como el proceso fundamental en el logro de una educación de calidad. Basándose en diversos estudios realizados a nivel nacional e internacional, se entiende que la educación es un proceso que debe incluir a todos los actores educativos de una manera más activa en la formación de los alumnos e hijos. Así, por ejemplo, se destaca la importancia de la familia en la educación y se proponen diversos mecanismos para poder integrarla en el contexto educativo.

A pesar de lo anterior, podemos decir que, en Chile, sólo existen esbozos de procesos de participación social sustantiva o auténtica en las políticas educativas. Tanto en las transformaciones sistemáticas implementadas por la dictadura, como en la reforma educacional de la Concertación por la Democracia, los dos procesos claves en el diseño de la política educativa chilena de los últimos 30 años, se hace notar la ausencia de la sociedad civil. Si bien, en dictadura las razones de la ausencia son evidentes debemos preguntarnos por las razones de la imposición en la década del noventa. Probablemente la causa haya sido una democracia restringida o de baja intensidad, que mantuvo al margen a actores ciertamente relevantes en la materia.

Entonces, cabe cuestionarse sobre el concepto de participación que han enarbolado los gobiernos de la Concertación y que están a la base de las múltiples instancias que se han generado desde el Estado para promover la participación de todos los actores educativos.

Para describir este fenómeno, haremos una breve revisión de los diversos mecanismos de participación implementados por los gobiernos de posdictadura en materia educativa, y de la forma propuesta para implementarlos. De esta manera, se intentará describir la particular estrategia política que está a la base de la participación ciudadana promovida, específicamente en el contexto educacional.

LA PARTICIPACIÓN EN LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

“La Reforma Educacional se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos. Esta modalidad se aparta de la idea de una reforma diseñada desde arriba hacia abajo, que se producen de una vez y para siempre” (MINEDUC, Historia de la Reforma Educacional; en internet)

“La Reforma ha sido producida desde la base del sistema [...] con la intención de integrar a la comunidad educativa en su gestión y desarrollo” (MINEDUC, 2004, p. 33).

El discurso de la reforma refiere a una construcción colectiva de amplia participación social, haciéndose evidente que el gobierno chileno asumió que debía considerar espacios de diálogo social para pensar la educación; un tema muy distinto es que esos diálogos se transformen en política.

Como relata Gabriel Salazar –Premio Nacional de Historia 2006–: “En el 94 o 95, me invitaron a participar en el comité que comenzó a discutir la reforma. Estaba la Sofía Correa y otros que no recuerdo e invitaban a distintos consultores a que dijeran lo que quisieran, yo dije lo que quise claro está, pero era la mecánica de mostrar que se hizo una consulta aunque ya está todo preestablecido. La razón es muy simple y es, en definitiva, que hay que contentar a todos los bandos políticos. A partir de esta invitación salió una propuesta escrita por mi amigo Julio Pinto en la cual se pone más énfasis a una historia que arranca más de lo local, una historia más presente y más contemporánea. Esto generó una reacción de Ricardo Krebs, de Gonzalo Vial, de la derecha, y el gobierno echó pie atrás, retiró un texto que había salido y sacaron otro que es a medias tintas, porque toda la Reforma está hecha a medias tintas, muy consensuada. No refleja ni el interés de los alumnos, ni de los profesores, así como tampoco el interés de los técnicos. Al final es la clase política la que de una u otra forma se las arregla para manejar el asunto [...]; cómo se gestan las políticas educacionales, cómo han sido cambiadas, cómo la clase política se arregla, cómo los milicos se meten y resulta una ensalada que no refleja finalmente a nadie salvo a los grandes intereses. Esta es una Reforma que termina siendo un reflejo más del modelo, pero que no está resolviendo los problemas de los ‘cabros’ marginales ni de la juventud cuyos padres son trabajadores precaristas” (Gutiérrez y otros, 2003).

Tan extensa referencia no es antojadiza. La idea de una reforma a medias tintas es una descripción muy aguda, pero muy sugerente del proceso. El carácter de “consulta” que refiere Salazar nos insinúa que aquellos espacios conforman una participación bajo la forma de “relaciones públicas”, según las categorías de Gary Anderson. A “medias tintas”, pues, las múltiples intervenciones producen una “ensalada” que sólo refleja “grandes intereses”. Cuáles serán estos

intereses, no lo precisa el historiador, y tampoco es el objeto de este estudio develarlos. Empero queda abierta la interrogante, y en evidencia queda también la otra cara del discurso gubernamental de la participación.

Las iniciativas gubernamentales que promueven la participación contemplan una variedad de actores, reglamentos y actividades. Estas van desde la escuela hasta las iniciativas centrales del más alto nivel. En este último espectro encontramos las iniciativas implementadas por los gobiernos de posdictadura en alianza con organizaciones internacionales como UNESCO, UNICEF, etcétera.

Uno de los eventos más relevantes en este último plano ha sido el Seminario “Participación y gobierno en la escuela”. De los 150 participantes del citado seminario, sólo ocho son estudiantes, cuatro universitarios y cuatro de liceos, estos últimos miembros de los centros de alumnos de sus establecimientos. Esto equivale a un 5,2% del total de los asistentes.

Otro caso más paradójico: el Primer diálogo social sobre educación para todos “planteó este diálogo amplio y participativo para contribuir a renovar esta visión compartida de una educación de calidad para todos, concibiendo la educación como un derecho de todos los niños, jóvenes y adultos, y al mismo tiempo ampliando el marco de responsabilidad y compromiso a la totalidad de la sociedad” (UNESCO, 2001). Sin embargo, al parecer no era tan social, ni amplio, ni participativo, pues en su lista de participantes no contempla ningún estudiante, ni secundario ni universitario.

Si ideológica y políticamente se observa la otra cara de la reforma, que ya difiere del discurso prometedor de participación dado a la comunidad educativa y a todos sus actores, al momento de llevarla a cabo en las bases, desde donde supuestamente fue creada, nos encontramos ante una situación aun más incongruente.

Al revisar la historia de la reforma educacional chilena y los distintos programas que se han producido para implementarla, se puede observar el énfasis que se le otorga a la idea de que esta ha sido producida “desde la base del sistema”, a diferencia de las políticas anteriores que se establecían “desde arriba”, y que son propias de

los sistemas centralizados, organizados bajo una sola norma, lo que en definitiva, hace que la sociedad evolucione lentamente.

En un esfuerzo por descentralizar el sistema educativo, el gobierno otorga autonomía a los propios actores educativos para hacerlos partícipes de su gestión y desarrollo. De esta manera, la reforma promueve un desarrollo descentralizado, y como tal, no dependerá sólo de las leyes y programas establecidos, sino que dependerá, en gran medida, de las condiciones microsociales (entorno) y de las capacidades que desarrollen los actores educativos que tienen la misión de llevarla a cabo en la realidad escolar.

Con esta propuesta del gobierno se abre la posibilidad de establecer mecanismos de participación que incluyan a los distintos actores educativos –particularmente a los directivos y docentes, que serán los agentes directos de la implementación de la reforma en cada establecimiento– y que propicien el espacio colaborativo que exige la puesta en práctica de esta propuesta.

Considerando lo anteriormente expuesto, los mecanismos de participación que se hacen más fundamentales en este proceso guardan relación con el establecimiento de las políticas internas de cada institución educacional, puesto que es ahí donde se ponen en juego las estrategias para lograr una educación de calidad. Para ello, adquiere relevancia el rol que posee la figura del director, quien debería poder optimizar la gestión en torno a los recursos y, por otra parte, el rol de los docentes, en cuanto a la apropiación curricular y el diseño de un programa idóneo a los recursos y condición social de sus estudiantes.

Si bien este discurso del gobierno tiende a promover la participación de los diversos actores educativos, legitimando las estrategias políticas de las instancias estatales, que se muestran respondiendo a las expresiones democráticas y a las necesidades de la población, se observa en la práctica un conducta centralizante, que tiende a mantener el statu quo institucional, y en definitiva, el control del sistema.

Aunque retóricamente se manifiesta que esta reforma ha sido producida desde las bases, al observar cómo se ha implementado,

se evidencia una política top-down, es decir, que se instala desde los centros de poder, imponiendo programas elaborados por consultores externos, que en la mayoría de los casos están descontextualizados de la realidad sociocultural de las escuelas, pasando por alto a los gobiernos regionales y municipales, y quedando anulada toda posible participación desde los centros educativos.

Una de las propuestas de la reforma educacional incluía la extensión de la jornada escolar. La Ley JEC³⁶ (Jornada Escolar Completa) exige que todos los establecimientos educacionales diurnos hayan iniciado el año escolar 2002 con el régimen de jornada escolar completa, eximiendo de dicho mandato a aquellos liceos que posean elevados niveles de calidad permanente en el tiempo reportados en los resultados de las pruebas nacionales de medición de la calidad de la educación (SIMCE). En los artículos siguientes, la ley establece las normas para la implementación de la JEC: plazos, recursos económicos destinados, infraestructura mínima, entre otros; y, además, explicita los beneficios a los cuales pueden acceder los sostenedores.

Dentro de esta ley, la única forma de participación de la comunidad educativa que se vislumbra se desprende del artículo 11 y posee un carácter unidireccional, es decir, meramente informativa. En él, los directores quedan obligados a presentar anualmente un informe de la gestión educativa del año anterior al Centro General de Padres y Apoderados; en 2004 se modificó y se estableció que fuera informada toda la comunidad educativa.

Por su parte, el reglamento de dicha ley establece que cada institución escolar debe elaborar un proyecto para implementar la Jornada Escolar Completa, el cual será previamente consultado al consejo de profesores, a los padres y apoderados de los alumnos del establecimiento, e informado a los Centros de Alumnos, todo lo cual constará en el mismo proyecto al momento de ser presentado por el sostenedor al MINEDUC.

En agosto del presente año, se realizó la Evaluación JEC, donde se reportó una escasa participación por parte de los actores educativos, específicamente alumnos, de los cuales más de un 50% manifestó no haber sido consultado ni haber expresado opiniones ni sugerencias en relación con la JEC. En general, los padres sólo fueron informados que el establecimiento había sido incorporado al régimen de JEC. Los profesores que manifestaron haber participado activamente en la toma de decisiones relacionadas con la JEC representan sólo un tercio de los consultados. El informe que recogió los resultados de esta evaluación explica que la participación de los profesores se relaciona con el funcionamiento cotidiano del establecimiento y no tanto con materias globales o estratégicas (políticas educativas).

Cabe señalar que la mayoría de los establecimientos lleva a cabo una evaluación anual de la JEC, que, podría pensarse, es realizada estratégicamente, puesto que la participación de alumnos, padres y docentes que no forman parte del equipo directivo es fundamentalmente recibir información y expresar opinión.

Otro ejemplo claro se evidencia en el diseño del currículo –planes y programas– donde no se consultó ni convocó al colegio de profesores, quienes por competencias y experiencia tendrían una mirada más certera de lo que se requería implementar. “La reforma curricular tampoco propicia una efectiva reforma democratizadora del sistema educativo. De partida resulta importante señalar que los OFCMO –objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios– fueron diseñados y decretados sin participación real del magisterio. Se construyen sobre la misma concepción de Estado subsidiario [...] que entiende a la educación, esencialmente regulada por el mercado, y a los estudiantes, centralmente como recursos humanos y formando parte de un engranaje económico. Una propuesta curricular ligada, en definitiva, a aquellos aprendizajes que permiten al sujeto integrarse al mercado laboral, olvidándose de aquellos otros relacionados con la formación social más amplia. Así, se pierde su sesgo ético democratizador” (CLACSO, 2005, p. 356).

Entonces, estamos ante una reforma que establece parámetros restringidos de participación, y que, incluso, no posee una clara concepción de la participación. El gobierno, por una parte, cuantifica la

participación reduciéndola a la cantidad de personas insertas en las instituciones escolares (cobertura), o a la cantidad de alumnos que asisten a clases, o a la cantidad de apoderados que asisten a reuniones, o a la cantidad de actividades comunitarias realizadas en el establecimiento, y, por otro, lado impone propuestas que apuntan a una mejor calidad (OFCMO) alejadas del contexto educativo chileno al no considerar al magisterio en su realización.

Pero en este tránsito de la cantidad a la calidad, el Estado ha intentado generar mecanismos de participación “reales” para los distintos actores educativos, los cuales se han visto entorpecidos por limitaciones cotidianas que no han sido consideradas a la hora de crear dichos mecanismos. A continuación se detallan los mecanismos participativos propuestos y sus respectivas limitaciones para diversos ámbitos del sistema educativo.

MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN EN LOS GOBIERNOS REGIONALES

Los Gobiernos Regionales (GORE) tienen como objetivo descentralizar el poder del Estado y dar autonomía a cada región en materias ciudadanas, siendo la educación y la salud los sectores más emblemáticos en materias de descentralización administrativa local.

En el Diagnóstico sobre el proceso de descentralización en Chile, realizado por el gobierno en el año 2000, se da cuenta de que en estos sectores “las leyes normativas técnicas y fiscalización permanecen en el nivel central, y que lo que se ha descentralizado es la administración y gestión de escuelas y consultorios.”³⁷ Es decir, esta descentralización no es efectiva y no entrega plena autonomía a los GORE, dado que sus políticas aparecen como condicionadas por el nivel central.

37 http://www.subdere.gov.cl/paginas/cedoc/publicaciones/descentralizacion/diag_desc_2000.pdf

Bajo la mirada de este estudio, podemos decir que, a pesar de la autonomía administrativa y de gestión que poseen los GORE en materias educativas, no existen criterios de participación para este ente educativo. Su participación se reduciría entonces a lograr una adecuada distribución de los recursos que otorga el Estado para educación. A lo anterior debemos agregar el hecho de que, desde 1973, las autoridades regionales y provinciales chilenas son designadas por el gobierno central, sin mediar consulta popular alguna.

MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN EN LAS INSTITUCIONES SOSTENEDORAS

Recordemos el peso que tienen las llamadas “instituciones sostenedoras de educación” en el modelo chileno. Estas instituciones administran los subsidios estatales, y tienen el poder de decidir respecto de los aspectos centrales de la vida escolar, como los planes anuales del establecimiento, la designación de directores, la reubicación de profesores, entre otros.

Dichos sostenedores, pueden ser municipales, a través de las Direcciones o Corporaciones Municipales, o privados.

SOSTENEDORES MUNICIPALES (PADEM)

Las instituciones municipales de administración municipal tienen en el PADEM (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal) el mecanismo para realizar planes de acción concretos que permitan implementar los programas de mejoramiento ofrecidos por el MINEDUC, y así solucionar los problemas que presenta el desarrollo de la educación a nivel local de manera participativa.

Los PADEM “se enmarcan dentro de las posibilidades legales que la Reforma Educacional precisa para profundizar la descentralización y la autonomía del sistema escolar, posibilitando que la participación de la comunidad se haga cada vez más cierta, que exista un manejo eficiente de los recursos y una gestión municipal más ar-

ticulada con la escuela [...] para que la participación de los distintos actores esté también presente en este proceso, se sugiere administrar y codificar en cada establecimiento educacional, instrumentos de medición que recojan opiniones, juicios y sugerencias surgidas del proceso de ejecución de sus programas de acción aplicando encuestas evaluativas a padres, apoderados, alumnos, docentes y no docentes” (MINEDUC, 2000).

Con la creación de los PADEM se pretende que la participación de la comunidad educativa sea real. Para esto, se pide la opinión a los alumnos, padres y apoderados, docentes, a través de cuestionarios de respuesta estructurada, que permitan la recolección de datos para la evaluación de la implementación del plan.

La ejecución del PADEM debe gestionarse en 2 etapas: elaboración y aprobación; y evaluación.

a) Elaboración y aprobación.

Consta de tres sub-etapas:

- » Diagnóstico. En esta etapa se recolecta la información que otorgan las instituciones involucradas en la gestión educativa. El MINEDUC presenta los programas ministeriales y las políticas educativas establecidas desde el gobierno; el establecimiento entrega los proyectos educativos, con su respectivo presupuesto, metas y programas. El Municipio informa acerca del presupuesto, la estimación presupuestaria a invertir en educación y el PLADECO (Plan de Desarrollo Comunal); el DAEM/Corp da cuenta del PADEM anterior; además proporciona datos poblacionales duros, actividades económicas, políticas educativas, y sus metas.
- » Elaboración. Una vez realizada la recolección de información, esta debe ser analizada específicamente a partir de las Fortalezas, Oportunidades, Dificultades y Amenazas, y considerando los objetivos necesarios y no logrados. Este análisis lo realizan en conjunto el establecimiento, el municipio y el Daem/Corp. De esta manera es posible definir objetivos prioritarios, planes de acción posibles así como mecanismos de monitoreo y el presupuesto requerido para la ejecución del plan.

- » Aprobación. El alcalde debe presentar el Plan elaborado al Concejo Municipal para que este tenga conocimiento y sancione. Posteriormente, el Concejo lo entrega nuevamente al alcalde, quien debe darlo a conocer al consejo económico y social, al establecimiento y al ministerio para que puedan observar y dar su opinión respectiva, con el fin de modificar las sanciones realizadas. Luego, se entrega al Daem/Corp para que pueda entregar el PADEM al consejo municipal quien en última instancia es el encargado de aprobarlo. Una vez aprobado se implementa y queda establecido por un año en el Daem/Corp, el establecimiento y el MINEDUC.

b) Evaluación

El Director del establecimiento debe rendir anualmente, a través de la elaboración de un informe, todos los datos referidos al cumplimiento de los objetivos incluidos en el PADEM. Dicho informe se hace llegar al Daem/Corp, quien recolecta los informes por establecimiento y por municipio. A su vez, cada director debe informar los resultados de la evaluación realizada a su respectiva comunidad educativa.

Por su parte, el Daem/Corp debe elaborar un informe que analice y dé cuenta del grado de cumplimiento del PADEM a nivel municipal. De esta manera se realiza la evaluación en dicho nivel que debe ser presentada en el Concejo municipal y en el consejo económico y social. Finalmente, el alcalde debe dar cuenta pública sobre los resultados obtenidos del PADEM, publicarlo y ponerlo a disposición de la comunidad.

Si bien el espacio de participación está creado, surgen grandes dificultades para ejercerla en los marcos de implementación que el mismo gobierno ha propuesto. Dado el carácter obligatorio que tiene la realización anual del PADEM, este se ha vuelto, para la mayoría de los municipios, un trámite más impuesto por el Ministerio, quedando reducida esta instancia “participativa” generada por el gobierno a un papeleo poco útil y sin sentido.

Tal como se ha hecho con otras instancias, el Ministerio realizó una evaluación de la Ejecución del PADEM (MINEDUC, 2001), dando cuenta de las dificultades que se han presentado en la misma.

Un primer obstáculo que se ha debido enfrentar, es la escasa y casi nula participación del municipio –alcalde, concejales, concejos municipales– en los equipos de trabajo que se han creado para la elaboración de los PADEM, quedando conformados principalmente por los docentes, directivos y el Daem/Corp. A esto, se suma la dificultad de extender la participación a toda la comunidad educativa.

En cuanto a la difusión del documento PADEM, la información se transmite entre el Daem/Corp y los directivos de los establecimientos, pero no ocurre así entre los directivos y el municipio y los otros estamentos de la comunidad educativa. Esto influye directamente en la participación, dado el desconocimiento de los plazos, la utilidad y la metodología a utilizar para su elaboración y ejecución.

Por otra parte, la ejecución del PADEM posee una gran restricción que guarda relación con la disponibilidad de recursos. Debido a la escasa participación y compromiso de los agentes municipales, generalmente los recursos no son entregados en los plazos correspondientes; también existen atrasos en la entrega de los documentos legales de los instrumentos de planificación. Cabe considerar que, además, se observa una deficiente gestión de los recursos económicos y humanos por parte del municipio.

Si bien es cierto que todos los municipios deben realizar y poner a disposición la evaluación anual del PADEM, generalmente esta es desconocida en todos los ámbitos en los que se debería conocer. Paradójicamente, sólo se da a conocer cuando la evaluación es negativa.

Otro factor que genera dificultades guarda relación con que el documento elaborado consta sólo de los requisitos básicos para la aprobación del PADEM; es decir, se observa que es realizado como un mero trámite y que no existe una elaboración acabada, puesto que les falta coherencia interna y, en muchos casos, carecen de factibilidad de realización.

Un último punto evidenciado en la evaluación ministerial de los PADEM es que los plazos dados para la elaboración, ejecución y evaluación dificultan su correcta realización.

Es importante señalar que, al presentarse el PADEM como una propuesta de acción concreta, y debido a la escasa información y real participación de los distintos agentes a los que involucra, se torna una medida asistencialista, donde la comunidad educativa, en este caso la dirección, plantea sus dificultades –que generalmente son problemas de recursos e infraestructura– y exige soluciones a sus sostenedores, desligándose en gran medida del problema.

Por otra parte, el PADEM se presenta como una medida para solucionar los problemas, pero carece de los recursos necesarios para satisfacer las múltiples demandas de los establecimientos, y en la práctica no involucra a los actores sociales en las problemáticas educativas. Es por esto, que la población educativa, en este aspecto, se frustra al ver que su participación es inefectiva.

Dado que en el plazo de un año, que es lo que el PADEM contempla, no es posible generar los cambios profundos que la comunidad educativa pide –como la calidad de la educación, la JEC, la LOCE, etc.–, sólo unas pocas municipalidades trabajan con un proyecto a largo plazo (4 a 5 años) que estará estratégicamente orientado al mismo objetivo.³⁸

Además, desde la corporación municipal se percibe que el concepto de participación manejado por el Ministerio es “de escritorio” y que a la hora de implementar mecanismos para la real participación en educación no son considerados los gobiernos regionales, imponiendo programas realizados por consultores externos que, en definitiva, no involucran realmente a la comunidad.

De este modo, la comunidad educativa siente que la participación promovida por el Estado está pensada como una estrategia política para centralizar el poder, percepción que es comparable a las formas de participación que han sido descritas por diversos autores (Anderson, 2002).

38 Entrevista a Santiago Aranzáes, Director de Educación de la Corporación Municipal de Cerro Navia.

SOSTENEDORES PARTICULARES

Los mecanismos de participación que se generan en los establecimientos cuyo financiamiento es particular, o particular-subvencionado poseen una dinámica absolutamente autónoma. Es decir, están regulados desde las políticas internas del establecimiento y dependerán mayoritariamente de la gestión y el plan educativo desarrollado por los sostenedores. El Estado, a través del MINEDUC, no posee injerencia alguna en la administración de las escuelas que poseen este tipo de administración.

No está de más señalar que el gobierno también ha perdido la capacidad de influir en la marcha de las escuelas con administración municipal y particular subvencionada, con lo que el rol del nivel central de administración educativa, sería sólo el de “promotor” y el de tomar decisiones en lo relativo a las grandes orientaciones curriculares nacionales, y a la implementación de diversos programas, los que son licitados y están sujetos a la oferta disponible en el mercado.

Por otra parte, como decíamos en el capítulo anterior, la mayoría de las instituciones sostenedoras no cuentan con equipos técnicos pedagógicos que apoyen la toma de decisiones escolares.

De este modo, aunque discursivamente se promueve que estas entidades participen a través de los canales que el Estado indica, “queda la impresión de que, por el contrario, la mayor parte de las decisiones de su gestión tienen que ver con el criterio de maximización de las ganancias” (Cornejo, 2006a).

Los sostenedores se han perfeccionado en gestión y administración educativa, concentrándose en aspectos administrativos y económicos, intentando captar la mayor cantidad de subvenciones estatales y haciendo esfuerzos por racionalizar al máximo sus recursos.

Considerando esto, los mecanismos de participación para el nivel intermedio sólo logran su propósito cuando los recursos económicos que ofrecen para el establecimiento (y, en definitiva, para el sostenedor) sean significativos.

MECANISMOS DE PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

Si la reforma fue establecida “desde la base del sistema”, podemos caer en el supuesto –erróneo lamentablemente– de que es en los centros escolares donde la participación de sus actores fue más auténtica. A continuación se revisará los mecanismos establecidos para cada ente de los centros escolares.

DIRECTIVOS

La participación propuesta en este ámbito se enmarca dentro de los denominados Equipos Directivos, que trabajan conjuntamente con el sostenedor y pueden ser consultados por ellos a la hora de tomar decisiones en lo que respecta al establecimiento, los planes educativos, los reglamentos internos, entre otros.

Cabe señalar, a partir de un estudio realizado con directores de establecimientos educacionales chilenos (Jara, s/d), que los directivos son mayoritariamente docentes que poseen más de 25 años de ejercicio y cuyo principal foco de especialización es en el campo de la gestión y administración educativa más que en el de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa.

Se observa, además, que la principal prioridad de los directores está relacionada con proporcionar material didáctico a las escuelas, lo que refleja el reconocimiento de la necesidad de los docentes de contar con elementos que apoyen su trabajo en el aula. En segundo lugar, reconocen la importancia de involucrar a los padres en la estimulación temprana de los niños, lo cual es pertinente ya que los niños con educación preescolar que, por ende, han recibido dicha estimulación, obtuvieron mejores resultados en la prueba SIMCE.

Pero, sin duda, llama la atención que el tema de la descentralización, que se ha enfatizado desde el gobierno como forma de mejoramiento de la calidad de la educación al transferir a nivel local mayores atribuciones y responsabilidades que recaerían precisamente en la figura del director, no se considera como máxima prioridad. Al contrario, se expresa como una de sus últimas prioridades.

También se evidencia lo distante y ajeno que resulta el tema de la descentralización, puesto que es evaluada por los directores como una medida que presenta menor nivel de dificultad a pesar de que su implementación exige de ellos, en cuanto gestores y responsables de los resultados de la escuela un mayor compromiso y demanda a los directores. Y si no existe una apropiación de estas medidas en los directivos que son los que toman las decisiones de las políticas internas de cada establecimiento, cabe cuestionarse sobre la posibilidad cierta de generar mecanismos reales de participación, descentralizando la educación.

Esto significa una nueva limitación al ejercicio de la participación propuesta por el gobierno y evidencia la tendencia a continuar implementando políticas top-down, bajo el discurso de haber producido estas políticas educativas “desde las bases”.

DOCENTES

Del conjunto de políticas educativas elaboradas desde el MINEDUC, se desprende que la participación docente es fundamental para lograr el éxito (o el fracaso) de los programas propuestos (impuestos) para mejorar la calidad, la equidad y la participación en las escuelas.

En el Estatuto Docente, se manifiesta que los docentes deben participar en carácter consultivo en el diagnóstico, planeamiento, ejecución y evaluación de actividades en la unidad educativa correspondiente, en lo que atañe a las relaciones de la unidad educativa con la comunidad y en los procesos de proposición de políticas educacionales en los distintos niveles del sistema a petición de las autoridades competentes.

Sin embargo, aunque la implementación de todos los programas y políticas establecidas desde el Estado –y no desde las bases– están principalmente en manos de los docentes, existe la percepción de que ellos no participan.

Aquí cabe cuestionarse los motivos de esta participación obligada a la cual están sometidos los docentes. Las cargas horarias, el desgaste, la poca incidencia de su participación en materias edu-

cativas, entre otras situaciones, impiden un real compromiso en el ejercicio de su labor docente.

PADRES

El gobierno ha destacado la relevancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Desde el comienzo de la democracia, 1990, se establecen marcos legales para la constitución de los Centros de Padres y Apoderados (CPA), fomentando la formación de estos y considerándolos “organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales de los que forman parte”.³⁹

El CPA se concibe como el organismo capaz de establecer la participación real de las familias en la educación de los hijos de manera personal y aportando “esfuerzos y recursos para el desarrollo integral del alumno”.⁴⁰ Le compete al CPA establecer relaciones con los directivos del establecimiento para informarse de las políticas educativas del establecimiento, como también para plantear inquietudes y sugerencias cuando corresponda.

Los CPA se rigen por un reglamento interno que debe ceñirse a la normativa señalada por el decreto general. En él, el director del establecimiento participa como asesor, y tiene la misma facultad que el presidente, pudiendo llamar a reunión extraordinaria, si este así lo requiere.

Al observar que los CPA eran coartados por los directivos del establecimiento, con lo que no se generaba la instancia participativa y colaborativa que motivó a su creación, el gobierno fomentó que los CPA se constituyeran como personas jurídicas para que los padres y apoderados tuviesen una mayor participación e incidencia en la gestión educativa.

39 Reglamento General de Centros de Padres y apoderados, Decreto 565 (1990).
Última modificación: Decreto 828 (1996), Gobierno de Chile.

40 Ibídem, Art. 2, inc. D, 1990.

Mientras los CPA no se constituyan como personas jurídicas, su participación se remite a ser consultados y a recibir información por parte de la dirección del establecimiento en materias referentes a las políticas y gestión educativa. Para facilitar el proceso de adquisición de personalidad jurídica, se dictó un decreto gubernamental (1997) cuyas “disposiciones legales facilitan la incorporación de los padres y apoderados en la toma de decisiones de orden educacional, tanto a nivel de establecimiento como de comuna.”

Además, en 2002 se implementó desde el MINEDUC la política de participación de los padres y apoderados en el sistema educativo, con la idea de “diseñar una política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo, en el marco de la Reforma Educacional, con el objeto de potenciarlos como padres, agentes socializadores de sus hijos y actores sociales relevantes en la política educacional en los diferentes niveles del sistema” (MINEDUC, 2002).

De esta manera, se enfatiza el esfuerzo del gobierno por promover instancias de participación activa de los padres en la educación de sus hijos para mejorar la calidad y equidad de la educación.

Paradójicamente, en general, los centros de padres sólo fueron informados y no consultados en la implementación de la reforma educativa, por ejemplo, en el establecimiento de la Jornada Escolar Completa. Esta muestra, una vez más, la realidad de la participación en el contexto educativo chileno.

El programa de participación de los padres y apoderados del MINEDUC define la participación como “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno” (PARTICIPA, 2000) y se le agrega a la definición, que esta supone un interés, una opción y una convicción personal.

Teniendo en cuenta esta definición, resulta contradictoria la delimitación de la participación de los padres a 5 niveles: *informativo*, como receptores de la información dada por el establecimiento; *co-laborativo* que consiste en asistir a las actividades típicas del ámbito escolar: reuniones, actividades recreativas, etc; *consultivo*, que im-

plica crear la instancia en el establecimiento, es decir, formar el CPA; *resolutivo*, que se daría en materias referentes al establecimiento, los PADEM, Equipos de Gestión, y toda instancia donde tengan derecho a voz y voto; y finalmente, *control de eficacia*.

Con estas ideas, el gobierno pretende que se generen vínculos colaborativos entre los distintos agentes educativos, particularmente entre los padres y el establecimiento, de modo de hacerlos más partícipes de la educación de sus hijos y, de esta manera, mejorar la calidad de la educación.

ALUMNOS

El gobierno enmarca su participación a través de los Centros de Alumnos, los cuales se forman sólo en los establecimientos que incluyan enseñanza media. Su conformación exige la existencia de un asesor, el cual será un docente del establecimiento designado por la Dirección con la misión de orientar las propuestas de los alumnos conforme al reglamento interno y las políticas educativas del establecimiento.

Cualquier otro tipo de participación queda reducida a un nivel meramente receptivo, donde se les comunican las decisiones que se implementarán en el establecimiento. Pero cabe señalar que no siempre se respeta este derecho de los alumnos porque generalmente son los menos informados con respecto a la educación que están recibiendo.

Por otra parte, desde los otros actores educativos se mide la participación del alumnado en términos de la asistencia a clases. Esto ocurre fundamentalmente debido a que las subvenciones se otorgan a los sostenedores conforme a la cantidad de alumnos presentes diariamente, por lo que su ausencia significa una pérdida económica para el establecimiento y los sostenedores.

CONSEJOS ESCOLARES

Además de haber creado instancias particulares de participación para cada estamento, las políticas educativas actuales intentan ge-

nerar relaciones colaborativas entre los distintos actores. Para ello se establece por ley la creación de los Consejos Escolares, que deben incluir a los representantes de cada estamento educativo (sostenedor, directivos, docentes, CPA, CAA).

La idea que subyace a la creación de los Consejos Escolares es la horizontalización de las diversas instancias educativas. Pero llama la atención que sólo posean un carácter informativo y consultivo. El carácter resolutivo dependerá de la decisión del sostenedor quien puede reconsiderar esa atribución anualmente. Esto se contradice la idea de “horizontalización”.

Sin embargo, la participación que se logra por medio de los Consejos Escolares es a un nivel más profundo. Busca abordar temáticas relacionadas con la gestión educativa, los PEI, el reglamento interno, entre otros temas fundamentales.

Tal vez sea muy pronto para evaluar la utilidad de la implementación de estos consejos. Sin embargo, diversos estudios coinciden en señalar, precisamente, que el carácter “no resolutivo” de esta instancia atenta seriamente contra la sensación de “utilidad” y sentido que tienen los actores escolares.

ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN CREADOS A PARTIR DE LA MOVILIZACIÓN DE ESTUDIANTES

En el transcurso del año 2006, y a partir de la movilización estudiantil, se crea un nuevo espacio de participación, el Consejo Asesor, cuyo objetivo es analizar temas relativos a las políticas, la gestión y las prácticas educativas y, a partir de dicho análisis, generar propuestas para mejorar la calidad de la educación.

El Consejo Asesor,⁴¹ está compuesto por 81 miembros representativos de todos los actores educativos, además de expertos en materias educativas. En él se realiza un trabajo por comisiones y tiene un

plazo (diciembre) para entregar su informe final, elaborado a partir del trabajo colaborativo.

Este trabajo está organizado en 3 comisiones: Marco Regulatorio, Institucionalidad de la Educación y Calidad de la Educación. Estas comisiones sesionan todas las semanas y están conformadas por 25 a 30 integrantes cada una.

El Consejo Asesor es una instancia de diálogo educativo inédita en el Chile de posdictadura. Sin embargo, no logró sustraerse a las tensiones permanentes entre los cambios de fondo demandados por los actores educativos (estudiantes, apoderados, docentes, asistentes de educación) y la lógica del debate, pues está compuesto mayoritariamente por personalidades que se encuentran a gusto con el actual modelo educativo mercantil (y que, en muchos casos, participaron activamente en su diseño e implementación, en algunas de sus fases). Pocos días antes de que se entregara el informe final del Consejo, cerca de 20 consejeros, prácticamente la totalidad de los representantes del mundo social educativo, decidieron no suscribirlo, pese a haber participado activamente durante meses en el consejo. La razón fundamental fue que no se logró acuerdo sobre cambios de fondo para el sistema educativo, unida a una indefinición por parte del gobierno respecto de con qué perspectiva enfrentar la crisis educativa (en el caso chileno esto implica optar entre detener la mercantilización o profundizar los mecanismos de mercado).

A MODO DE CONCLUSIONES

Luego de haber realizado esta revisión, podemos afirmar que en la reforma educacional chilena coexisten realidades paralelas. Por un lado, un discurso que promueve la participación de ciudadanía, de sociedad civil, etc.; por el otro, un diseño e implementación de políticas educativas que no se abren a la participación efectiva –y por ende auténtica– de los distintos actores sociales involucrados directa o indirectamente la educación.

Estas realidades paralelas conforman aquel carácter de “medias tintas” que señala Salazar. La estrategia discursiva es omnipresen-

te y proviene de diversas instituciones. Así en el Informe Final del Seminario “Participación y Gobierno de la Escuela” de la UNESCO se dice: “Por otra parte, los planteamientos de la Reforma Educacional coinciden con los objetivos del programa Educación para Todos, suscrito por los países en el Foro Mundial de Educación de Dakar en abril de 2000. Además de tener como meta el logro de una educación de calidad para todas las personas, el Marco de Acción de Dakar establece que la educación es una responsabilidad no exclusiva de los gobiernos, sino compartida por toda la sociedad: *Será preciso complementar y apoyar el papel indispensable que cumple el Estado en la educación por medio de alianzas decididas y generales en todos los niveles de la sociedad. La Educación para Todos supone la participación y el compromiso de todos en la educación.*”⁴² Que todos participen en la educación, y que ésta sea una responsabilidad social y no exclusiva de los gobiernos, suena lógico. Sin embargo, ni todos participan ni asumen sus responsabilidades.

El repliegue estatal de las últimas décadas nos sugiere que existen espacios institucionales que deben ser ocupados por los ciudadanos, como es el caso del sostenedor de un colegio con subvención, pues la estructura estatal ya no está en condiciones –ya que se desligó, voluntaria e ideológicamente– de administrar algunos aspectos de la educación. De hecho, este es el sentido del proceso de descentralización.

No obstante, los territorios abiertos por el repliegue estatal no se han transformado en espacio ciudadano, sino sólo mercantil pues han sido aprovechados por comerciantes que se han constituido como sostenedores de colegios. Espacios como el Consejo Escolar no poseen la suficiente fortaleza y sus miembros carecen de la capacidad de diseñar políticas internas idóneas para cada establecimiento. “Se observa que los directores cuentan con altos niveles de escolaridad, todos con formación universitaria y grados académicos, capacitados en el área de gestión y administración educacional de manera permanente [...]. Sin embargo, esta capacitación no le permi-

te al director asumir un rol más activo en la conducción del establecimiento” (Jara, s/d).

Puede considerarse a la gestión de cada establecimiento como un espacio de participación y una posibilidad de perfeccionamiento del sistema educativo. No obstante, los directivos y docentes aún no se apropian eficazmente de dicho espacio. El docente, que podría diseñar los programas de estudios como otro ámbito de participación, carece de condiciones para hacerlo, esencialmente en cuanto al tiempo que dicha tarea demanda pues no es contemplada en su jornada laboral, al menos en la práctica.

SEGUNDA PARTE. PARTICIPACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL EN POLÍTICAS EDUCATIVAS

CAPÍTULO 4. CARACTERIZACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA COMPRENDER LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN

CRITERIOS METODOLÓGICOS

La mirada al pasado se construye desde los testimonios que este nos deja y las dificultades de una lectura fiable son materia de la hermenéutica y de la disponibilidad de fuentes. La mirada sobre el presente, en cambio, está repleta de testimonios; por lo tanto, es factible perderse en este mar revuelto de acaecer y movimiento. Pero, aunque estudiar el presente es una tarea compleja y exigente, es esta nuestra perspectiva.

En cuanto estudiamos la sociedad que habitamos, cualquier pretensión de situarnos desde afuera es una quimera. La imposibilidad de salirnos de lo propio es la que nos obliga a insertarnos de lleno en él, a participar para investigar. ¿Cómo estudiar un grupo social sin compenetrarnos en él, sin experimentar su proceso, que no es otro que el nuestro?

En el modelo de la “investigación de acción participativa” y de la “educación popular”, hemos encontrado un sustento metodológico para estudiar a y con los actores educativos reales. Nos cuesta creer que se puedan comprender los procesos de participación en toda su complejidad micropolítica sin involucrarse en este juego del espejo,

en el que a veces observamos y a veces nos involucramos como un imperativo ético.

Es un espejo cuyo reflejo somos todos como conjunto social, y no sólo un grupúsculo académico que pretende auscultar la realidad tomando distancia para una mirada “objetiva”. Por esto, participamos “junto” a los actores educativos, por ejemplo en el “bloque social”, instancia nacida del tumulto de la “revolución pingüina” que agrupa al Colegio de Profesores, a la Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados, a los estudiantes secundarios y a los estudiantes universitarios. Este “bloque social” por la educación pública ha sido un importante vehículo para coordinar las acciones de los actores sociales de la educación; y los investigadores del OPECH han participado activamente de su orgánica. Además, hay multitud de espacios a los que hemos acudido para dialogar y retroalimentarnos con otros actores de nuestra sociedad. A través del OPECH, se realizan periódicamente, talleres y exposiciones sobre temas educativos que nos mantienen en vivo contacto con el tejido social, pues pensamos que los estudios sociales, inventados tras la pantalla y el teclado de un ordenador, pecan de soberbia cuando analizan realidades materialmente desconocidas, pues adolecen de aquella aproximación “científica” que pretende estudiar “desde afuera” y, por ello, “objetivamente”.

Así, dejando de lado la quimera de la “objetividad”, nos situamos desde el paradigma de la Investigación-Acción Participativa, cuyas características han sido definidas clásicamente como: “Actividad integrada que combina la investigación social, la labor educativa y la acción” (Hall, 1981); “Posibilidad ontológica de que exista una verdadera ciencia popular”; “Posibilidad existencial de transformar la relación investigador-investigado”; “Necesidad esencial de autonomía e identidad en el ejercicio del contrapoder popular” (Fals Borda, 2000).

Del modelo de la educación popular rescatamos la idea de acompañar a los oprimidos en el proceso a través del cual descubren nítidamente al opresor, se comprometen en la lucha organizada por su liberación y se constituyen como sujetos (Freire, 1985). Y desde una mirada más local, nos situamos en el territorio de una auto-educación

popular (Salazar, 2003),⁴³ que surge por las necesidades educativas no resueltas por un Estado ineficiente y en retroceso, y que devienen procesos donde los ciudadanos se educan a sí mismos, ante la mentada carencia o ante la desconfianza respecto de un sistema educativo funcional a la maquinaria neoliberal de la desigualdad.

Como técnicas concretas, además de nuestra observación y participación, hemos utilizado entrevistas semi-estructuradas a los distintos actores educativos. Estas entrevistas se articulan en torno a ejes temáticos, como las nociones que cada sujeto tiene sobre cierta materia conceptual –espacio público, ciudadanía, participación, Estado–, o su comprensión de las dinámicas articulantes del movimiento en el que participa. Empero, más allá de una estructura, la entrevista busca que se exprese el sujeto, no que responda a un cuestionario. Los ejes temáticos son únicamente guías, pues sus concepciones en el terreno conceptual se conjugan con su participación en el devenir histórico y se hacen visibles en la orgánica del grupo social al que pertenecen.

La entrevista es una herramienta en extremo valiosa, y por qué no esencial, para el estudio de los sujetos del presente. Las distorsiones de la prensa, el interés de los grupos de opinión, los constantes esfuerzos gubernamentales por legitimar su labor, las maniobras y estrategias de los grupos de interés y la concienzuda acción de la

43 “En ciertas coyunturas históricas, la ‘auto-educación popular’ se ha orientado a recomponer identidades básicas, instituir espacios mínimos, incrementar auto-estimas erosionadas, fortalecer estrategias de sobrevivencia, amparar grupos de resistencia anti-dictatorial, etc. Han sido actividades de emergencia, de halo heroicista, de gran legitimidad, necesarias, pero, en definitiva, de escasa proyección histórica trascendente. A menudo, estas prácticas han favorecido más la prosperidad de los profesionales y voluntarios que han ‘apoyado’ esas tareas –bifurcando el objetivo neto– que la del propio movimiento popular [...]. Se observa también que la ‘auto-educación popular’ ha operado concurriendo, en un mismo terreno social e histórico, con la ‘educación popular’ desplegada por el Estado como parte de una lucha política contra la pobreza, la inmoralidad y la marginalidad. Esta concurrencia ha sido menos tensional y competitiva de lo que podría creerse. No se ha dado ni una división del trabajo ni un antagonismo cultural militante, sino, más bien, una convivencia confusa, la que –y esto sí se observa como frecuente– ha tendido a ser más paralizante para la primera (auto-educación popular) que beneficiosa para la segunda (educación popular estatal), por lo que puede decirse que esa convivencia confusa opera en la práctica como una ‘alienación desde la derecha.’” (Salazar, 1996).

derecha política chilena, que monopoliza los centros de estudios –y opinión– en materia educativa, todos juntos construyen una mirada sobre la realidad que pretende, con soberbia, parecer y producir verdad. Pero, es sólo apariencia, pues los intereses que se agitan bajo la mesa distorsionan aquella interpretación de la realidad. Por consiguiente, los datos extraídos de los discursos institucionales deben ser aprehendidos mediante una mirada crítica que escudriñe y revele, los puntos donde el discurso institucional olvida la realidad e inventa de acuerdo con sus intereses particulares. Por otra parte, las nuevas dinámicas de participación, consignadas en nuestro caso emblemático, han sido escasamente estudiadas por el academicismo contemporáneo local, por lo que demandan la aproximación vivaz de la entrevista y el acercamiento molecular de la “observación participante”.

Así, por la escasa fiabilidad de los materiales a disposición, acometemos el rastreo, la indagación en el tejido social, para conocer a los actores de carne y hueso, qué piensan, qué creen, y hasta dónde están dispuestos a llegar para hacernos creer su relato.

Es entonces, a través del análisis de los discursos de la multiplicidad de actores ahora visibles, que buscamos indagar los escasos procesos tradicionales de participación auténtica y las nuevas e interesantes formas de articulación social que gestaron el movimiento de los estudiantes secundarios durante el año 2006, que, con masividad y respaldo de amplios sectores de la sociedad civil, logró cambiar la agenda política, visibilizando la emergencia que vive la educación pública chilena.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS PARA OBSERVAR LA PARTICIPACIÓN EN POLÍTICA EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD CIVIL EN CHILE

LAS DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN Y LA CIUDADANÍA

Como expusimos anteriormente, en las condiciones de vida que el modelo neoliberal configura, el control social se expresa en tres ámbitos que se articulan constantemente y que es necesario precisar para abordar la problemática de la participación social en el contexto actual.

El ámbito económico: caracterizado por la organización del mercado de trabajo y de la producción en términos de flexibilización y precarización del empleo, de producción y consumo sin regulación, de competencia, etcétera.

El ámbito político: que se refiere al sistema de gobernabilidad y participación formal y caracterizado por la democracia representativa, la gobernabilidad democrática y la política de consensos.

El ámbito cultural: es decir, la producción y re-producción de las relaciones sociales que sustentan el modelo político y económico. Este ámbito se caracteriza por el consumismo, el individualismo, el privatismo, la inseguridad, el miedo, etc. El ámbito cultural, actualmente centro de las acciones de poder, es el ámbito en que se sustenta la disponibilidad o no disponibilidad de la fuerza de trabajo-consumo.

El despliegue del sistema de control social se realiza desde la acción articulada de estos tres ámbitos, así como la acción social participativa opera también desde una respuesta articulada en estos tres ámbitos de dominación-producción. La articulación que estas esferas tengan en la lógica de acción de los agentes participantes determina su carácter macro o micropolítico. Es decir, el ámbito que da sentido y ordena en determinado momento circunstancial o histórico la acción participativa, que la organiza y le otorga significado en una perspectiva de poder, caracteriza si esa forma de participación es macro o micropolítica.

EL ÁMBITO DE ACCIÓN MACROPOLÍTICO

En este ámbito la participación se expresa en el aspecto que algunos autores llamarían “formal”. Si entendemos que el sistema de gobernabilidad actual se estructura fundamentalmente desde la construcción de subjetividades, vemos que la participación formal es aquella que ocurre con sentido en las demandas de carácter económico, *cambios en instituciones públicas y en el sistema político*, al margen de la propia construcción del sujeto en la cotidianidad (Avendaño, 2003). Consideramos lo macropolítico como el ámbito

en que *las causas y los efectos*⁴⁴ de la participación se organizan en referencia exclusiva a la posibilidad de incidir en el ámbito económico y político de las sociedades.⁴⁵ La acción del agente participante se orienta articulada por una lógica de intervención en la estructura del poder,⁴⁶ esto es, en los aspectos de la estructura económica y política que facilitan o dificultan la participación. De acuerdo con el sentido que da Diego Palma a la construcción de una participación sustantiva, nos referimos a la acción enfocada en una relación pasiva (sometiéndose) respecto de las oportunidades para participar que ofrece la estructura.

EL ÁMBITO MICROPOLÍTICO DE LA PARTICIPACIÓN

En este ámbito la participación se expresa en el aspecto que algunos autores llamarían “relacional”. En este sentido, la participación aludiría a *las instancias de confluencia para la vinculación y sociabilidad entre las personas* (Avendaño, 2003). Es decir, la preocupación central es la construcción del sujeto en la cotidianidad sobre la base de la intervención en sus relaciones de vida, sean estas sociales, laborales, afectivas, lúdicas, etc. La acción de los agentes participantes se organiza para incidir en la estructura subjetiva de la sociedad o comunidad, no entendida solamente como el imaginario, sino como la articulación de los sentidos que tienen las relaciones de los grupos, concibiendo la subjetividad como “el producto” de las relaciones sociales de un grupo. La acción micropolítica no excluye

44 Entendemos *causas y efectos* en el sentido de proponer un modelo de participación como acción bidireccional de agentes sociales en un contexto de asimetría de poder donde los agentes antagónicos se enfrentan unos contra otros en una acción dialéctica que los participa a ambos y que se expresa en acciones mutuas en los ámbitos económicos, políticos y culturales.

45 Señalamos que, en el actual contexto de dominación biopolítica, son las iniciativas de carácter cultural las que deben sustentar las acciones políticas y finalmente económicas, siendo esto lo que da sustantividad, autenticidad e incidencia real a la acción participativa.

46 Por estructuración tradicional del poder nos referimos a las concepciones que no asumen la vinculación esencial entre los ámbitos de acción cultural, político y económico en las relaciones de poder, entendiendo el biopolítico del poder bajo el capitalismo financiero globalizado.

el interés y la necesidad de incidir en el ámbito político y económico, sino que más bien ordena la acción participante sobre la base de la producción de subjetividad que sustente los cambios o el orden político y económico.

Entonces, hablamos de formas, distintas y no mutuamente excluyentes, de participar, de ser parte de la relación asimétrica que constituyen hoy las relaciones de ciudadanía entre propietarios y desposeídos.

Que el actor incida o simplemente se integre reproductivamente al medio social según las características propias del mismo depende de la articulación concreta que tengan, en la acción participante, lo micro y lo macro político en relación con las condiciones concretas de dominación hegemónicas del período social e histórico determinado.

Preguntarse por la participación auténtica, sustantiva o real de la sociedad civil es preguntarse por el contexto de dominación concreto y por la capacidad de la misma sociedad civil de adecuar su acción política para realizar cambios sociales en un sentido necesariamente distinto –y no congeniables–, a los intereses de reproducción de los grupos hegemónicos.⁴⁷ Esto implica enfrentamiento. Sólo así es auténticamente política.

Como vimos anteriormente, el capitalismo financiero se expresa fundamentalmente en una re–actualización de la tecnología de dominación política y económica sobre la base de la conducción ideológica-subjetiva que los grupos dominantes han establecido. Hoy las clases subalternas le deben parte de sus deseos y placeres a la sociedad propuesta por los grupos dominantes, debido a la poderosa capacidad de producción cultural-subjetiva que actualmente tiene el capital. El biopoder o la acción biopolítica son la acción participante micropolítica de los grupos dominantes para establecer su he-

47 Entendemos hegemonía en el sentido gramsciano, es decir, como la capacidad de un grupo social de articular los intereses-deseos de otros grupos sociales con el objetivo de neutralizarlos o para promover su completo desarrollo de modo que lleve a la resolución de las contradicciones que las clases o grupos sociales expresan.

gemonía, que articula el interés-deseo subalterno de *incluirse en el paraíso terrenal propuesto por los mass media* en una probabilidad de inclusión-exclusión permanente que neutraliza al fin y al cabo la acción ciudadana.

El contexto de construcción cultural que ha articulado el capital instala otra categoría de análisis a considerar para describir la participación de los actores sociales: su probabilidad de *integración versus marginalización* de los estilos de vida culturales que el actual modelo propone y la probable adhesión simbólico-cultural que esta situación genere en lo sujetos.

La adhesión cultural al sistema social podría encerrar la acción participante en el ámbito económico y político, sin la capacidad ni necesidad de generar ninguna propuesta de carácter cultural-subjetivo que sustente un cambio sustantivo en el tipo de relaciones sociales hegemónicas. En caso contrario, podemos hipotetizar que los grupos con menores posibilidades de integración, sobre todo al esquema cultural y forma de vida dominante, podrían tener la capacidad y necesidad de sustentar su acción participante en una propuesta cultural que articule lo político y lo económico dándole mayor consistencia a su participación.⁴⁸

48 Debemos señalar que esta hipótesis es a-contextual, es decir no considera los elementos materiales que implican la posibilidad de surgimiento de una propuesta cultural. Con esto nos referimos a las condicionantes que impone la descomposición social, expresión de la conducción cultural de la burguesía chilena. Sin embargo, es necesario consignar las constantes expresiones de resistencia a esa conducción corporizadas en su mayoría en grupos juveniles que sustenta propuestas culturales desertoras o bien que proponen desertar de los modelos culturales impuestos.

CAPÍTULO 5. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS ACTORES EDUCATIVOS ESTUDIADOS

Nuestro entorno social está construido por una multitud de singularidades. El contexto neoliberal ha transformado profundamente las matrices de identidad, y la brutalidad de la dictadura dejó heridas que no ha logrado sanar el tejido social. Dicha *razzia* desarticuló la configuración que el tejido social había logrado establecer durante el proyecto nacional desarrollista 1930-1973. Fuera del exterminio sistemático de algunas capas de la población, por obra de agentes del Estado, y como política de Estado (véase el Informe de la Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura), el proyecto dictatorial fue subsumido en la refundación neoliberal, que no sólo transformó los modos de vida en políticas visibles e institucionales, sino que también, transfiguró profundamente bajo dispositivos biopolíticos la subjetividad, colectiva e individual.⁴⁹

A pesar del complejo escenario descrito, hoy asistimos a la conformación de nuevos sujetos sociales que no son hijos de la dictadura, pues nacieron hacia el “cambio” de régimen; son hijos de la

49 Para profundizar en este tema, véase la nota al pie número 10 y lo referido en el Capítulo I sobre las transformaciones socioculturales de los últimos treinta años en Chile.

transición,⁵⁰ y se constituyen desde nuevas subjetividades y matrices identitarias que no responden ni pueden ser enmarcadas en las formas tradicionales de comprender la participación, lo que no significa que no participen. Estos nuevos sujetos son quienes articularon la *revolución pingüina* de este movilizadizo año 2006, proceso que terminó por deslegitimar aquel discurso gubernamental que homogeneizaba a los jóvenes chilenos bajo la consigna “no estoy ni ahí”. Este discurso los identificaba con una actitud apática y desinteresada, y hoy lo entendemos como un recurso retórico o estrategia discursiva de la tecnocracia, pues los jóvenes han dejado en evidencia que están preocupados por los temas esenciales –y contingentes– de la sociedad, y que, además de tener una actitud crítica, poseen la capacidad immanente de generar propuestas.

Enumerar los sujetos sociales que participan e inciden en la política educativa obligaría a considerar a los más variopintos sectores que configuran una extensa lista. El marco de este estudio identifica a la “sociedad civil” como el terreno donde debemos auscultar, pero, si bien en dicho espacio se integran todos los miembros de la sociedad,⁵¹ debemos establecer algunos límites.

50 Pensamos en *transición* como un proyecto que ha tenido continuidad; se ha mantenido “transi-siendo”. Eliminar la estructura social dictatorial, los dispositivos económicos y sociales, como la constitución, los cambios en educación y en seguridad social, no fue el camino asumido por los gobiernos de la Concertación, que optaron por engranarse en los dispositivos que instaló el totalitarismo entre el año 73 y el 90. Trataron de mantener la “estabilidad” política por medio del continuismo. Si la dictadura destruyó el proyecto del nacional desarrollismo y estableció las directrices de un “nuevo modelo”, los gobiernos de la Concertación han legitimado dicho modelo, manteniendo la “gobernabilidad” sobre –y a veces en contra– de un tejido social cercenado por la “mano dura del régimen”. La transición es, entonces, un proceso que continúa y profundiza la refundación neoliberal. No transita de un lugar a otro, sino que sigue por los mismos carriles, con la excepción de que ya no hay Estado de sitio permanente. Su carácter reformador no transforma la institucionalidad sino que la maquilla, y sigue “transi-siendo” hoy en el cuarto gobierno de la Concertación.

51 La sociedad chilena del presente vive profundamente marcada por la experiencia dictatorial. La brutal incidencia de esa experiencia sobre el imaginario colectivo estableció una división radical entre sociedad civil y milicia. La clase política, al ver proscrita su participación en asuntos de Estado y limitada su articulación y participación, tendió a mimetizarse –siempre con pretensiones de liderazgo– con la sociedad civil en la lucha contra la dictadura, pasando –grosso modo– a integrar el rótulo “sociedad civil”.

Excluir a la clase política de la sociedad civil puede ser una cuestión de forma; no obstante, es el contexto educacional chileno el que nos lleva a tomar esa opción. La misma exclusión sufrirán los actores sobre quienes más se discute en la actualidad: los sostenedores o dueños de establecimientos educacionales; pero, más que por una cuestión de forma, será por una de contenidos. Los contenidos, que ha evidenciado el año en curso, nos dicen que el sistema educativo se encuentra en crisis. Dicho sistema se diseñó en tiempos de dictadura, y se reformó desde la década del 90 hasta la actualidad en términos de un proceso permanente-transicional. La Concertación por la Democracia, actor político esencial de dicho proceso, se constituyó en el bloque aglutinante de partidos de centro e izquierda “renovados”, y lleva ya cuatro períodos presidenciales consecutivos y diez ministros de educación⁵² que han desarrollado la reforma educacional de la Concertación. Es importante consignar que “el gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar los trazos más gruesos del modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981” (OCDE, 2004, p. 20). Así, los actores principales del diseño de la política educativa son la clase política: sus especialistas en educación y los congresistas que redactan las leyes. En este rol, la clase política ha hegemonizado los diseños educativos durante los 16 años de posdictadura.

Los sostenedores, en cambio, no necesariamente tienen un papel fundamental en el diseño de la política educativa;⁵³ empero reconocemos en este sector a uno de los principales beneficiarios del sistema vigente; y, en tanto acomodados a la situación actual, no buscan transformar un diseño que favorece su interés empresarial. Es por esto que su participación o intervención en la discusión polí-

52 Ministro Ricardo Lagos (1990-1992); Ministro Jorge Arrate (1992-1994); Ministro Ernesto Schiefelbein (1994); Ministro Sergio Molina (1994-1996); Ministro José Pablo Arellano (1996-2000); Ministra Mariana Aylwin (2000-2003); Ministro Sergio Bitar (2003-2005); Marigen Hornkohl (2005-2006); Martin Zilic (2006); Yasna Provoste (2006).

53 Al menos ese papel, si lo tienen, de conocimiento público. Cabe preguntarse cuál fue su participación en los diseños educativos de la dictadura, cuestión que sobrepasa los marcos de esta investigación.

tica sobre educación sólo se hace presente a la hora de defender el sistema existente, porque la subvención estatal les permite lucrar con la educación.

Los sostenedores se articulan en distintas organizaciones. Una de ellas corresponde a la asociación gremial Corporación Nacional de Colegios Particulares. La CONACEP fue fundada en 1977 y representa a más de 800 establecimientos educacionales particulares subvencionados y particulares pagados a lo largo de Chile, que en su conjunto abarcan una matrícula de 550 mil alumnos y cerca de 40 mil funcionarios. El universo de educación particular subvencionada representa actualmente el 40% de las matrículas: 1.400.000 alumnos. La CONACEP se organiza desde un directorio representado por un presidente, que cada tres años es elegido democráticamente por todos los socios.

Definimos politológicamente al sujeto social en cuestión, los sostenedores, como un grupo de interés. Sus mecanismos de participación en la agenda pública son visibles en sus reuniones con la clase política, instancia conocida comúnmente como “lobby” o política de pasillo,⁵⁴ y el ámbito de su interés es lo que ellos mismos definen como la «industria educativa». Es importante destacar que en un documento de CONACEP, al referir los desafíos que tiene la educación en Chile, el primer punto –o desafío– y el más desarrollado en aquel texto es la reducción de la tasa de natalidad en Chile: “Uno de los principales temas que preocupan a los participantes de la industria educativa es la reducción de la tasa de natalidad de la población y la consecuente baja en la matrícula” (CONACEP, septiembre 2006, p.5). El documento se inaugura con una referencia a “la insatisfacción por los resultados de la educación en Chile y la urgente necesidad de cambios”, pero considera como primordial el tema de la tasa de natalidad y sus consecuencias en la demografía del mercado educati-

54 Santiago, 10 de agosto de 2006: “El presidente de los Colegios Particulares Subvencionados (Conacep), Rodrigo Bosch, se reunió con la senadora y presidenta del Partido Demócrata Cristiano, Soledad Alvear, con el objeto de recoger la visión del mundo político con respecto al sector particular subvencionado y a la problemática de la calidad de la educación” (CONACEP, agosto 2006).

vo y para las arcas de la “industria educativa” como producto de la baja en las matrículas. Como proveedores de servicios educativos, y a diferencia del discurso gubernamental de “calidad y equidad” en educación, la CONACEP se identifica más con los principios de la “calidad y competencia”, pues esta última es condición fundamental –del mercado– para ofertar un producto educativo de calidad. Y es esta la médula de su discurso: en el mercado sólo se puede ofrecer calidad luego de que exista competencia entre establecimientos para ofrecer un producto mejor, según la información que funcionalmente entrega la prueba estandarizada por antonomasia del sistema chileno: el SIMCE, y que se transforma anualmente en un ranking de establecimientos. Esta información sería, la herramienta fundamental que tendrían los padres para escoger el establecimiento que les parezca más adecuado para la educación de sus hijos. Así estarían ejerciendo su “derecho” a “participar” en la educación de sus hijos, aunque dicha participación sea sólo como consumidores en un mercado educativo.

Finalmente, consideramos que los sostenedores, más que actores que pretenden transformar el modelo educativo son un sector que se inclina a perpetuarlo bajo las prerrogativas de su acomodado interés. Por ello, pensamos no abordarlo en el estudio como un actor relevante pues, insistimos, este grupo de interés se beneficia del estado actual de cosas y no quiere transformarlo sino consolidarlo y vivir de él.

Una organización muy similar al CONACEP es la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE). “Creada en 1848 posee personalidad jurídica y se constituye y estructura a partir de la afiliación voluntaria de colegios particulares subvencionados y pagados de la Iglesia Católica y laicos o de otras confesiones religiosas, representados estatutariamente en FIDE por su respectivo Rector o Director” (Qué es FIDE, s/d). La FIDE tiene más de 600 afiliados, organizados en 27 agrupaciones regionales a lo largo del país.

A grandes rasgos, su visión y propuestas son similares a las de CONACEP. La editorial de su última revista institucional, *Revista de Pedagogía*, se titula: “Sin libertad de enseñanza no es posible el derecho a la educación” (Triguero, 2006). Se hace evidente la preocu-

pación de este organismo ante la discusión en torno a que la libertad de enseñanza vulnera el derecho a la educación, que ha sido materia del Consejo Asesor en Educación para la Presidencia. La posición FIDE es, entonces, una defensa del actual marco de la institucional y de la libertad de enseñanza como principio básico para el correcto funcionamiento del mercado educativo.

Otro actor cuyo abordaje nos genera dudas son las organizaciones no gubernamentales (ONG). Es evidente que en la década del 80 estas hicieron una enorme contribución para desarrollar la auto-educación popular, así como también para revivir la conciencia ciudadana participativa en busca de reconstruir los tejidos sociales arrasados por la dictadura. Hacia los noventa se produce un colapso para este sector, debido al retiro de la cooperación internacional; “el gobierno comenzó a licitar sus políticas sociales a ejecutores privados, bajo el nombre de ONG y consultoras, pero todas las políticas vienen diseñadas desde arriba con un sello neoliberal. En consecuencia, las ONG se encuentran en la disyuntiva de vivir en la medida que hagan un trabajo neoliberal o morir; de hecho, han muerto muchas ya” (Salazar, 2003).

Los aportes del tercer sector son relevantes, en cuanto a ocupar el espacio dejado por el repliegue estatal. No obstante, la precarización de su escenario provoca una transmutación hacia las consultorías licitadas por el Estado bajo sus prerrogativas, desarrollando lo que Salazar denomina *educación popular desde el Estado* (Salazar, 1996). Estas ONG no discutieron sobre la ley LOCE, o el diseño de políticas educativas, sino que más bien realizaron una labor de apoyo al Estado en sus políticas de lucha contra la pobreza. Por otra parte, las ONG que se resistieron a este proceso de cooptación por parte del Estado desarrollaron múltiples experiencias de acción local relevantes, pero diseminadas. Lo interesante es que su enfoque interviene principalmente espacios y prácticas micro-sociales. Ahora, si le otorga o no un sentido micro político es una discusión que está por hacerse. El alcance inmediato de estas iniciativas, escasamente financiadas, muchas veces autogestionadas, fue muy limitado. Sin embargo, generaron un interesante proceso de imbricación entre los actores locales (generalmente jóvenes o mujeres pobladores) y los

facilitadores o animadores socioculturales, inexistente en los procesos de *educación popular desde el Estado*. El papel de muchas de estas ONG en el desarrollo de lo que Salazar denomina *procesos de auto-educación popular* es fundamental.

“Se observa también que la ‘auto-educación popular’ ha operado concurriendo, en un mismo terreno social e histórico, con la ‘educación popular’ desplegada por el Estado como parte de una lucha política contra la pobreza, la inmoralidad y la marginalidad. Esta concurrencia ha sido menos tensional y competitiva de lo que podría creerse. No se ha dado ni una división del trabajo ni un antagonismo cultural militante, sino, más bien, una convivencia confusa, la que –y esto sí se observa como frecuente– ha tendido a ser más paralizante para la primera (auto-educación popular) que beneficiosa para la segunda (educación popular estatal), por lo que puede decirse que esa convivencia confusa opera en la práctica como una ‘alienación desde la derecha’” (Salazar, 1996, p. 2).

En resumen, las ONG quedan fuera de nuestro foco de interés debido a que, en términos de tendencias generales, esta multitud de actores atomizados se alinean con el aparato estatal o favorecen procesos de *auto-educación popular* que se estudiarán más adelante.

Estos son los actores sociales y políticos que, si bien participan de diversas formas en el proceso educativo chileno, no han sido objeto de estudio del presente informe: la clase política, los dueños de colegios y las ONG. Los primeros son los principales responsables del estado de las cosas y están altamente implicados en la mantención del statu quo político. Los segundos, se hallan indisolublemente ligados a la lógica mercantil de la ganancia y al lucro en educación. Los terceros, a lo largo de los años 90, se diluyen en su especificidad.

Dejando de lado entonces a los gestores y a los beneficiados, pasamos a estudiar a los sujetos que viven cotidianamente la dinámica educativa. Se trata de sujetos que, sistemática o esporádicamente, con mayor o menor fuerza, han planteado su disenso ante el sistema educativo vigente y han exigido su transformación.

Bajo el imperio de las lógicas de participación del contexto neoliberal descritas en el marco teórico, los procesos de participación

de la sociedad civil en política educativa se han circunscrito, para el caso chileno, mayoritariamente a “demandas reivindicativas”. Con esto queremos decir que la acción de los distintos actores se ha concentrado principalmente en conseguir mejoras materiales en el financiamiento de la educación y en modificar diversos elementos de la estructura educacional macro política.

Que su acción más visible se haya orientado principalmente al espacio macro político no quiere decir que no desarrollen prácticas enfocadas a lo micro político, pero, quizá sobre todo en los actores tradicionales, el enfoque hacia lo macro político ha hegemonizado sus prácticas. Empero es importante resaltar que dicha orientación es la más “visible” porque ni la prensa, ni los investigadores en general se han dedicado al estudio de lo micro.

En las siguientes páginas describiremos brevemente el accionar, las lógicas de organización y las perspectivas de incidencia de cinco actores sociales educativos: los profesores, agrupados en el Colegio de Profesores de Chile; los estudiantes universitarios, mayoritariamente agrupados en la Confederación Nacional de Estudiantes Universitarios de Chile (CONFECH); los padres y apoderados, particularmente la Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados (AMDEPA); los trabajadores no docentes de la educación, en especial quienes se agrupan en la Confederación de Trabajadores de la Educación Municipal de Chile (CONFEMUCH); y las organizaciones de auto-educación popular, mayoritariamente dedicadas a la educación no formal.

COLEGIO DE PROFESORES

El colegio es una asociación gremial que cuenta con cerca de 140.000 afiliados –80.000 con sus cotizaciones el día– y con 400 dirigentes a lo largo de todo el país. Es un actor tradicional en materia de política educativa, y ha tenido una vital importancia en articular sistemáticamente demandas que apuntan a la transformación de la estructura educativa.

La implementación de las reformas neoliberales implicaron profundos cambios para la educación que, por cierto, afectaron al gremio docente. “En los hechos, dio inicio a un violento descenso del gasto público en educación, lo que evidentemente repercutió en una fuerte baja de las remuneraciones docentes” (CLACSO, 2005, p. 292). Si bien el Colegio de Profesores inicialmente articuló su lucha contra la dictadura como el eje de participación, con el advenimiento de los gobiernos de la Concertación por la Democracia, desde comienzos de los 90, el sentido de sus demandas se concentró en la reivindicación de los derechos económicos y estatutarios vulnerados.

Reconstruyendo la historia, uno de los brutales procesos iniciados con el golpe militar, fue la política de “depuración”.⁵⁵ Esta consistió –en una de sus caras– en la disolución de las tres principales organizaciones sindicales chilenas: la Central Única de Trabajadores (CUT), la Federación Nacional de Trabajadores de la Salud (FENATS) y el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE). Dicha desarticulación –persecución, asesinato y expulsión– llevó a la histórica separación de los trabajadores educativos. Hacia 1973, el magisterio chileno estaba integrado por docentes que en gran mayoría eran funcionarios públicos del Ministerio de Educación. Dicho año se constituyó el SUTE, organización que fue disuelta por decreto supremo el mismo día del golpe militar –11 de septiembre del mismo año–. En 1974 la dictadura fundó el Colegio de Profesores. “Esta organización fue tutelada por el régimen militar en la medida que sus dirigentes no fueron elegidos democráticamente, sino nominados por las autoridades del régimen. El Colegio de Profesores de la época avaló todas las transformaciones que significaron las reformas de los 80” (CLACSO, 2005, p. 291). Sólo a partir de 1985 se desarrollaron elecciones democráticas en el Colegio, constituyendo una nueva etapa en la cual se asumió principalmente una línea de resistencia al modelo.

55 “A partir del golpe de Estado se dio inicio a las exoneraciones, desaparecimientos y ejecuciones masivas de quienes eran reconocidos simpatizantes del régimen anterior” (Reyes, 2005).

Empero, fueron 10 años en que el Colegio de Profesores “había servido estratégicamente a la Junta Militar” (Reyes, 2005, p. 316). Ante dicho funcionalismo de la asociación gremial, en noviembre de 1981 se fundó la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) que pretendía conformar un movimiento de renovación pedagógica, a pesar de las dificultades que dicho proyecto enfrentaría bajo el imperio dictatorial: las “circunstancias objetivas que vivían los profesores, las exigencias de la lucha contra la dictadura, temas más propiamente políticos, eran siempre más urgentes, había que hacer la denuncia y la crítica de esta re-estructuración del sistema que tenía elementos pedagógicos también, pero que era mucho más que una lucha puramente de ideas pedagógicas” (Reyes, 2005, p. 311). Como la AGECH constituyó un movimiento de renovación pedagógica, sufrió los embates de la dictadura durante su existencia. En 1983 fue cancelada su personalidad jurídica; en 1985 fue asaltado y allanado su Taller de Comunicaciones por agentes de la Central Nacional de Inteligencia (CNI), quienes además el mismo año secuestraron y degollaron a uno de sus principales dirigentes: el profesor Manuel Guerrero.⁵⁶

Teniendo en cuenta la forma en que se constituyó el Colegio de Profesores, con una dirigencia designada, afirmamos que durante la dictadura militar fue inexistente cualquier proceso de participación e incidencia de la sociedad civil en política educativa. Un ejemplo: en 1984 se realizó el seminario “Hacia la elaboración de consensos en política educacional”, que sería una de las primeras instancias en que una mesa reunía a representantes de la Junta Militar y a opositores al régimen (Reyes, 2005, p. 244). No obstante, dicho seminario excluyó de toda participación al Colegio de Profesores. En cambio, asistieron nombres como José Joaquín Brunner, Ernesto Schieffelin, Iván Núñez, o quien fuera Ministro de Educación durante la dictadura, Gonzalo Vial Correa.

56 www.memoriaviva.com/Ejecutados/Ejecutados%20G/guerrero_ceballos_manuel_leonida.htm.

Como dijimos, recién en 1985 el Colegio de Profesores tuvo una elección libre de sus dirigentes. Con esta nueva orgánica más democrática, y debido a la persecución de que habían sido objeto el resto de las organizaciones magisteriales, se producirá en 1987 la unificación de la AGECH y el Colegio de Profesores, proceso que fue tenso, conflictivo e incluso dramático. Pues el Partido Comunista y el Socialista Almeyda, participantes de la AGECH, tuvieron “que terminar sometién dose a la estructura del Colegio de Profesores en nombre de la unidad requerida por una transición democrática comandada por los cuadros dirigentes de los partidos políticos de la Coalición de Partidos por la Democracia” (Reyes, 2005, p. 316), y “la principal dificultad –de la unificación– se presentó a raíz de las diferencias de estilos de trabajo entre los dirigentes de la disuelta AGECH y la rígida estructura del Colegio de Profesores que le imprimió su creador: el régimen militar” (Reyes, 2005, p. 342.)

Con el fin de la dictadura, comenzó una nueva época para la organización magisterial. Sin dictador, el principal enemigo de la democracia se hace difuso y las ágiles estrategias de refundación neoliberal superan ampliamente la lenta reacción de la sociedad a dichos dictámenes. Se hace necesario que la sociedad articule un nuevo discurso y una nueva orientación. Durante el primer gobierno de la Concertación, de Patricio Aylwin, las estrategias del Colegio “se volcaron a asuntos mucho más concretos vinculados con lo que era prioritario para el gremio: ya no se trataba tanto de democratizar la organización por dentro, ni tampoco de fortalecer los aspectos pedagógicos, sino de lograr “buenos productos” en las negociaciones con el Ministerio de Educación (estatuto de la profesión docente), con los colegios particulares subvencionados (mejoras en las condiciones laborales) y con las municipalidades democratizadas” (Reyes, 2005, p. 342). Así, durante el gobierno de Aylwin se promulgó⁵⁷ el Estatuto Docente, aprobado en 1991, cuyo contenido se orientó, por u lado, a “reparar el deterioro que habían tenido los docentes con la municipalización y, por otro, a regular nuevas condiciones laborales

57
1982.

Se diseñó en base a las propuestas magisteriales de la AGECH, consignadas hacia

que garantizaran estabilidad laboral y desarrollo de la profesión docente” (Martinis, 2006).

Sin embargo, según la opinión de Jorge Pavez –actual Presidente del Colegio de Profesores–, el Estatuto Docente “no obtiene los frutos esperados, no sólo porque no articula una carrera docente profesional, sino también porque no se logra un cuerpo legal que regule el trabajo del conjunto de los docentes financiados por el Estado, ya que discrimina entre profesores que laboran en el ámbito público municipal, al fijar para ellos algunos beneficios de los que carecen aquellos que lo hacen en el sector particular subvencionado, para los cuales el Estatuto sólo estipula un salario mínimo, estableciendo que el resto de sus condiciones laborales sean reguladas por el código del trabajo y las leyes de mercado” (Assael y Pavez, 2001, p. 4).

Para Jorge Pavez, el proyecto que originalmente había sido enviado al Parlamento, fue “cercenado en su aprobación en el Congreso Nacional, quedando limitado a las regulaciones mínimas recién señaladas, dejando al resto de los docentes que trabajan en el sector particular subvencionado regido sólo por el código laboral y las leyes de mercado y normando más bien una carrera funcionaria y burocrática, vía calificaciones, las que, afortunadamente, debido a la resistencia del Magisterio, nunca lograron ser aplicadas” (Pavez, s/d, p. 6).

El Estatuto Docente es, entonces, un producto del diseño de la política educativa donde participó e incidió el Colegio de Profesores, pues aunque, como dijimos, el esquema corresponde originalmente a la AGECH –durante la década del ochenta– la lógica de “negociación” con que se relaciona el gremio con el gobierno se expresó en un nuevo documento “acomodado” a los intereses de la clase política y “consensuado” con los del Colegio de Profesores.

Así, con el fin de la dictadura, comienza entonces una nueva etapa de la historia de Chile, y por tanto, para el Colegio de Profesores que, progresivamente, van ocupando ciertos espacios de participación con incidencia en la política educativa. Empero, estos espacios son tangenciales al diseño general y no han logrado desmembrar el blindaje jurídico que legó la dictadura, y que han profundizado

los gobiernos de la Concertación –el diseño neoliberal. Esta nueva etapa para el Colegio de Profesores “se caracterizó más por un giro en las formas de relacionarse con el gobierno que por profundizar la democracia interna y ampliar el espectro de acción restringida al puro ámbito de los derechos laborales” (Reyes, 2005, p. 343). Es decir, se trata de un plano de acción orientado principalmente hacia el ámbito macro-político, un proyecto dirigido a relacionarse con el aparato estatal para “elevar” demandas de carácter reivindicativo gremial. Por lo tanto, es una participación que sólo tangencialmente podría incidir en la política educativa, aunque los dirigentes del gremio estén conscientes de ello, pues los responsables de las políticas educativas “consideran que el único espacio de participación de los docentes como profesionales es la escuela y el aula; en cambio la definición y control de políticas le corresponde a los técnicos ministeriales y a los políticos. [...] Se propone terminar con la tendencia a recoger la opinión sólo a partir de encuestas o consultas, como fue lo que sucedió con la reforma curricular” (Assael y Pavez, 2001).

Siguiendo la implementación del modelo neoliberal en otros países del continente, nos encontramos con similitudes en el diseño y en las respuestas de la ciudadanía. En el caso de México, por ejemplo, se concibe la municipalización “como una estrategia de control vertical que subvierte la capacidad mediadora del sindicato en los conflictos escolares y laborales. Es decir, este movimiento magisterial se movió para detener la pérdida de sus derechos como trabajadores, pero no ha impedido la paulatina instalación de mecanismos tecnocráticos gubernamentales en las escuelas, ni tampoco la inundación de los componentes ideológicos de la educación al servicio del mercado”.⁵⁸

La diferencia con el caso del Colegio de Profesores de Chile radica en que estos últimos no se “movieron” para detener la pérdida de sus derechos laborales, de los que fueron despojados durante la dictadura. Más bien, en su caso se ha tratado de un proceso de

58 Susan Street; *¿Magisterio, docencia o militancia?*, en <http://www.apse.or.cr/webapase/docen/docen11.htm>. El caso corresponde a los maestros michoacanos de la Sección XVIII del SNTE.

recuperación con la vista siempre puesta en las condiciones imponentes antes del golpe y de las cuales aún se está lejos. No obstante, la segunda parte de la comparación sí es homologable, pues poco ha podido incidir el Magisterio –a pesar de su hegemonía en el aula– en la implementación de la reforma de la Concertación. Por ejemplo, en un plano tan propio como el curricular, fueron excluidos de su diseño (CLACSO, 2005, p. 356), a través del cual se “inunda” la escuela de “componentes ideológicos” al “servicio del mercado”.

Siguiendo el devenir de la reinstalada, aunque restringida, democracia, en el año 1997, el Colegio de Profesores organizó el Primer Congreso Nacional de Educación cuyo resultado –según Sergio Martinic– “fue crítico a las políticas implementadas por los gobiernos de la Concertación, planteando que, en lo sustantivo, estas no cambiaban el modelo diseñado durante el régimen de Pinochet”. Dicha opinión coincide con las palabras de Jorge Pavez introductorias al informe del Congreso: “tenemos el convencimiento de que lo que el país requiere es un verdadero cambio educacional, que permita abordar los graves problemas de calidad y equidad, que logre superar los rasgos de autoritarismo que aún permanecen y, sobre todo, fomente una mentalidad democrática y plural” (Colegio de Profesores, 1997). Así, Pavez afirma que no se ha implementado una transformación real del sistema, del modelo blindado neoliberal; y por ello sostiene que “el sistema está en crisis”. La “crisis del sistema educativo”, en cuanto máquina discursiva, existe por lo menos desde 1997, y la identificación de los principales focos causantes de la crisis también proviene del Congreso de 1997. Para apagar esos focos de crisis, el discurso gremial articuló diversas propuestas para la transformación del sistema educativo: cambiar la Constitución de la República, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –LOCE– y el sistema de financiamiento para asegurar una educación pública de calidad; reorientar la descentralización, abortando el proceso de municipalización y devolviendo las competencias al Ministerio de Educación; revitalizar la profesión docente, etc. Es importante destacar que estas propuestas corresponden a las preocupaciones y demandas de la movilización pingüina del 2006. El *general intellect* –*intelecto general social*– ha acumulado ya algunas ideas.

Un tercer y último hito de interés en el seguimiento de la participación del Colegio de Profesores en política educativa, corresponde al Congreso Pedagógico Curricular que organizó el gremio para el año 2005. Al igual que en ocasión del Congreso Nacional de Educación de 1997, los docentes discutieron un documento base en sus respectivos establecimientos. Luego se elevaron las modificaciones a las instancias comunales, regionales y, finalmente al Congreso de carácter nacional con delegados electos. Como hemos dicho, excluido del diseño del actual currículo, el Colegio de Profesores reconoce la fundamental importancia de los planes y programas de estudio:⁵⁹ “el currículo no es neutro, sino intencionado”, y “las profesoras y profesores chilenas/os, en este Congreso, concluyeron que las políticas educativas que guían el actual marco curricular son absolutamente coherentes con el modelo de desarrollo que privilegia el mercado, el individualismo y la competencia por sobre los valores de solidaridad, democracia y justicia, atentando contra la concepción de ser humano y sociedad a que aspiramos y contra la propia definición de educación pública”.

En torno al tema curricular, identificamos una escasa presencia del Colegio de Profesores en el diseño de dicha política educativa aunque no en su implementación, que es tarea cotidiana en el aula. El diseño del currículo marginó entonces al magisterio. No obstante, el gremio realizó una reflexión crítica y propositiva en su Congreso Pedagógico Curricular. Porque, si no se abre espacio para participar en el diseño, es necesario crear uno nuevo a fin de reflexionar y elaborar propuestas. Si el Estado no tiende nexos para la participación de la ciudadanía, esta se los inventa, y aunque no logre incidir al menos propone.

59 “El curriculum es un conjunto de lineamientos educativos socialmente construido de acuerdo con decisiones políticas, económicas y culturales con la finalidad de cumplir el papel interventor de la Escuela en la formación de las personas para incorporarlas al desempeño de los distintos roles sociales: ciudadanos, laborales, familiares, etc. Siempre las políticas curriculares son definidas por quienes, desde el ejercicio del poder, interpretan y orientan las decisiones sociales” (Colegio de Profesores, s/d).

Hemos recogido tres hitos para delinear los procesos de participación más visibles del Colegio de Profesores en política educativa. No obstante, en sólo uno de tres, esta participación ha incidido en algún grado en la política; nos referiremos a la promulgación del Estatuto Docente del año 1991. Como vimos, los resultados obtenidos, no fueron los esperados por el gremio, si bien algo se avanzó en la recuperación de las condiciones de la profesión docente, duramente expoliadas por la dictadura.

Los otros dos hitos corresponden a congresos que el mismo Colegio organizó, y que, a nivel de política, quedaron en un espacio discursivo, pues no influyeron en el diseño gubernamental de la reforma.

Sin embargo, ambos procesos presentan otros grados de incidencia. El Congreso Pedagógico Curricular generó desde su discusión un material para la reflexión de los docentes quienes son lo que implementan el currículo en el aula cotidianamente. Porque se puede diseñar un currículo y sus materiales respectivos, pero si no es apprehendido por el docente, no tendrá el efecto esperado en los aprendizajes de los estudiantes.

El Congreso Nacional de Educación de 1997 desarrolló un diagnóstico de la situación educativa y articuló los insumos necesarios para la discusión en torno a las problemáticas del modelo. Además, es importante destacar que desde el Congreso de 1997 se gestó un Movimiento Pedagógico (MP) que se fijó como propósito renovar la apropiación y discusión pedagógica por parte del profesorado. El objetivo de este movimiento de renovación pedagógica es “devolver el habla al profesor” (entrevista a Johanna Morales, 2006), devolver la voz a la profesión docente. Este objetivo se logra a través de la formación de Líderes Pedagógicos. Hasta el año 2006 el MP ha formado cerca de 300 líderes –100 formados durante el 2006– a lo largo de Chile, pretendiendo que dichas experiencias comiencen a auto-reproducirse y dispersarse. “Unos de los impactos provocados por el MP dentro del Colegio es el cambio en los estilos de trabajo dentro del sindicato. Tradicionalmente los departamentos han sido dirigidos por encargados; sin embargo el Departamento de Educación y

Perfeccionamiento ha pasado a ser conducido por un ‘equipo de trabajo’” (Reyes, 2005, p. 352).

Si pensamos en un movimiento de renovación pedagógica, hay que plantear una política gremial con amplias proyecciones en el interior del aula. “El actual movimiento pedagógico recoge la experiencia de los Talleres de Educadores de la primera mitad de la década de 1970 y de los Talleres de Educación Democrática de la década del 1980 y, por qué no decirlo, de la antigua Asociación General de Profesores de la década de 1920. Sin embargo, persiste encerrado todavía en una propuesta más de carácter técnico que social, cultural y político. En suma, la politización de la disputa por la redemocratización de las relaciones pedagógicas en el espacio escolar quedó en suspenso” (Reyes, 2005, p. 367).

El Colegio de Profesores es y ha sido un sujeto fundamental en el escenario educativo de las últimas décadas. Empero, existe un ancho trecho entre ser sujeto e incidir en política educativa. Por un lado, como hemos visto, se participa en el ámbito macropolítico con una escasa incidencia en la política y, por otro, se desarrolla una actividad en el espacio micropolítico del diario vivir. Si bien el profesorado “produce” educación cotidianamente en el interior del aula, no se percibe que esté implementado otra política educacional distinta de los añejos programas de formación que recibieron aquellos profesores en sus estudios universitarios. Reproducen planes y programas que escasamente se han actualizado según las transformaciones de la reforma; y, además, el actual Movimiento Pedagógico no posee la fuerza ni la cobertura suficientes como para implementar y expandir una política educacional propia y autónoma del gremio, la cual, hasta este momento se perfila inexistente, aunque en construcción. En contraparte, se impone en el aula la política neoliberal: autoritaria, reproductiva y competitiva, en suma, orientada a disciplinar cuerpos y mentes para el mercado.

Creemos que la ausencia de un proyecto educativo gremial que incida en los diseños curriculares y en la formación de los profesores a partir de la experiencia docente que acumula el gremio tiene una causalidad múltiple: por un lado, el totalitario escenario neoliberal y, por otro, los propios problemas del magisterio. No obstante su

nueva conformación más democrática, el Colegio de Profesores continuó siendo una asociación gremial. Para Darío Vásquez (Entrevista, 2006) la causa de que el magisterio siga siendo gremio y no sindicato es un problema histórico, resultado de la imposición dictatorial que selló su destino gremial.

Según Vásquez, el magisterio adolece de una orgánica atrofiada. Si bien hay cerca de 1500 dirigentes a lo largo de todo Chile, sólo los que tienen carácter nacional poseen fuero. Por ello, el resto debe combinar su labor docente con su labor dirigencial. Sin embargo, la profesionalización de la orgánica del colegio puede generar cierta dislocación del gremio, debido a la distancia que va separando a los dirigentes –profesionalizados o con fuero, es decir dedicados principalmente a la articulación del Colegio– de los docentes y de las situaciones y problemáticas del aula. Problemas como estos generan la necesidad, según Vásquez, de modernizar al gremio, de convertirlo en una institución más ágil. Considera que los jóvenes nos han dado una interesante lección de organización social con la “revolución pingüina”. Su dinamismo para enfrentar las coyunturas y la flexibilidad de su orgánica les permitieron subvertir las maniobras del Poder Ejecutivo para detener la movilización, con la notable habilidad para auto gobernarse mediante el asambleísmo, considerando las dificultades y perversiones propias, y muchas veces anquilosantes, de la asamblea. Los estudiantes secundarios enseñaron que es posible el autogobierno de la multitud. “En el magisterio, en cambio, somos una organización de viejos, y por tanto nuestra orgánica es de viejos. Si bien difícilmente, en cuanto viejos, podremos emular las orgánicas juveniles, es necesario que el Colegio se modernice, convirtiéndose en una organización más ágil. Eso necesita el Colegio, ser más ágil, para poder incidir sobre el sistema educativo con mayor efectividad y realizar las transformaciones que tanto necesita la estructura educativa”.

Cuando le preguntamos a Darío Vásquez por el futuro del Colegio de Profesores, nos refiere directamente a que la asociación gremial debe sufrir una “apertura”, debe abrirse al resto de los trabajadores de la educación para constituir una fuerza social más amplia. Sólo así, nos dice Vásquez, el magisterio podrá ser una organización más ágil.

Lo contrario a la “apertura” es el “cierre”, pero decir que el Colegio de Profesores es una organización cerrada sobre sí misma sería desconocer su extendida gestión y defensa de la educación pública, que pasa tanto por denunciar las perversiones del sistema educativo neoliberal como por su labor en el aula y su lucha reivindicativa gremial. Sin embargo, si no está cerrada, al menos muchos desconfían de ella. Dentro del mismo Colegio se reconoce dicho problema: “Tenemos la imagen de que somos luchadores por plata” (Entrevista a Johanna Morales, 2006). Y en el contexto de la “revolución pingüina” se vivieron momentos de tensión y escupitajos cuando el Colegio realizaba su proceso de negociación con el Ejecutivo, y los estudiantes secundarios le gritaban “vendido” al Presidente del Gremio,⁶⁰ porque, por un lado, participaba del “Bloque Social” por la educación junto a pingüinos, universitarios y padres y apoderados, y, por el otro, realizaba su tradicional negociación gremial con el gobierno. Las desconfianzas entre los actores han mantenido atomizados a todos los sectores.

Así, la necesidad de “apertura” del Colegio va de la mano de la necesidad de superar la desconfianza y cambiar su imagen de “luchadores por plata”. De hecho, aunque Jorge Pavez afirma que el aumento de los recursos destinados a mejorar la remuneración docente, más que de la voluntad política del ejecutivo es producto de las “fuertes movilizaciones del Magisterio” (Pavez, s/d, p. 6), contrastando con esta afirmación, un dato nos ubica en los hechos: “en once años y ocho meses, ha habido 26 días de paro docente (14 días, en una huelga de 1998, después de la cual han pasado tres años y meses sin un nuevo paro). Hay en este país más concertación que conflicto” (Núñez, 2001, p. 1).

60 “Fueron más de 15 minutos de insultos, escupitajos y golpes los que recibió el presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, por parte de alumnos y presuntos apoderados del Liceo de Aplicación. Pavez llegó hasta allí, según dijo, para mediar entre los estudiantes y Carabineros, pero los insultos y las agresiones que recibió de los manifestantes, que lo acusaron de ‘arreglarse los bigotes con el Gobierno’, lo hicieron devolverse rápidamente custodiado por dos asesores, cuyas espaldas quedaron bañadas en escupitajos. A pesar de lo anterior, Pavez reafirmó que apoya al movimiento estudiantil” (Dalgalarrando y Águila, 2006).

Con este contraste buscamos mostrar la distancia existente entre los sujetos sociales, sus discursos y su incidencia en la política educativa. Si bien el Colegio ha realizado una labor discursiva fundamental al reconocer las perversiones del sistema y proponer directrices para el cambio, los efectos de este trabajo recién hoy empiezan a cristalizar en la juventud. No obstante, los propios miembros del Gremio reconocen la necesidad de agilizarla, fortaleciendo un Movimiento de Renovación Pedagógica e incidiendo sobre la formación docente. Este es el desafío que deben asumir en un contexto donde se atisban perspectivas de cambio en la estructura educacional chilena.

CONFEDERACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En Chile, país pequeño, existen más de 60 universidades. Tal pléyade se divide en dos sectores: el público y el privado. Las universidades públicas se denominan “tradicionales” pues corresponden a instituciones previamente existentes a la transformación que la dictadura implementó en el sistema educativo, sin considerar refundaciones, cambios de nombre, etc. Es importante consignar que la definición de universidad tradicional o pública no implica que sea financiada por el Estado; al contrario, si bien el fisco realiza una serie de aportes económicos –aporte fiscal directo e indirecto–, la base del financiamiento corresponde al pago de arancel que realiza cada estudiante, sea al día o por medio de un crédito. Es también relevante señalar que los aranceles, salvo excepciones, presentan mucha similitud con los del sector universitario privado.

Las universidades “tradicionales” o miembros del Consejo de Rectores poseen, para el año 2005, una matrícula total de 269.599 estudiantes, de los cuales 244.118 son de pre-grado, 11.800 de magíster, 2454 de doctorado y 10.227 de postítulo (Consejo de Rectores, 2005). Estas cifras, sumadas a los 170.150 estudiantes de las universidades privadas más los 104.844 estudiantes de los Institutos Profesionales más los 62.354 estudiantes de los Centros

de Formación Técnica, totalizan casi 600 mil estudiantes de educación superior.⁶¹

Los estudiantes universitarios, como movimiento social y actor que ha pretendido participar e incidir en la política educativa, corresponden fundamentalmente a los pertenecientes a las universidades tradicionales y su movilización ha sido permanente durante los últimos 15 años. Desde que en 1992 se paralizaron todas las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores –universidades tradicionales– y hasta 2005 hemos asistido, entre abril y junio de cada año, a un desfile callejero de estudiantes que han marchado por las anchas alamedas y avenidas de regiones, elevando sus demandas predominantemente económicas.

Al ser la educación universitaria un bien que debe ser pagado, se diseñó un sistema de financiamiento de los estudios llamado “fondo solidario de crédito universitario”.⁶² Dicho sistema, se enfrentó, año a año, a diversas malversaciones, que significaron que el fondo no cubriera las necesidades de todos los estudiantes, algunos de ellos con buenos puntajes en las pruebas de ingreso.⁶³

Así, la razón esencial de la movilización universitaria durante los últimos quince años ha residido en la falta de acceso al crédito solidario que permite cursar una carrera universitaria, aunque sea bajo el peso de una abultada deuda⁶⁴ que los alumnos deberán pagar cuando inicien su carrera laboral.

61 A excepción de los datos del Consejo de Rectores para el año 2005, el resto están datados para el año 2004 y corresponden a estimaciones de Marco Kremerman a partir de datos del MINEDUC (Kremerman, 2005).

62 “Beneficio que se otorga a los estudiantes de las Universidades del Consejo de Rectores, también denominadas Universidades Tradicionales, para financiar parte o el total del arancel anual de la carrera. Es un crédito otorgado en UTM con tasa de interés anual del 2%. Se empieza a cancelar después de 2 años de haber egresado, pagando anualmente una suma equivalente al 5% del total de ingresos que haya obtenido el año anterior”. En: http://www.ayudasestudiantiles.cl/WCM/connect/AES/Inicio/AES_Programa_Beca_Fondo+Solidario

63 Los dos últimos formatos son la de Prueba de Aptitud Académica (PAA) y la actual Prueba de Selección Universitaria (PSU).

64 Los pre-grados menos costosos de la Universidad de Chile tienen un valor de 1.460.000 pesos chilenos, mientras que una carrera como Medicina tiene un valor de

Existen, sin embargo, algunos elementos del contexto social y educativo, que nos parece pertinente profundizar para esbozar el perfil de este conjunto de ciudadanos y para comprender su orgánica y el sentido de su participación. Como miembros de la sociedad chilena, la fuerza de la dictadura y la imposición del modelo neoliberal transformaron el perfil de los jóvenes universitarios (elitizándolo), además de sus formas de socialización y sus intereses.

Si durante la década de 1980, uno de los ejes de la participación consistió en derrotar a la dictadura, la década siguiente perdió aquel horizonte. “Los jóvenes de la generación del 90, así como los del 2000, ya no tienen ‘un monigote’ que derribar, ni partidos políticos que tomar en serio, ni una sociedad a la cual integrarse con entusiasmo” (Salazar, 2002, p. 262).

Tomamos como marco las ideas de Gabriel Salazar para reflexionar sobre la desconfianza que la juventud siente respecto de los canales tradicionales de participación. Su escasa adhesión a los sistemas electorales, por ejemplo, es un fenómeno no sólo apreciable en el sistema político chileno sino también en el interior de la Universidad. Así, las votaciones por las Federaciones Universitarias escasamente integran a más del 50% del universo total de votantes –salvo excepciones–. Reconocemos, entonces un problema crónico de la “democracia electoral-representativa” y su mecanismo –el sufragio–, pues la sociedad ya no se interesa en participar, por su desconfianza ante los “líderes” o representantes y por su disconformidad con el voto como mecanismo de participación por antonomasia.

Sin partidos políticos que “tomar en serio”, ni una “sociedad a la cual integrarse con entusiasmo”, las formas de participación de la juventud universitaria se han transformado, así como también sus modos u orgánicas de articulación.

Durante la dictadura, la estrategia para no sufrir los embates de la represión⁶⁵ se basó en articularse en torno a lo cultural. La Agrupación Cultural Universitaria (ACU) es un ejemplo claro. Existió entre 1976 y 1982, y consistió en “una red de talleres culturales universitarios que funcionó, principalmente para patrocinar la realización de ‘festivales’ musicales, de poesía y teatro” (Salazar, 2002, p. 240). Revive entonces el móvil “cultural” como espacio legítimo donde participar, evadiendo la posible reacción dictatorial en caso de una articulación eminentemente política. Así, por un lado, grupos subversivos y clandestinos apostaron por la vía armada para destituir a la dictadura, sufriendo una asesina represión; y, por otro, los jóvenes se articularon en torno a ejes más “inocuos” para las autoridades militares, como lo cultural y lo artístico, manifestaciones cuya represión era más difícil de legitimar por el régimen totalitario.

Con la instalación de la democracia “restringida” y con la consiguiente difuminación del “enemigo” –la dictadura–, considerando, además, la desconfianza hacia los partidos políticos –y el sistema político–, la juventud pierde el interés de integrarse y articularse mediante las formas tradicionales de participación. Así, en búsqueda de nuevos canales de organización, se cristaliza la estructura de articulación que prima hoy para gran parte de la juventud, definida genéricamente como el “colectivo”.⁶⁶ “Los colectivos y sus redes pueden jugar un rol sucedáneo o sustitutivo de las clásicas ‘federaciones estudiantiles’, que experimentaron un significativo deterioro a partir de 1993, lo mismo que los Centros de Alumnos por Escuela o Departamento” (Salazar, 2002, p. 269).

65 Es importante apuntar que nos referimos fundamentalmente a la juventud universitaria articulada en torno a movimientos visibles, y no a los invisibles o clandestinos, cuyo proceso de participación subterráneo y subversor del régimen dictatorial no será estudiado aquí por sobrepasar los marcos de esta investigación.

66 Los colectivos son organizaciones surgidas en torno a la expresión social, cultural y política de estudiantes de izquierda que no se sienten representados por las estructuras políticas existentes y que orientan su práctica política hacia lo micro político, hacia la dimensión cultural, hacia la modificación de los espacios cotidianos de convivencia (Salazar, 2002). Nos referiremos con mayor detalle a ellos más adelante.

Así las cada vez menos legítimas⁶⁷ Federaciones de Estudiantes conviven con una multitud de colectivos cuya línea “cultural” se ha mantenido como apuesta de articulación juvenil. En el imperio neoliberal, el movimiento universitario se atomiza y dispersa bajo la figura del colectivo. Diferente era la situación dictatorial, donde en un momento u otro todos se agrupaban con un objetivo común. La dispersión de la actualidad articula grupos con diversos intereses y objetivos, pero donde podemos observar un fenómeno común. Ante la desconfianza respecto del sistema político, donde la juventud no se siente integrada, ni siente que posee espacio para una participación sustantiva –no es parte de–, los jóvenes buscan espacios donde puedan participar de forma auténtica, reconocerse con sus pares en igualdad de derecho, en una relación horizontal donde “la participación disuelve la condición de mero espectador” (Salazar, 2002, p. 278) ante cambios sobre los que no toman decisión y en una realidad social, que, sospechan, no es posible transformar con los mecanismos tradicionales. La juventud no quiere permanecer como espectador en la historia, y el “colectivo” es un espacio donde su participación se vuelve auténtica, como espacio creativo, de reflexión y discusión horizontal.

Sobre el mentado declinar de las grandes organizaciones estudiantiles –las federaciones– es necesario señalar que, si bien estas han perdido su capacidad de movilizar a la juventud universitaria, siguen siendo el interlocutor ante las autoridades educativas.

No obstante, su movilización permanente, que ha buscado, como principal demanda, subsanar las distorsiones del sistema de financiamiento, no logró tener un eco en el Ejecutivo hasta el año 2005, en que se elaboró una propuesta conjunta de la CONFECH y el economista Marco Kremerman de la Fundación Terram. Esta consiste, a grandes rasgos, en una reingeniería del sistema de financiamiento de la educación superior que tiene el “propósito de que cualquier estudiante que ingrese a la Educación Superior en Chile cuente con

67 Menos legítimas, pues ni el sufragio las sustenta, debido a la escasa participación en los procesos electorales.

los recursos necesarios para financiar su arancel y estaba en alguna de las instituciones acreditadas y pensando que el rol del Estado en la educación pública debe recuperar su peso tanto en términos cualitativos como cuantitativos” (Kremerman, 2005). El economista plantea: “Si consideramos que la matrícula en estas universidades alcanzó a 246.611 alumnos en el año 2004, entonces, 43.650 jóvenes (17,7% aprox.) incorporados a estos planteles se registran entre los dos primeros quintiles de ingreso y, por tanto, requieren del financiamiento total y gratuito de sus estudios”. Por lo tanto, si sólo un 17% de los estudiantes pertenece a los dos primeros quintiles, el economista constata que, a partir de los recursos que el fisco destina al fondo solidario, es posible financiar a los primeros quintiles, que son los sectores más desprotegidos en el escenario.

Algunos aspectos de esta propuesta lograron incidir en el nuevo diseño del sistema de financiamiento, al menos en lo referido al aporte fiscal directo,⁶⁸ y no tanto en el aporte fiscal indirecto.⁶⁹ No obstante los alcances de esta “incidencia”, es importante señalar que corresponde a uno de los mayores “éxitos” que ha tenido el movimiento universitario en sus demandas macropolíticas durante los últimos quince años.

Si bien la juventud universitaria se ha movilizado anualmente durante la actual democracia “restringida” –1990-2005–, reconocemos que sus motivaciones responden “a intereses más gremialistas que a un proyecto de país”.⁷⁰ Desde las Federaciones de Estudiantes, la preocupación se ha concentrado en el ámbito macropolítico y no en

68 “El Aporte Fiscal Directo es el más importante instrumento de financiamiento del Estado para las universidades del Consejo de Rectores”, en http://www.educacionsuperiorchile.cl/instituciones/inst_apor_fisc_dire.html

69 El Aporte Fiscal Indirecto (AFI) está dirigido a todas las instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica). Es un aporte concursable cuyo criterio de distribución es la matrícula de los alumnos de primer año con los mejores 27.500 puntajes en la Prueba de Selección Universitaria. En http://www.educacionsuperiorchile.cl/instituciones/inst_apor_fisc_indi.html

70 Foro ciudadano, *Movimiento universitario: la demanda de Chile*, en <http://www.radio.uchile.cl/notas.aspx?idNota=29304>

la construcción de redes sociales, en los espacios de convivencia cotidianos, en lo micropolítico.

No obstante, ante este anquilosamiento de las estructuras tradicionales de participación, la juventud universitaria se articula en torno a nuevos ejes –el colectivo– que, en vez de orientarse a lo macro político, desarrollan un trabajo permanente en lo micro: en la construcción de subjetividades cuestionadoras del sentido común neoliberal desde plataformas de participación más horizontales y flexibles donde sí se sienten parte y no sólo sufragantes. Empero, la atomización y dispersión que provoca esta orgánica es una dificultad que la sociedad civil deberá superar para ser capaz de articular discursos y objetivos comunes sobre mecanismos de participación auténtica que le permitan traspasar las fronteras de lo micropolítico, y así, lograr incidir sobre el blindaje de lo macro, que no reconoce las nuevas prácticas de participación y se cierra sobre su tradicional estructura de democracia “representativa”, donde ciudadanía equi-vale a sufragio.

CO-DOCENTES, PARA-DOCENTES, NO DOCENTES

“Para-docente es el que tiene como responsabilidad apoyar supletoria o complementariamente el proceso enseñanza-aprendizaje del establecimiento educacional en labores relacionadas con: Inspectoría de Colegio, Inspector de Internado, Encargado de Internado, Bibliotecas, ayudantía de Gabinete, Secretarías, Asistente de Párvulos. Son labores del personal Para-docente: (Ley 19.464) apoyar la labor del Inspector General; vigilar el comportamiento de los alumnos orientándolos en su conducta y actitud, de acuerdo con las normas existentes en el establecimiento y/o Internado; atender labores de biblioteca, cuidado y disponibilidad de material didáctico; colaborar en las actividades extraescolares que se le confíen; llevar los libros, registros, estadísticas (Internado), y demás archivos que se le encomienden; controlar la entrada y salida de los alumnos; controlar atrasos, inasistencias, justificativos y certificados médicos presentados por los alumnos; prestar atención de primeros auxilios

a los alumnos (siempre que tenga la capacitación correspondiente para este efecto); llevar el registro de asistencia, cuando corresponda (Internado)”.⁷¹

Los múltiples nombres con que se identifica a estos trabajadores de la educación evidencian la escasa regulación legal e institucional de la que adolece este sector. Su organización aglutinante es el Consejo Nacional, compuesto de 9 organizaciones, entre las que destaca la Confederación Nacional de Asociaciones de Funcionarios de la Educación Municipalizada de Chile (CONFEMUCH). Nacida a principios de 1997, “La Confederación Nacional se crea por necesidad de seguir haciendo prevalecer los derechos perdidos del sector después del traspaso a las Municipalidades”,⁷² pues, tras la desarticulación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) por obra de la dictadura, este sector de la educación quedó desprotegido legalmente.

Caracterizados institucionalmente por la desregulación legal, los datos que conocemos son parciales, como el CONFEMUCH mismo nos dice. Se estima que existen en todo el país cerca de 84 mil no-docentes —esta es la denominación que prima en todos los aparatos legales donde son consignados. De este universo, unos 48 mil pertenecen al sector municipal, unos 49 mil al sector particular subvencionado, y aproximadamente de mil al sector particular pagado. La CONFEMUCH posee cerca de 10 mil afiliados, correspondientes a más de 100 comunas asociadas. De esos 10 mil afiliados, CONFEMUCH estima que un 54% son mujeres y sólo un treinta corresponde a trabajadores jóvenes, a pesar de su amplio número en el universo de no-docentes. La escasa afiliación —si bien creciente— se debe a los mecanismos propios del mercado laboral chileno de la era neoliberal. Su condición desprotegida, ante la ausencia de un contrato, les provoca el “miedo” a la afiliación, por temor a la represalia y al des-

71 Reglamento de funciones para el personal no-docente, en http://www.confemuch.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=40

72 Historia de la CONFEMUCH, en http://www.confemuch.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=37

pido, el cual resulta muy sencillo por tratarse de personal a contrata o boleta de honorarios.

En entrevista con Mario Saavedra –tesorero nacional del CONFEMUCH– y Julio César Peña –coordinador nacional de jóvenes del CONFEMUCH– (Entrevista, 2006) obtuvimos ciertas apreciaciones sobre la participación de su organización en política educativa. Esta percepción es esencialmente negativa, pues estos actores consideran, con tono realista, que no han incidido en dichas políticas. Señalan que su precariedad institucional ha sido uno de los principales obstáculos para la participación; por otro lado, esa precariedad se manifiesta en el escaso reconocimiento de la autoridad educativa hacia el organismo.

Como la mayoría de los actores, reconocen un antes y un después de la “revolución pingüina” del año en curso que, además de transformar la agenda pública, ayudó a fortalecer la CONFEMUCH, que ha vivido un proceso de crecimiento institucional y de afiliaciones tras la movilización.

Los entrevistados se sienten muy cercanos a los estudiantes, no sólo por haber apoyado desde el comienzo a las movilizaciones, como plantea Julio César Peña, sino por la proximidad que poseen los dos sectores en el interior del establecimiento. Según Peña, salvo la figura policial e inquisidora del Inspector, considerada autoritaria y represiva por los estudiantes, el resto de estos trabajadores de la educación desarrolla un contacto muy próximo con ellos. Fuera de la sala de clases, aunque en una labor inevitablemente pedagógica, se relacionan desde los asuntos más cotidianos y domésticos hasta los problemas más serios y confusos, imposibles de tratar bajo el autoritarismo inherente al aula.

La “revolución pingüina” provocó, entonces, en este, como en todos los sectores, una dinamización de sus orgánicas internas y un interés de afiliación que se encontraba dormido y amedrentado por las condiciones históricas de nuestra sociedad.

Esta dinamización permitió, según Julio César Peña, que las autoridades educativas aceptaran sus demandas, las cuales conforman una propuesta en la que CONFEMUCH lleva un tiempo trabajando.

A diferencia de lo que ocurre con organizaciones sociales más tradicionales –Colegio de Profesores, CONFECH–, las demandas de CONFEMUCH no son esencialmente económicas sino reivindicaciones estatutarias. Como planteó Julio César Peña, sus demandas eran “por la dignidad; buscábamos un espacio, buscábamos un nombre”. Así, bajo el enfoque de la categoría del análisis macropolítico, la participación de este actor se orienta no hacia reivindicaciones económicas, sino –en palabras de Peña– a “mejorar la calidad de la educación pública” desde su labor como no docentes. Las demandas CONFEMUCH lograron el presente año –y bajo el peso de los acontecimientos– cristalizarse en un protocolo de acuerdo firmado con la Presidenta Bachelet, donde se establece la necesidad de un aparato jurídico que regularice la situación laboral de estos trabajadores de la educación que, de su indefinición nominal, pasarán a denominarse jurídica y socialmente como “asistentes de la educación”. Bajo este enfoque de lo macro, los entrevistados afirman que el sistema está en crisis y repleto de vacíos. No obstante, reconocen al gobierno como un interlocutor esencial, con quien deben establecer un diálogo permanente que les permita regularizar su situación jurídica, sin perder de vista que esta demanda tiene como directriz el mejorar la calidad de la educación chilena.

Un elemento de gran interés, que nace del problema de la desregulación, es lo que Julio Peña denomina “el pago de las elecciones municipales”. Los no-docentes son “el pago de las elecciones municipales”, pues, en el desregulado marco institucional, los partidos políticos que ocupan un municipio tras una elección utilizan el espacio de los no-docentes como lugar para instalar amigos, primos y cuñados. Desde las corporaciones municipales, el nepotismo y el acomodo emplean el desprotegido espacio de los no-docentes para sus instalaciones partidarias. Así, se integran a los establecimientos educacionales numerosos personajes que “poco saben de educación y mucho de pituto”.

Con respecto al enfoque micropolítico, es importante reiterar la cercanía que sienten los asistentes de la educación con los estudiantes, lo que significó, según Peña, que se sumaran desde un comienzo al movimiento del pingüinaje, que busca objetivos comu-

nes. Mirando hacia el interior de la organización de los funcionarios, su forma de articulación política es tradicional: asambleas de dirigentes y estructura piramidal. No obstante, como toda organización social del cambio de milenio, buscan apropiarse de los mecanismos que ofrece la sociedad de la informática. A pesar de las dificultades materiales y cognitivas, Julio César Peña apunta que se ha extendido bastante –si bien queda mucho por hacer– el uso de Internet y sus servicios de mensajería para distribuir más rápida y eficazmente la información que requieren transmitir a las “bases”, pues desarrollar un movimiento social que corra al ritmo de estos tiempos demanda la modernización de las relaciones organizacionales.

Como señaló Mario Saavedra, CONFEMUCH considera que su participación ha sido mínima y que no han logrado incidir en la política educativa chilena. Dicha imposibilidad radica fundamentalmente en la desregulación legal del sector, que provoca un no reconocimiento por parte de las autoridades educativas y gubernamentales, sin desconocer, por cierto, las dificultades para participar en la sociedad chilena, gobernada bajo la forma de una democracia restringida, ni las características de la reforma y del Consejo Escolar, instancia que, si bien debería integrar a los asistentes de la educación, no lo ha hecho hasta ahora. No existen las condiciones, “pareciera que no existimos para ellos” –nos dice Julio Peña–. El hecho es que para este sector de los profesionales de la educación, que sienten que no han incidido en el diseño, gestión y control de la política educativa, la participación es una palabra vacía de contenido que sólo empieza a cobrar cuerpo con su integración a diversas mesas –fueron invitados al Consejo Asesor Presidencial para la educación–. No obstante, los asistentes de la educación piensan que su rol es fundamental en la educación chilena,⁷³ y pretenden ocupar y tener un peso en el más pequeño espacio que les concedan o, mejor dicho, que ganen, pues consideran que el actual proceso de cuestionamiento de la educación chilena es un espacio de discusión ganado, no concedido.

73 Especificamos que nos referimos a la educación real, la que tiene lugar en la escuela, donde desarrollan su papel como “asistentes de la educación”.

ASOCIACIONES DE PADRES Y APODERADOS

Entre los actores visualmente menos numerosos de los procesos educativos durante la democracia restringida, están los padres y apoderados. Decimos “visualmente menos numerosos”, pues por cada alumno habría, en teoría, un padre o apoderado preocupado por el proceso educativo de hijo. Sin embargo, debido a las deformaciones del sistema chileno provocadas por la política neoliberal, aquella preocupación se ha centrado, en la mayoría de los casos, en una *participación como consumidores*.

Según las ideas de los “especialistas” en educación –basadas en el principio mercantil de la competencia–, la existencia de un sistema de medición de la calidad de la educación –SIMCE– serviría fundamentalmente para informar a los consumidores sobre la calidad de cada establecimiento, generando así una plataforma de datos que permita a los apoderados-consumidores escoger el establecimiento que consideren más apropiado para la educación de sus hijos. No obstante, el mercantil sistema adolece de numerosas perversiones. Si las familias son consumidores, los establecimientos son un mercado y el SIMCE es el marketing de los establecimientos, los consumidores –padres o apoderados–, para realizar su elección, primero, deben tener la información que provee el marketing del mercado –el SIMCE de los establecimientos–, y segundo, deben poseer cierta capacidad de inversión para realizar efectivamente dicha elección.

Sobre la información, es materia conocida que esta no llega debidamente a los apoderados o consumidores; o quizá, estos no se interesan en ella. “Según la encuesta para padres del SIMCE 2001 de 2° medio, sólo el 21% dijo conocer los anteriores resultados SIMCE de su liceo (mientras el 78% los desconocía)” (OCDE, 2004, p. 93)⁷⁴.

74 La misma encuesta encontró que el conocimiento de los resultados SIMCE se asocia fuertemente con el nivel socioeconómico de las familias: así, mientras el 12% y 13% de las familias de nivel bajo o medio bajo, respectivamente, dijo conocer los resultados SIMCE, entre las familias de nivel medio alto y alto este conocimiento se elevaba a 46% y 48% respectivamente. Es decir, el conocimiento del SIMCE es 4 veces mayor entre las familias de más recursos que en los más pobres, pero en todos los grupos la mayoría de los padres no conoce los resultados SIMCE de su establecimiento (OCDE, 2004, p. 94).

Pocos años después, la realidad estadística –de la misma encuesta– no arroja cifras muy diferentes en torno al conocimiento que los padres tienen de los resultados de la medición: “si bien 9 de cada 10 contestaron la encuesta del SIMCE, el 70% de ellos no sabe cómo le fue al colegio o liceo de su hijo o hija en las mediciones anteriores” (Bitar, 2004).

Es evidente, entonces, que el sistema de medición de la calidad de la educación no cumple con su rol inicial, cual era entregar información a los padres (los consumidores) sobre la calidad de los establecimientos (la oferta).

Se planteó que el mecanismo de mercado SIMCE adolecía de ciertas perversiones. Precisamos dos de estas que nos parecen relevantes, para cerrar el tema SIMCE y su relación con la participación de padres y apoderados como consumidores en la educación de sus hijos.

Una corresponde a un tema de alta complejidad para los procesos educativos, que se vincula con el “capital cultural” con que cada estudiante llega al establecimiento. Se especula que los resultados del SIMCE no tienen tanta relación con la calidad de la educación que entrega cada establecimiento, como con el “capital cultural” que posee cada estudiante. Por lo tanto, si un joven proviene de una familia acomodada, con padres que poseen un título profesional, con posibilidad de acceder a literatura de diversas materias, o de tener en su hogar un computador con conexión a Internet, seguramente, este joven de familia acomodada obtendrá mayor puntaje en la prueba estandarizada que un joven que proviene de otra capa social, sin las posibilidades mencionadas. Primera perversión: jóvenes que no son iguales son medidos por una prueba que los trata como iguales, en un sistema educativo que pretende equidad para una sociedad que es de las más desiguales del planeta.

La otra perversión se relaciona también con la plataforma de desigualdad social de Chile, y corresponde a la segunda condición para hacer efectiva la participación de los padres como consumidores del mercado educativo: su capacidad de inversión. Para una familia que vive con muy escasos recursos, el principal criterio de elección del

establecimiento corresponde seguramente a la cercanía del hogar, pues los costos de transporte y otros se sumarían a la escasa renta con que sobrevive dicha familia. Por lo tanto, es irreal pensar que existe libertad para elegir un establecimiento, pues la mayor parte de las familias chilenas no tienen capacidad económica para enfrentar los gastos de aquella “elección”.

Así, atender a los resultados SIMCE para escoger una opción del mercado es un proceso de “participación” como consumidores que no se ha desarrollado eficazmente por la escasa capacidad o interés de los apoderados para recibir la información del “ranking” de cada establecimiento –primera perversión–. Y, aunque la información fuese de conocimiento público efectivo, la gran mayoría de las familias chilenas se vería imposibilitada de asumir los costos de cambiar de establecimiento –segunda perversión–.

Es interesante constatar, a partir de los resultados de la VI Encuesta a Actores del Sistema Educativo (CIDE, 2006), que si bien los apoderados de los colegios municipalizados son los que menos conocen los resultados del SIMCE –sólo entre un 31 y un 37,3% de los padres entre los años 2004 y 2006, respectivamente–, no obstante, están entre quienes les otorgan mayor importancia a dichos resultados para conocer la calidad de la educación: de un 72% y a un 70% de los apoderados entre los años 2004 y 2006, respectivamente. Por su parte, del 64,3% al 63,5% de los apoderados de colegios particulares pagados le otorga gran importancia en los mismos años. Cabe preguntarse, entonces, ¿por qué si sólo un tercio de los apoderados de escuelas municipales conoce los resultados del SIMCE, dos terceras partes les otorgan gran importancia?⁷⁵

Así, es un hecho el que la mayoría de los padres desconoce los resultados del SIMCE, lo que significa que no corresponde a un factor

75 No pudimos acceder al estudio CIDE, pues no está socializado. Sólo accedimos a una presentación power point preparada por Marcela Román, y nos queda la duda de si la cantidad de apoderados que les otorgan gran importancia a los resultados SIMCE está tomada del universo de los encuestados, o si sólo corresponden a quienes dicen conocer los resultados. Al no consignar esta última posibilidad, la omisión otorga, y tomamos el dato como correspondiente al universo de los encuestados.

determinante a la hora de escoger el establecimiento para educar a su hijo, y por lo tanto, que la participación de los padres ni siquiera corresponde a la de consumidores con libertad de elección, pues fallan tanto la presentación de las ofertas del mercado como el interés de los padres por ser consumidores debidamente “informados”.

Más allá de este espacio de participación virtual –sin potencialidad alguna para la incidencia en política educativa–, debemos consignar la existencia de organizaciones reales de padres y apoderados articuladas para participar en el proceso educacional de sus hijos. La principal es la Asociación Metropolitana de Padres y Apoderados (AMDEPA). Esta asociación, la más organizada de Chile, es, no obstante, en extremo precaria: “Somos una organización sin fines de lucro que se ha financiado con los aportes de los propios dirigentes”,⁷⁶ pues no han institucionalizado una orgánica de gestión que los auto-sustente. Tal es la realidad de AMDEPA, que no posee una sede u oficina como plataforma de la organización y que actualmente son convidados⁷⁷ por la CONFEMUCH a compartir su espacio. Cabe preguntarse por qué la asociación carece de espacio físico, considerando que –en teoría– por cada estudiante hay, al menos, un padre o madre, constituyendo –nuevamente en el plano teórico– una fuerza social casi tan amplia como el estudiantado. No obstante, la realidad es radicalmente opuesta: los padres participan escasamente. En palabras de Ismael Calderón: “los últimos años [...] Los padres y las madres están reticentes a participar, a ser un apoderado activo dentro de sus escuelas”;⁷⁸ y la precariedad de su organización es prueba de ello. Siendo potencialmente tantos ¿por qué es una organización tan precaria?

76 En <http://amdepa.portalciudadano.cl/>

77 Convidados, o “allegados” es la denominación para quienes no poseen casa y habitan la de quien los acoge. Gran parte de la densidad demográfica poblacional se vincula con este fenómeno de la urbe posmoderna, y nuestras organizaciones sociales no se encuentran exentas.

78 Para Ismael Calderón –presidente de AMDEPA–, la participación de padres y apoderados se ha circunscrito –de la dictadura hasta hoy– a la organización de fiestas y eventos en la escuela, sin intervenir ni en la política del establecimiento ni en la política pública.

Tras la “revolución pingüina”, la AMDEPA, como todos los sectores sociales, iniciaron un proceso de crecimiento institucional y, por lo tanto, de sus integrantes. También el Gobierno ha prestado una nueva atención a estos actores. Bajo este nuevo escenario, Ismael Calderón nos cuenta que en su propia “agenda corta” con personeros de gobierno se ha instalado el tema de conseguir una sede o espacio institucional para la asociación. Dice Ismael: “como somos una organización social sin fines de lucro, nosotros debemos pedirle al Estado que nos entregue un espacio para poder desarrollar diferentes actividades [...], diferentes programas que capaciten adecuadamente a los diferentes centros de padres, para ir creando nuevos líderes. Y para eso necesitamos la ayuda tanto de los privados como del Estado, y ahora nos metimos de lleno en conseguirnos una casa [...] para poder centralizar nuestro trabajo [...]. Un lugar propio donde estemos capacitando padres constantemente. [...] La casa del padre y apoderado es un gran sueño que me queda por realizar” (Entrevista, 2006).

Esperando del Estado –o de privados–, el aporte de un espacio físico para desarrollar sus actividades, el objetivo es la capacitación para la participación y la formación de nuevos líderes; es decir, se trata de una demanda macro política para el desarrollo de dinámicas micropolíticas.

Una segunda iniciativa, que también cobra fuerza al calor de las movilizaciones de los estudiantes secundarios a pesar de que la idea ya estaba alojada y se proyectaba desde hace un tiempo atrás, es transformar la AMDEPA en Asociación Nacional de Padres y Apoderados –ANDEPA. Si bien, formalmente, el cambio es de una consonante por otra, la realidad institucional que produciría dicho cambio corresponde a una transformación vital para aglutinar la heterogeneidad de padres y apoderados a lo largo del país. Sin embargo, tampoco es la panacea, pues según Calderón, “hay mucha tarea por hacer”. Esto se debe a que las condiciones de este sector distan mucho de brindar opciones reales para incidir en la situación educativa, es decir, de permitir una participación auténtica. De estas condiciones, una esencial para Calderón es el poco conocimiento que poseen los padres sobre el funcionamiento del sistema y para su in-

clusión en algunos espacios como el Consejo Escolar. Para participar allí, deben poseer ciertos insumos que les permitan comprender el funcionamiento del sistema. Con ese fin, la AMDEPA desarrolla una de sus principales actividades de extensión: la capacitación.

Vinculada al ámbito de la acción micropolítica, la capacitación es una instancia fundamental de relación para este actor en extremo disperso, a la cual abocan gran cantidad de energía sus dirigentes: “Actualmente nos encontramos desarrollando la Coordinadora Nacional de padres y apoderados, capacitando a padres y apoderados a través de convenios con Fundación de Vida Rural de la PUC y con la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS) y preparando la instalación del Primer Ampliado Nacional de madres, padres, tutores, apoderados y centros de padres de Chile”.⁷⁹

No obstante, en palabras de Ismael Calderón, “Estamos carentes de herramientas de capacitación para que los padres sean sujetos activos”, y las principales dificultades que él percibe son las siguientes: “el apoderado que representa a los papás en el consejo escolar tiene que ser capacitado, no puede tener un desconocimiento de las leyes, de las normativas [...] porque obviamente va a ser sólo un número más, no va a ser un actor relevante en el diálogo del consejo escolar. Lo otro es extender la capacitación sobre todo a los presidentes de los subcentros de cada curso para ir creando una conciencia y un liderazgo nuevo, para que efectivamente la familia se inserte definitivamente en el proyecto educativo institucional, y que hagan su aporte, sus críticas, sus sugerencias [...], porque es la mejor manera de que el conjunto de los actores de la comunidad educativa caminen solamente en una dirección; porque hay problemas con bastantes colegas en que la participación de los padres está poco menos que vetada por parte de los sostenedores. Hay muchos centros de padres que no están constituidos –sobre todo en los particulares subvencionados.”

Las palabras de Ismael Calderón nos llevan a pensar en la estrecha relación existente entre la participación y la capacidad para par-

ticipar. Esta última se relaciona directamente con las herramientas que posee cada sujeto para actuar con responsabilidad e incidir dirigidamente. Si un miembro del consejo escolar no conoce la ley, no conoce las normativas, es evidente que siempre está un paso atrás. Si no se poseen los insumos para una participación activa y eficaz, esta se vuelve inoperante y funcional. Como nos dice Ismael Calderón “participar es ser parte de... no es solamente una frase cliché”.

Articular una organización con sujetos críticos y activos para ejercer una participación auténtica es tarea institucional de la AMDEPA. Por ello, identificamos su acción como orientada fuertemente hacia la práctica micropolítica, es decir, hacia la construcción de sujetos capacitados para participar en las instancias definidas. Y es en relación con este tema que respondemos parcialmente la pregunta sobre la precariedad del movimiento, con una explicación que no es muy distinta a la que nos permite entender la fragilidad del movimiento social chileno: los sujetos no hemos sido educados ni para la participación ni para la ciudadanía. Que un apoderado relacione “participar” con asistir a la reunión del curso de su hijo y organizar un paseo para fin de año es producto de que como sociedad hemos anulado impulsos y espacios para incidir más intencionadamente sobre nuestra organización. Somos una sociedad que externaliza todos sus quehaceres –por cierto, en la era de la externalización y terciarización–.⁸⁰ Así, enviamos al niño a la escuela para que lo eduquen y pensamos que la educación es una labor de la escuela; el padre se saca el peso de encima y puede atender con mayor dedicación sus asuntos. Nuestra sociedad chilena globalizada externaliza su responsabilidad de educar en un agente tecnocrático y, hoy por hoy, impugnado: el sistema educativo. Quizá sea un buen momento para ventilar e instalar con fortaleza ideas como que la educación es responsabilidad de todos –grandes y chicos–, y que para obtener buenos resultados nuestra acción debe ser conjunta, orientada y responsable.

Al tratar estas espinosas temáticas, es fundamental no perder de vista el trauma social que generaron la dictadura y el estado de sitio

que vivió Chile. Dicho proceso castró nuestros órganos de participación, inhibiendo casi todo impulso, todo deseo de socialización y articulación con un fin social. Empero, dicha castración no fue sólo obra de la tortura genocida con que reprimieron los militares a su propia sociedad, sino que, por diversos fenómenos, los últimos quince años de Concertación por la Democracia han perpetuado el modelo quirúrgico en contra de la participación. Este es un modelo que tiene que ver con el “gran miedo” posmoderno construido por los mass media –y alimentado por la derecha política para crear una atmósfera de inestabilidad gubernativa– en torno a la delincuencia, y con ese estado de emergencia permanente que nos prohíbe mirar hacia nuestro lado, ver quien está allí, y quizá trenzar algunas palabras; pero ino!, podría ser un asaltante, un violador, o quizás un traficante a la espera de un golpe de suerte. Una ciudad donde siempre se escucha una sirena a lo lejos da la impresión de un territorio donde ocurren crímenes en todas las esquinas, donde ningún lugar es seguro y cualquier persona es sospechosa. Un lugar con gentes de paso apurado y timorato, un lugar sin espacios públicos, con plazas sitiadas o vigiladas, es un lugar donde socializar se vuelve acción privada e interior, íntima del hogar, la escuela o el trabajo– en la calle, ni hablar.

Por esto consideramos que el problema de la participación rebasa totalmente el análisis politológico, el sociológico y, por qué no, el psicológico. Existiendo tantos padres y madres, ¿por qué no se convierten en un actor con presencia también en la escuela,⁸¹ dejando el territorio único del hogar y volcándose hacia las redes sociales educativas, como espacio posible para la socialización?

Si bien es cierto que los procesos sociales son de largo aliento, de mediana duración, la acumulación social del *general intellect* –*intelecto social general o intelecto de masas*– es un proceso permanente y el año que estamos despidiendo –2006– ha dejado el relieve

81 Entendiendo a la escuela –“utópica”– como un espacio de interacción donde todos se educan, niños y jóvenes, padres, madres, profesores, directivos, y hasta no tecnócratas y políticos. “Utópica” entre comillas, pues tan difícil no puede ser, si vamos diariamente a dejar o buscar a nuestros hijos, dedicar unos minutos del día a los asuntos escolares.

de un pliegue de aquella acumulación. Como dijimos, la “revolución pingüina” no sólo cambió la agenda política, sino que también dinamizó otros sectores, como la AMDEPA y la CONFEMUCH. Podemos pensar, y justificadamente, que el crecimiento de estos organismos se debió sólo al furor de las movilizaciones y sus consignas, pero no podemos desconocer que crecieron y que tal expansión ha permitido establecer más redes inter-sectores e inter-personas, generado así, más acumulación social.⁸² Para Ismael Calderón la “revolución pingüina” produjo un quiebre; según nos dice: “veo que hay un antes y un después; el antes es la reticencia de muchos en participar. El después: ahora hay más ganas, ahora sienten que sí pueden estar. [...] Antes los padres escasamente tenían la preocupación de ir a dejar a sus niños a la escuela y se desvinculaban de la labor que tienen como papás en el interior del colegio, cual es participar de todas las instancias de la escuela.

Después de las movilizaciones hay un gran interés en participar; los padres dicen: ‘Yo tengo que estar presente, no puedo aceptar que mis hijos estén dando una pelea que les correspondía a los adultos’”.

Es interesante la idea de una “pelea que corresponde a los adultos”, pues la política educativa, que es la política para los jóvenes, se diseña desde el mundo de los adultos. (Salazar, 2002, Introducción) y, por lo tanto, son ellos los grandes responsables –o irresponsables– de las falencias y fracasos del sistema.

Y así, responsables o irresponsables, su participación fluctúa según la intensidad de los tiempos. Sobre la participación de los padres en la AMDEPA, nos dice Ismael Calderón: “Hemos crecido producto de lo que hicieron los secundarios, pero las cosas se decantan, va bajando la intensidad, y ya no vienen 300, sino sólo cien dirigentes a las asambleas”.

Para Ismael Calderón, que la presidenta Bachelet se tome la molestia de llamarlo a su hogar para invitarlo a formar parte del Consejo Asesor Presidencial para la Educación es una prueba de que su orga-

nización, por pequeña que sea, ha incidido en la política educativa. Y desde este intersticio de incidencia, su participación ha sido constante, aunque jamás exenta de dificultades y fracasos. Parafraseando el saber popular, Ismael nos refiere que “la vida de un dirigente social es realmente como una quijotada, lo hacemos solamente por la convicción de que es posible cambiar el país”. Seguramente la desigual batalla del hombre contra los molinos de viento de la ideología neoliberal podría ser tildada de locura; no obstante, el sentido de esa locura se orienta en la misma dirección que ha tomado el discurso social: el transformar la sociedad, ese territorio donde es posible cambiar el país. Pues, como Ismael deja entrever, no es el interés de su bolsillo el que lo hace liderar una organización ad-honorem, sino sus férreas esperanzas de un terreno posible para el futuro, a pesar de la precariedad del presente.

Con 27 años de trayectoria como dirigente social, Ismael Calderón considera que como sujeto, y como parte de una organización ha incidido en política educativa. Pero desde esta visión positiva, Ismael nos baja a la realidad: “Incidir en los cambios sociales es algo que estábamos echando de menos, y lo seguimos echando de menos”.

ORGANIZACIONES DE AUTO-EDUCACIÓN POPULAR

Con organizaciones de auto-educación popular nos referimos a una heterogeneidad de colectivos de jóvenes, mujeres, adultos que históricamente han estado presentes en el amplio espectro del campo popular, que orientan su práctica a suplir las falencias que el sistema educacional en su atención a los sectores más postergados tiene, o a proponer contenidos y formas de auto-educación alternativas a las promovidas por el sistema educativo formal, institucionalizado en la escuela pública y particular subvencionada actualmente. Tales organizaciones no son nuevas en la historia de nuestro país y se sustentan en la iniciativa que han tenido los sectores excluidos de autoeducarse y reconstruir, a su vez, tejido social.

Debemos considerar que los conflictos históricamente presentes en las clases dominantes, también se expresaron en el intento de

instalar distintos proyectos educativos “públicos” que promovieran la incorporación de un determinado legado cultural-tecnológico que reprodujera material e ideológicamente las condiciones de ventaja que tienen las clases dominantes; determinados por el constante fracaso de los proyectos sectoriales de desarrollo de clase, como un proceso nacional de progreso (Salazar, 2005).

La auto-educación popular tiene una tradición particular en ese marco, constituyéndose en el esfuerzo-proceso que grandes masas nacionales han hecho por educarse a sí mismas, frente a un sistema deficiente o bien interesado en transmitir contenidos parciales y (re)producir relaciones sociales subordinadas que han dado patentes muestras de su incapacidad para abordar las problemáticas fundamentales de la mayoría de la población. Así es como un importante sector de estas iniciativas se ha mantenido al margen de la institución educativa, proponiendo y ejecutando un proyecto educativo alternativo en resistencia al hegemónico. Por esto, como lo señala Gabriel Salazar, “es deficitario reducir el problema educativo chileno a la trayectoria del sistema institucionalizado de educación” (Salazar, 2005).

Por lo tanto, las organizaciones de auto-educación popular son un actor a tener en cuenta dentro de las organizaciones que desde la sociedad civil participan de la educación pública, considerando que, en el caso particular de Chile (quizás también en la realidad de otros países latinoamericanos), “los sectores más postergados han percibido históricamente que el sistema educacional chileno (o sea el controlado por las elites) es disfuncional a su situación concreta, a sus intereses específicos, a la realización de sus propios proyectos históricos ... en respuesta a esta situación estos sectores han tendido, en mayor o menor grado, y según las coyunturas históricas, a desarrollar proyectos alternativos de auto-educación” (Salazar, 2005).

Entendemos que estas organizaciones, concomitantemente con su heterogeneidad, educan en el sentido de que, para resolver problemáticas (relativas a condiciones de vida de los grupos populares), intervienen en el campo simbólico actuando pedagógicamente en la organización de las relaciones y representaciones sociales (Martinic, 1989).

Siguiendo a Gabriel Salazar y a otros autores y actores, podemos considerar organizaciones de auto-educación popular a los colectivos o grupos que se articulan en función de alguno de los siguientes aspectos:

- » Saldar los déficit educacionales acumulados por el sistema nacional de educación establecido por las elites dirigentes (Salazar, 2005).
- » Promover su propio desarrollo y liberación (Salazar, 2005).
- » Reorganizar los fundamentos de la sociedad chilena en su conjunto (Salazar, 2005).
- » Actualmente, promover formas alternativas de ocupar el tiempo libre (a la hegemónica de trabajo y TV) y así restablecer las relaciones comunitarias.

Si nos preguntamos si estas organizaciones han sido alguna vez un actor relevante o al menos identificable en el marco de la incidencia político-social y educativa de la sociedad civil, podemos hacer mención, por ejemplo, al más reciente momento en el devenir de la práctica de la auto-educación popular. Este período, situado en los finales de los años 70 y en la década de los 80, articula a pobladores, estudiantes y profesionales que haciendo autogestión o participando de iniciativas de ONG que recibían financiamiento del exterior –fundamentalmente orientados a prácticas de promoción educativa y cultural–, logran articular una práctica nacional que adquiere relevancia política en la lucha contra la dictadura instalada en ese entonces en el país.

Por esos años, se desarrollaron distintas iniciativas que apuntaron fundamentalmente a construir organizaciones con un énfasis ya no sólo en lo social o educativo, sino también en lo cultural y lo político (Luis Bustos).⁸³ La auto-educación popular se encarga de reconstruir el tejido social, destruido por la acción represiva vivida recientemente.

83 Ejemplos de esto son las organizaciones como la ACU en la Universidad de Chile y grupos poblacionales que se articulan en torno a centros culturales y pastorales juveniles.

te y de refundar espacios micro-sociales a nivel poblacional y estudiantil, en donde las transformaciones en la cotidianeidad logran que la gente vuelva, por ejemplo, a pasar de un plano individual a uno colectivo. Se da cuenta así de “una apuesta por aglutinar a los jóvenes en torno a una acción cultural que reconstruyera simbólicamente los nexos con proyectos de cambio social” (Muñoz, 2002). Consecuencia de esto son las condiciones para la organización de las grandes protestas que derriban el régimen autoritario. “La lucha por efectuar hechos políticos en el espacio público, como las protestas nacionales, no hubiese sido posible sin el período de reconstrucción de los sujetos colectivos y la pérdida del miedo que se desarrolla a fines del 70 y principios de los 80” (Muñoz; 2002).

Posteriormente, con la instalación de la institucionalidad hoy vigente, el financiamiento extranjero disminuye y en muchos casos se acaba, y los espacios estudiantiles poco a poco son tomados por las lógicas partidistas, lo que paulatinamente termina desarticulando esta red tanto a nivel poblacional como universitario.⁸⁴

Otro sector, más asentado en la base social y, por lo tanto, desvinculado de la burocracia estatal y las lógicas partidistas opta por formar organizaciones propias de su grupo de referencia básico (el grupo de amigos, más tarde lo llamaremos piño). “Se trata de organizaciones que privilegian la horizontalidad, la transparencia de las informaciones, la autogestión y la independencia con respecto a instancias e instituciones externas” (Muñoz, 2002). Son, pues, una realidad que precisamente por esta opción está marcada por los permanentes intentos de cooptación partidista, la escasez de fondos y la precariedad.

Estas organizaciones han proliferado desde el año 1990. Por un lado, surgieron muchos grupos dedicados a la organización de preuniversitarios populares o escuelas de recuperación de estudio, prácticas más bien asentadas en los déficit de cobertura que tiene el actual modelo educativo mercantilizado, el cual deja afuera a los in-

habilitados a consumir en el mercado educativo. Por otro lado, también somos testigos de la proliferación de organizaciones juveniles (actores quizás más indirectamente co-accionados por el mercado laboral)⁸⁵ que logran abrir espacios comunitarios orientados a ocupar el tiempo libre en actividades educativas en un sentido alternativo, culturales y/o recreativas. Ambos tipos de organizaciones se asientan tanto en poblaciones como en la Universidades y liceos (aumento de cobertura). Nuevamente comienza a restituirse una *práctica de resistencia*⁸⁶ asentada en la producción cultural-educativa, atendiendo a que *su importancia radica no sólo en tanto medio para la acción transformadora, sino como elemento constitutivo de la acción transformadora misma*. ¿Estamos ante una incipiente forma de entender la ciudadanía y/o la educación ciudadana?

Estas organizaciones han proliferado al margen y dentro de la institucionalidad educativa y no educativa, aunque es difícil tener datos rigurosos al respecto debido a la naturaleza heterogénea y anti-institucionalizante de las mismas y/o a la dinámica de subsistencia marcada por la precariedad. Se debe señalar que, a pesar de la precariedad, se han mantenido actuando constantemente durante los últimos 15 años en sectores marginados, con crisis de convocatoria, desapareciendo y reapareciendo en otras sedes, de manera cíclica, con otros nombres y con un sinnúmero de dificultades que no han sido suficientes para borrarlas definitivamente del campo popular chileno. Surgiendo desde universidades y/o poblaciones, se mantienen bajo la constante ambición (y a veces realidad) de la autogestión, que surge como un elemento que caracteriza la actual práctica de estas organizaciones. “Lo interesante de esto es que educadores y educandos trabajan en conjunto para autofinanciar su actividad, o sea para generar recursos y administrar recursos, como

85 Sobre este tema véase González, J., 2006.

86 Consideramos el término resistencia en el sentido dado por Michel Foucault. ¿Es resistencia algo que genera grandes rupturas radicales? A veces, señala Foucault, más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios que introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando re-agrupamientos, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos, y remodelándolos (Foucault, 1980, pp. 112-119).

todos sabemos, educación para el ‘poder’. Esos son los modelos de esta educación popular; es la auto-educación que genera poder y práctica de poder. Es educación para el poder. Entonces esta nueva educación popular es una especie de auto aprendizaje a educar y a ser educado, generar recursos, administrar recursos; pero la permanencia del fenómeno, la expansión del fenómeno es una cosa notable” (Entrevista a Salazar, 2006).

Su crecimiento ha operado en red, es decir se han constituido desde los sectores marginados (como respuesta a una necesidad patente) y han mantenido su acción, hasta contar hoy con organizaciones similares en la gran mayoría de las poblaciones, universidades y liceos, y que hoy comienzan incipientemente a encontrarse y coordinarse. Operan fundamentalmente en forma de colectivos, o piños, y su proceso de desarrollo “es germinal, pues la consolidación de colectivos, centros culturales y sus redes cuenta con ritmos sumamente lentos” (Muñoz, 2002).

Esta *placenta*, como la llamara recientemente el profesor Salazar, opera como un agente socializador masivo que incide en una acción en lo microsocioal, es decir construye aspectos de la subjetividad en forma alternativa y en directa oposición con la educación formal hegemónica. La gente “de pasada” es la que constituye el portador masivo de esta red de organizaciones, portador de elementos básicos de subjetividad que se constituyen en la convivencia grupal cotidiana y que tienen relación con el ámbito micropolítico de la participación social. Al decir de uno de los dirigentes de una de estas organizaciones (preuniversitario popular), “igual si uno lo piensa, pasa harta gente por el preu, fíjate aparte de los que trabajamos llegan como 90 o 120 personas cada año, en cinco años son como 600 personas que participaron en el preu...”

En cuanto a los aspectos macropolíticos, estas organizaciones se relacionan –eventualmente y en forma subordinada a sus prácticas de base– con el llamado *ámbito formal de la participación* en la mayoría de los casos en términos utilitaristas, postulando a fondos para obtener recursos o legitimidad para ejercer sus actividades, que tienen objetivos que trascienden los marcos de tal o cual proyecto. Lo mismo ocurre con la relación que sostienen las escuelas de recu-

peración de estudio o preuniversitarios populares con los organismos evaluadores institucionales, como corporaciones de educación y otros. “[Este tipo de organizaciones] ...opta por la constitución de colectivos que desconfían de las instituciones . Si obtienen o no personalidad jurídica suele generar discusiones, pues se resisten a las lógicas de cargos que esta conlleva. En ocasiones obtienen tal rango jurídico como mecanismo para la obtención de recursos, pero tomando como simulacro las elecciones de directivas” (Muñoz, 2002).

Es reiterativo señalar (ya fue abordado en el marco teórico) que la visión que tienen estas organizaciones (principalmente constituidas por jóvenes) sobre el juego democrático es negativa y su acción participativa no se relaciona con él salvo en casos específicos constituidos por juventudes partidistas o por relaciones clientelistas que los partidos políticos establecen con la juventud marginal. En la gran mayoría de estas organizaciones se asume que incidir en los cambios políticos y económicos de la sociedad pasa por transformar el sistema completamente, esto es, cambiar las personas y asumir el rol educativo y cultural en una perspectiva estratégica de cambio social.

Con respecto al ámbito micropolítico de la participación en estas organizaciones, su acción organizativa surge fundamentalmente desde lo relacional, constituyéndose a través de los grupos primarios de socialización (grupos de amistades) desde los cuales se desenvuelve su cotidianeidad organizativa.

Se instala una visión de trabajo al largo plazo, se opta así por una práctica que “apela a la construcción del proyecto en sí mismo más allá de los vaivenes de las políticas macro”.⁸⁷ El centro estaría en la construcción de espacios de convivencia y sociabilidad entre las personas, que es donde ocurre la práctica educativa y a la vez política, es decir, en la propia intervención de la cotidianeidad de los sujetos. En este sentido estas organizaciones buscan incidir en la medida que logran transformar la subjetividad, el marco simbólico en que se construye el movimiento popular: “El otro día una compa-

ñera me planteaba la necesidad de un taller de danza árabe, porque es necesario apropiarse del cuerpo, que el cuerpo sea de uno y no del mercado” (Integrante de preuniversitario popular).

Podemos ver que la acción misma de los talleres, la propia labor auto-educativa o cultural, se transforma en sí misma en la acción política, tanto en términos de reconstrucción del sujeto, como de generar comunitariamente condiciones para resolver necesidades públicas. “Es un proyecto de buena educación gratuita. Es un proyecto que cubre necesidades sociales, necesidades culturales y además es una iniciativa que responde al tema del arancel que tienen los teatros para que los artistas ensayen o las salas de ensayo para que los artistas puedan desarrollar sus proyectos” (Integrante de casa OKUPA).

Es así como este tipo de organizaciones ha venido consolidando su acción participante, articulada por objetivos de carácter estratégico, entendiendo esto como una práctica educativa ético-cultural. “Las perspectivas ciudadanas se representan como desesperanza ante niveles de efectividad social que aparecen tremendamente lejanos. No así el accionar más particular e inmediato ligado a la transformación del espacio público por medio del accionar cultural” (Muñoz). ¿Qué elementos podemos destacar de las prácticas cotidianas de participación de este tipo de organizaciones?

No olvidemos que la práctica ciudadana y la participación pierden significado en tanto el mercado subsume a las relaciones sociales que la constituyen. Por lo tanto, es necesario preguntarse sobre la necesidad de promover este tipo de iniciativas, si las consideramos un agente de organización de las relaciones y representaciones sociales que opera en la cotidianeidad de un número no menor, históricamente, de jóvenes y también de mujeres populares. Veamos, entonces qué elementos destacamos en cuanto práctica participativa común en este tipo de organizaciones.

Horizontalidad

La mayoría de estos grupos se han ido desarrollando desde grupos de amistad que no se adaptan a las lógicas jerarquizantes de

las organizaciones institucionales, tanto partidistas como de otro tipo, aunque eventualmente adoptan algunas de estas jerarquías en función de las necesidades que le impone su relación con otras instituciones, como municipios (cargos, personalidad jurídica), la iglesia (cargos pastorales), etc. Sin embargo, estas estructuras no prevalecen y se mantiene una lógica de funcionamiento entre pares, en donde para cualquier tipo de decisión prima el acuerdo en la asamblea, en donde no dominan las jerarquías y todo se revisa por todos.

“El último sábado de cada mes realizamos una asamblea en donde se evalúa lo que aconteció durante este tiempo; en ella participan tanto profesores como alumnos ... si alguno viola un reglamento explícito o tácito se le cita a asamblea donde da cuenta de su comportamiento a la comunidad escolar” (Integrante escuela de recuperación de estudios).

Desoligarquización de la dirigencia

Los personas que coordinan generalmente estas organizaciones son colectivos o grupos que varían sus integrantes según su nivel de compromiso y disposición moral o material para asumir las tareas que demanda tal función. Estas personas, en su mayoría, actúan como delegados, lo que no implica que mantengan cierta legitimidad entre sus pares, la cual se deriva principalmente de la disposición y el compromiso demostrado con las actividades de los grupos. Se trascienden y se desformalizan los atributos y requisitos de la dirigencia, se desoligarquiza el movimiento social, todos pueden ser jefes en la medida en que tengan disposición y compromiso, algo mucho más democratizable que los atributos que se requieren para ser electo en el sistema formal de representación.

De la autogestión a la cogestión de lo público

Como señalamos anteriormente, estas organizaciones se articulan en función de complementar la educación brindada por la alianza entre Estado y particulares, o simplemente lo hacen con el objetivo de promover una alternativa tanto cultural como educativa y recreacional en abierta crítica a lo existente. Muchos se preguntan si le están haciendo la pega al Estado. “Hacerle la pega al gobierno es lo

que algunos de sus miembros piensan que hacen y es por eso que se declaran marginales a los partidos políticos. Cada clase y cada una de sus presentaciones forman parte de su crítica social. Pues cada vez que hacen una actividad sin aportes oficiales dan una demostración de que sí se puede existir por fuera de las estructuras privadas y estatales”.⁸⁸

En este sentido la autogestión se perfila como una cogestión de la política pública, en la cual se trata de integrarse directamente (y por propia decisión) al diseño y gestión de una política social, educativa y cultural para los requerimientos de los sectores postergados.

Como plantea un integrante de una biblioteca popular de la comuna de El Bosque: “No queremos construir ciudadanía, queremos activar a la gente, construir una sociedad partícipe y hacedora de la realidad”. Es decir, el cambio social hoy es responsabilidad también de la acción de cada uno.

La ética y la estética de la práctica educativa y cultural

Con esto nos referimos a la importancia que los integrantes de este tipo de organizaciones dan a la misma praxis de la auto-educación popular y a la propia forma de actuar de los miembros de sus organizaciones. No puede existir un proyecto de cambio social si esto no se encarna en la cotidianeidad; es necesario que cada acción participante encarne los valores que esta promueve; es en el momento mismo de la acción educativa, participativa o cultural que se construyen los valores de una sociedad distinta. “...los discursos son estéticos y no importa tanto si los educadores populares construyen o no el discurso porque ese discurso solamente va a tener validez si yo lo llevo a una práctica consecuente. Porque si no, es pura palabrería y la palabrería es parte del poder”

Ya no hay una ética y una estética concebidas en forma separada: la ética es la estética y viceversa, el cómo se hace es el qué se hace,

en una correspondencia exacta dada por la abolición, en la práctica, de fines tácticos y estratégicos separados.

Estos son algunos elementos que se pueden destacar de la práctica participativa y organizativa de este tipo de organizaciones que han proliferado como un fenómeno fundamentalmente juvenil durante los años 90 y 2000. Asentadas en Universidades y poblaciones, como un actor educativo al margen de la institución, sin embargo, cumple un rol suplementario que con su sola existencia pone en cuestionamiento el sistema educativo formal, por lo menos para “la gente de pasada” que, como vimos, no es necesariamente poca.

CAPÍTULO 6. EL CASO EMBLEMÁTICO: EL MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS COMO UN HITO DE RECONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DESDE LO JUVENIL

No fue difícil para los autores escoger el “caso emblemático” a analizar en este estudio sobre participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas chilenas. Como hemos visto a lo largo de este informe, la imposición de un modelo de vida neoliberal en nuestro país y la reconstitución de una clase política dirigente que monopoliza los asuntos públicos vaciaron progresivamente de significado concreto categorías como “ciudadanía” y “participación auténtica”. En el apartado anterior describíamos cómo los distintos movimientos y actores educativos de los años 90 en Chile han tenido, desde el punto de vista de sus percepciones y de los logros alcanzados, una escasa incidencia en la agenda política pública y en los distintos ámbitos de las políticas educativas. El movimiento de estudiantes secundarios, que irrumpe en los meses de mayo y junio de 2006, al menos logra cambiar la agenda de la política educativa del país, forzando al reconocimiento unánime del estado de crisis de nuestro sistema educativo y, tal vez lo más importante, impacta fuertemente en la subjetividad de los actores sociales chilenos, que ven cómo, por primera vez desde el fin de la dictadura militar, un movimiento social logra cuestionar uno de los pilares del modelo social mercantil heredado.

Revisaremos brevemente los antecedentes, lógicas organizativas y aportes del movimiento nacional de estudiantes secundarios, en tanto procesos de participación y ejercicio de ciudadanía en el actual contexto neoliberal. También revisaremos los procesos de incidencia logrados discutiendo sus alcances en el actual contexto.

ANTECEDENTES DEL MOVIMIENTO

El movimiento de estudiantes secundarios no es nuevo en la historia chilena. Existen antecedentes de organizaciones y movilizaciones de estudiantes secundarios desde la década de 1950.⁸⁹ Sin embargo, es en la década del 60 cuando las organizaciones de estudiantes secundarios se masifican notablemente (por cierto, de la mano de la masificación de la escuela pública). En los años del Gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), el movimiento adquiere notoriedad pública y las elecciones de la Federación de Estudiantes Secundarios son un hecho político de alcance nacional. La represión vivida por el conjunto del movimiento social chileno durante la dictadura militar (1973-1989) no fue ajena a los estudiantes secundarios, muchos de sus cuadros fueron asesinados y hechos desaparecer.

Después de un período de silencio y desorganización, los estudiantes secundarios se reactivan a comienzos de los años 80. Esta reactivación, muy lenta y dificultosa, se da en el contexto de reorganización de diversos sectores sociales que comienzan a protagonizar una lucha cada vez más abierta contra la dictadura. En los años 1982-83 los estudiantes secundarios protagonizan las primeras tomas de establecimientos educativos, en una lucha reivindicativa que contemplaba, entre otras cosas, el rechazo al incipiente proceso de municipalización de la educación pública.⁹⁰ Este proceso de organización vive ritmos similares a los del conjunto del movimiento social chileno, alcanzando su máximo grado de masividad hacia los

89 En 1957 se realizó una gran movilización de estudiantes conocida como la *revolución de las chauchas*. Uno de los motivos de esta fue el costo del transporte público.

90 Es notable que esta demanda se repita con mucha fuerza en el movimiento secundario 2005-2006.

años 1985-1986, cuando se realiza el congreso refundacional de la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago,⁹¹ y decayendo notablemente hacia los años 1989-1990, cuando se inicia la llamada “transición a la democracia”.

La década de los '90 fue una década de “reflujo” de las organizaciones populares en Chile. El temor al retorno de la violencia estatal sistemática vivida en dictadura, unida a la instalación, en toda su extensión económica, política e ideológica del proyecto social neoliberal marcan el devenir de estos años⁹². Los escasos estudios sobre la organización de los estudiantes secundarios durante este periodo, muestran una crisis total de representación de los espacios de participación formal, tales como centros de alumnos, juventudes políticas o iniciativas gubernamentales (Assael y otros, 2000a, 2000b y 2001a; Insunza, 2003; INJUV, 1999 y 1994; Oyarzún y otros, 2000; Cornejo, 2000). Asimismo, estos estudios nos muestran, hacia fines de los años 90, un incipiente proceso de rescate de la historia local, muchas veces en el marco de un traspaso oral de la historia no exento de elementos “mágicos” (Assael y otros, 2001a).

El movimiento de estudiantes secundarios, que irrumpe públicamente durante el año 2006, reconoce una continuidad con las distintas formas de agrupación de estudiantes secundarios que se comienzan a fraguar durante los años 1999 y 2000 (Herrera, 2006; Huerta, 2006). En el año 2001, el movimiento de estudiantes secundarios protagoniza una movilización que, sin alcanzar los niveles de organización, masividad y maduración del 2006, significó una activación de importantes sectores estudiantiles. Esta movilización se centró en la demanda de mejora de las condiciones del transporte público para estudiantes y fue conocida como “el mochilazo”.

Es notable la transmisión de la experiencia acumulada en este movimiento de comienzos de los años 2000 hacia los estudiantes más jóvenes que protagonizarán la movilización 2006. La mayoría

91 En algunas de las principales ciudades del país se viven procesos similares: Concepción, Valparaíso. Sin embargo, este movimiento no tuvo los alcances nacionales del movimiento 2005-2006.

92 Este aspecto es tratado en profundidad el capítulo I de este trabajo.

de estos estudiantes ni siquiera comenzaba a cursar la enseñanza media en aquellos años. Se trató de un proceso de transmisión oral e informal. Son muy pocos los registros escritos que circulan entre los estudiantes con respecto a estos procesos de movilización.

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA MOVILIZACIÓN NACIONAL DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS 2006

Durante los meses de mayo y junio del presente año, el conjunto de nuestra sociedad se vio sacudida por el movimiento de estudiantes secundarios, que tuvo características inéditas para el Chile de posdictadura.

En términos generales, podemos decir que este movimiento se “organizó a partir de la articulación de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), instancia surgida desde los centros de alumnos y colectivos estudiantiles,⁹³ organizados principalmente en los colegios emblemáticos⁹⁴ del centro de la capital y algunos colegios municipales y particulares subvencionados ubicados en el mismo sector” (González, Cornejo y Sánchez, 2006, p. 3).

A nuestro juicio, son tres las características centrales de la movilización nacional de estudiantes secundarios de los meses de mayo-junio, que le confieren el carácter de histórica, al menos en el contexto del Chile de posdictadura:

MASIVIDAD

Ningún movimiento social, de posdictadura había mostrado los niveles de masividad y convocatoria social con los que contó este movimiento. A escasos días de iniciados los paros y la tomas en unos pocos liceos de Santiago, el movimiento genera una explosiva adhe-

93 Véase nota 66 y sub-capítulo sobre organizaciones de auto-educación popular.

94 Centros Educativos Municipales, que tienen estudiantes de elite, debido a que seleccionan alumnos y cuentan con Proyectos Educativos fuertemente asentados en la institución. Estos colegios son gratuitos y se encuentran fundamentalmente en la comuna de Santiago, centro neurálgico del capital del país.

sión que, para sorpresa de muchos, sumó rápidamente a los estudiantes y profesores de los liceos y escuelas de las zonas periféricas y de regiones,⁹⁵ los actores más afectados por el *apartheid educativo* imperante en el país.⁹⁶ De esta forma, a las pocas semanas de iniciada la movilización, la Asamblea de Estudiantes Secundarios adquiere un carácter Nacional. Se desencadena un proceso generalizado de tomas y paros, testimonio del acercamiento entre los jóvenes más marginados de la sociedad chilena (de los llamados liceos periféricos o urbano-populares) y los jóvenes de las clases medias y populares con posibilidades de “integración social”.

Durante los paros nacionales de los días 30 de mayo y 5 de junio se calcula que hubo casi un millón de estudiantes secundarios movilizadas. A esta cifra hay que sumar el apoyo de estudiantes de los cursos superiores de educación básica, del Colegio de Profesores, de diversas asociaciones de padres y apoderados y de la Confederación Nacional de Estudiantes Universitarios (CONFECU).

ALTO NIVEL DE APROBACIÓN CIUDADANA A LAS DEMANDAS PLANTEADAS POR EL MOVIMIENTO

Durante el período de las movilizaciones de mayo-junio, se realizaron una serie de encuestas a la opinión pública, para sondear los niveles de apoyo que mostraba la opinión pública a los estudiantes movilizadas. En ellas se constató que este nivel de apoyo fluctuaba entre un 83% (Centro de Políticas Públicas de la Universidad del Desarrollo) y un 87% (Centro de Encuestas de La Tercera).

Un reciente estudio de opinión pública realizado en los meses de agosto y septiembre muestra un porcentaje similar de apoyo al movimiento de los estudiantes: 73% (CIDE).

95 Una de las últimas escuelas tomadas fue el colegio Lorenzo Baeza de Isla de Pascua, el día 30 de mayo.

96 Nos hemos referido a este “apartheid” educativo en el capítulo II del presente informe.

En términos cualitativos, resultó impresionante observar los apoyos logísticos brindados por padres, madres, profesores, vecinos o simples ciudadanos, que hicieron posible mantener cientos de liceos tomados en la capital y en regiones, durante varias semanas y con decenas o cientos de jóvenes viviendo en el interior de cada uno de ellos.

No es arriesgado afirmar que la movilización de los estudiantes y las tomas pacíficas de los liceos configuran un nuevo espacio público (de intereses en común) que representa el “sufrimiento colectivo” y el desamparo social que experimentan vastos sectores de la población chilena en el actual modelo de desarrollo neoliberal.

INCIDENCIA EN LA AGENDA POLÍTICA NACIONAL

La movilización nacional de estudiantes secundarios logró cambiar las prioridades del gobierno en políticas educativas. La Presidenta Bachelet, en el tradicional discurso ante el Congreso Nacional del 21 de mayo (al comienzo de las movilizaciones), anunció sus prioridades y su visión sobre la educación en el país. Estas se centraban básicamente en la ampliación de la cobertura en la educación preescolar y en una modificación en los montos de las subvenciones para las escuelas llamadas *vulnerables*. En ninguna parte de su alocución se podía leer un reconocimiento del Estado de crisis del sistema educativo. El día 1 de junio, tan sólo 10 días después, en un discurso al país transmitido por cadena de radio y televisión, la Presidenta reconoce y valora el significado de la movilización de los jóvenes y anuncia, entre otras cosas, un proyecto de reforma constitucional, admitiendo abiertamente la crisis educacional denunciada por los estudiantes.

Podríamos afirmar que la movilización de los estudiantes secundarios significó el más importante proceso de incidencia de un actor social en políticas educativas en el Chile de posdictadura. Se trató de una incidencia global, en los tres grandes ámbitos de la sociedad: económico, político y cultural-ideológico.⁹⁷

EL MOVIMIENTO DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS Y SU APOORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

REDEFINICIÓN DE LO POLÍTICO DESDE EL MUNDO SOCIAL

Cuando hablamos de política necesariamente hablamos de enfrentamiento; en este sentido, el movimiento secundario logra instalar una acción de enfrentamiento que obligó a los distintos actores en educación a definirse respecto a qué posición defendía. Así, se configuró un *nosotros* alrededor de las demandas de mayor igualdad y calidad educativa. Este nosotros, poco a poco, fue tomando una identidad de clase, que fue promovida por el movimiento en función de los problemas de igualdad en la calidad de la educación, sumando a estudiantes de sectores marginales y trabajadores que, en situación de pobreza, empatizaron profundamente con estas demandas.

En este proceso se trascienden los límites tradicionales de “derecha” e “izquierda”, llegándose incluso a resignificar algunos símbolos de la izquierda, comenzando a articular una nueva identidad de resistencia vinculada a las carencias objetivas vividas: “Cuando nosotros hacemos alguna referencia sobre los estudiantes tratamos de defender que somos estudiantes pobres, desde ahí generamos una identidad de clase” (Entrevista a estudiante secundario – ex vocero nacional).

Por otra parte, se logró subvertir la forma de hacer política hegemónica, que soslaya los conflictos y asume el diálogo, la mediación de “especialistas” y el consenso, en los marcos y tiempos institucionales. El movimiento secundario instaló nuevas formas de diálogo (las asambleas y un colectivo dirigencial) y nuevos tiempos y protocolos de acuerdo, restándole iniciativa al gobierno y sumándosela al movimiento. Como señala Badiou, “un acto político es algo que crea tiempo y espacio. Crea tiempo porque dice ‘voy a hacer esto o lo otro, según un tiempo que yo estoy construyendo y no según el tiempo que domina’, que es el tiempo del capital y de las elecciones” (Badiou, 1997, p. 69). Además se instala la movilización como acto

político en cualquier lugar, en la calle, en la escuela, en la casa.⁹⁸ “El acto político también crea espacio porque dice: ‘Voy a transformar a este lugar en un lugar político’, es decir, voy a transformar una calle, una fábrica, una universidad” (Badiou, 1997, p. 71).

Por último se redefine lo político en tanto práctica cotidiana. El movimiento secundario logró unir en una misma acción sus demandas económicas y políticas con una práctica que buscaba incidir en el movimiento mismo con respecto a valores y actitudes que mantenían coherencia con el discurso propagado. Tal como señalamos en el capítulo de las organizaciones de auto-educación popular, se unió una ética y una estética del quehacer político y se comienzan a articular, incipientemente, los tres ámbitos de participación: cultural, político y económico.

NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN

En las nuevas formas de organización practicadas por los estudiantes secundarios es posible encontrar varias claves explicativas del impacto que generaron en el conjunto de la sociedad chilena y que describimos más arriba.

En el interior del movimiento secundario, o más bien de los movimientos secundarios, coexisten múltiples lógicas de organización, siendo posible incluso encontrar pequeños grupos juveniles que intentan reproducir los patrones de organización partidarios clásicos. Sin embargo, nos interesa destacar aquellas lógicas de organización que, transversalmente, hegemonizaron las prácticas sociopolíticas de estos movimientos, al menos durante los álgidos meses del 2006.

Esta lógica hegemónica tiene muchos puntos de coincidencia con la matriz de las organizaciones de auto-educación popular, descri-

⁹⁸ Fue realmente notable, cuando los estudiantes se replegaron a las escuelas tomadas y aparecían afiches en las ventanas con la leyenda “estamos en clases”, parodiando el tiempo que están en la escuela haciendo nada, con “este tiempo” distinto en el cual están movilizadas.

ta en el capítulo anterior, pero combinándolos con lógicas reivindicativas orientadas hacia la macroestructura social, en una mixtura muy particular, diversa e innovadora. A continuación describiremos brevemente las lógicas de organización y participación más destacables, a nuestro juicio, de este movimiento estudiantil, juvenil y popular.

Articulación de las prácticas micro y macropolíticas

El movimiento secundario logró una articulación de las lógicas de acción *micropolíticas*, centradas en la intervención sobre las condiciones de vida cotidianas y las relaciones humanas, con las lógicas *macropolíticas*, orientadas hacia reivindicaciones económicas y político-institucionales.

Un elemento destacable es que, en ambas lógicas de acción, el movimiento secundario alcanzó una profundidad y una radicalidad notables, inexistentes en otros actores educativos.

En el plano de la acción macropolítica, el movimiento logró “integrar las legítimas reivindicaciones económicas y de infraestructura (pase escolar gratuito, gratuidad de la prueba de selección a la Universidad, mejorar los baños en mal estado, aumentar las raciones alimenticias), con el cuestionamiento a una de las principales leyes de amarre dejada por la dictadura: la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza” (González y otros, 2006, p. 1). Esta ley, como se dijo en el capítulo II, establece las bases jurídicas y filosóficas para el actual modelo de administración y financiamiento del sistema educativo chileno.

En el plano de la acción micropolítica, el movimiento configuró algunas demandas estrechamente relacionadas con la vida cotidiana y la vivencia corporal en las escuelas. El cuestionamiento a la implementación de la llamada Jornada Escolar Completa, más allá de las carencias de infraestructura denunciadas, está centrado en el uso que se le ha dado al mayor tiempo de permanencia en las escuelas. Los estudiantes se niegan a recibir más horas de “lo mismo” y se movilizan por incorporar el “mundo de la calle” y su experiencia local cotidiana en el interior de los muros escolares. Por otra parte, algunos

colectivos estudiantiles reivindicaron fuerte y argumentadamente la transformación radical de la educación sexual en las escuelas. “La educación debe seguir el ejemplo del modelo de educación popular donde el profesor aprende de los alumnos, y al revés, y donde discutimos durante horas. Allí nadie se calla, todos aportan o preguntan. Después, salimos con la sensación de que aprendimos de verdad” (Estudiante secundario del liceo b-69).

Más allá de esto, extensos sectores estudiantiles movilizados lograron articular, en su discurso y en su práctica, una crítica radical al “modo de vida” hegemónico en la sociedad neoliberal chilena, que ellos asocian al individualismo, el consumismo, la competencia, el comportamiento acomodaticio y la falta de conciencia social.

“Nuestra crítica no es contra la exclusión, no nos queremos integrar. Nosotros luchamos contra esta forma de vivir” (Entrevista a estudiante secundario –ex vocero nacional).

La construcción de estos niveles de conciencia y crítica al “modo de vida neoliberal” es uno de los elementos más llamativos de este movimiento. La génesis de este proceso ha sido muy poco estudiada y sobrepasa los límites del presente informe; sin embargo, podemos afirmar que esta construcción se fraguó esencialmente en espacios informales de encuentro y con un alto componente afectivo: las actividades culturales y deportivas, los encuentros informales, los *ca-rretes* (fiestas), etcétera.

Por último, es indudable que esto generó, en el seno del movimiento, una desconfianza muy grande hacia las organizaciones sociales de adultos, por su integración a las lógicas políticas, culturales y económicas del modelo, fenómeno que contribuyó a dificultar la necesaria comunicación que hubiese permitido una mayor articulación con otros sectores sociales más vinculados a la lógica del sistema.

El colectivo y el *piño* como unidades fundamentales de organización

Como señalábamos más arriba, el *colectivo*, un grupo relativamente pequeño de estudiantes de un liceo que comparten una iden-

tividad ideológica (generalmente de izquierda) y que se definen en torno a su práctica política en la base, son un fenómeno presente en la historia reciente del Chile de posdictadura. Prácticamente en todos los liceos movilizados, particularmente en los más activos, existen estos colectivos que, pese a no ser muy numerosos (aunque hay excepciones), tienen una vinculación cotidiana y fluida con el conjunto de sus compañeros.

Los *piños* son grupos de estudiantes con fuertes vínculos de amistad que comparten una visión del mundo, un conjunto de intereses y una estética en común (gustos musicales, actividades deportivas, etc.). La visión compartida por estos *piños* no necesariamente es ideológica o de izquierda; sin embargo, se involucraron activa y colectivamente en la movilización.

No debiera llamar la atención, entonces, que los grupos estudiantiles (colectivos y piños) que ejercían liderazgo en el interior de los liceos, la mayoría de las veces no respondían a una organización formal (centros de alumnos). Los colectivos estudiantiles ejercieron poder y liderazgo *de facto*. No respondieron a las lógicas de jerarquización institucionales. Un ejemplo de esto es que un importante número de representantes y voceros del movimiento no participaban de los centros de alumnos.

Tendencia hacia la organización en redes

El movimiento logró masificarse y articularse en torno a una lógica de funcionamiento rizomático. Es decir, el devenir del movimiento no tiene un tronco único, sino que se compone de una multitud de orgánicas que se auto-multiplica en diversos tiempos y territorios. Un ejemplo de lo anterior es la gran cantidad de organizaciones y/o colectivos presentes en distintos tiempos del movimiento: ACA, FESOL, CREAM, FREPEL, ACES, ANES, Zonales, Regionales.

Este funcionamiento en red rizomático permitió la constitución de un sujeto nacional que se coordinó, articuló y creció sobre la base de redes de información, tecnológicas y sociales: blogspot, correos, celulares, grupos de amigos, etcétera.

Finalmente, las movilizaciones adquirieron, en su apogeo, un carácter de redes y controles territoriales en determinados sectores urbanos marginales. Fue así como establecimientos tomados lograron articular una red logística de apoyo local. Para muchos colectivos, el trabajo político es “una apuesta territorial hacia trabajo de base, tratando de desarrollar capacidades de la organización de fortalecer donde los estudiantes se convocan más” (Entrevista a estudiante secundario).

Desoligarquización del movimiento social

La presencia de la asamblea, como instancia permanente de discusión y toma de decisiones, logró instalar una dinámica horizontal inherente al movimiento. Los acuerdos y decisiones eran revisados constantemente. Los voceros eran portadores de un mandato colectivo y eran revocables por la Asamblea. De esta manera, se evitó la constitución de una clase política en el seno del movimiento.

Lo anterior permitió priorizar explícitamente los intereses de la organización social por sobre los personalismos e intereses políticos partidistas.

“...Siempre he buscado participar en agrupaciones de barrio, llegué incluso a formar parte de las Juventudes Comunistas, donde no tuve muy buena experiencia. Por eso, ahora no pertenezco a ningún otro movimiento que no sea el secundario y no lo dejaré nunca porque esto es como cuando uno tiene una pesadilla en medio de la noche: se despierta y no se puede volver a dormir” (Estudiante del Colegio Carolina Llona de Maipú).

Ejercicio de la ciudadanía activa: nuevos alcances de la participación política

El movimiento secundario se caracterizó por traspasar los límites inherentes al modelo democrático representativo y desarrolló una forma que definimos como *ciudadanía activa*. Esta desconfía de las mediaciones que propone la clase política, y plantea formas de participación directa para el diseño y la gestión de las políticas.

Reconocemos, entonces, que el movimiento posee una voluntad de co-gestión de la política pública, por ejemplo, en las propuestas iniciales de co-redacción de la LOCE y en los intentos de intervención en la negociación legislativa.

Por otra parte, el movimiento de estudiantes secundarios subvierte el mito que instala la ideología liberal en torno a la participación de los sujetos en cuanto individuos, con el tradicional ejemplo de la democracia electoral y la ciudadanía ejercida fundamentalmente a través del sufragio. Así, el movimiento se instala como sujeto colectivo e interviene desde allí en el terreno social y el político.⁹⁹ Sobre esto un estudiante planteó: “La ciudadanía te pone en un nivel de par con el otro ...nosotros no estamos ni ahí con usar el término de ciudadano. Nosotros somos pobres.”

UNIDAD DE SUJETOS SOCIALES SIEMPRE SEPARADOS: SECTORES JUVENILES POPULARES CON POSIBILIDADES DE “INTEGRACIÓN” Y JÓVENES MARGINADOS

Un interesante elemento del movimiento corresponde a la irrupción de amplios sectores de la juventud marginal urbana. Este sector, tradicionalmente excluido de la participación política contingente logró ciertos niveles de articulación con jóvenes de las clases “medias” y acomodadas con mayores perspectivas de integración social, incluyendo los liceos emblemáticos.

Este elemento contribuyó a la masividad del movimiento e incorporó algunas temáticas que inicialmente no estaban instaladas con suficiente potencia: “Aquí hay una realidad distinta a la de los colegios emblemáticos. En una asamblea, planteamos el tema de un colegio con plaga de ratones, pero ellos no le dieron mayor importancia, porque en sus colegios no hay ratones, o sea, tu vas al Lastarria, hay

⁹⁹ Por ejemplo, en los inicios de la movilización, el Ministro de Educación invitó a los dirigentes estudiantiles a dialogar. A la cita llegaron más de ochenta jóvenes, desarrollándose una interesante discusión en torno a qué es la representatividad y desordenando, por cierto, las tradicionales lógicas de negociación política.

un ratón y los *cabros* le ponen una demanda al colegio, pero aquí no” (Alumno del Liceo Polivalente José Ignacio Zenteno de Maipú).

Finalmente, la movilización generó una alianza germinal entre sectores populares marginados y sectores populares con posibilidades de integración, relación inédita en el Chile posdictadura y, de alta peligrosidad para la estabilidad de la sociedad dual neoliberal.

No obstante, el proceso no estuvo exento de dificultades y desconfianzas dentro del movimiento. “Ellos (César Valenzuela, Karina Delfino) tienen la carrera corrida, seguro que en un tiempo más va a aparecer de candidato a diputado...¿se imaginan? ¡un diputado opresor más!” (Estudiante del Colegio Carolina Llona).

IRRUPCIÓN DE SECTORES JUVENILES PERMANENTEMENTE MOVILIZADOS, PERO INVISIBILIZADOS

La movilización secundaria convocó a una gran cantidad de jóvenes tensionados por las perspectivas del mercado neoliberal del trabajo. Jóvenes que durante estos años han encontrado múltiples formas de resistencia y autogestión, tales como preuniversitarios populares, centros culturales, etc. Dichas experiencias han sido constantemente invisibilizadas en el Chile posdictadura. Sin embargo, estos jóvenes encuentran hoy, en una escuela tan masiva como precaria, un espacio público –tal vez el último– desde donde articularse y expresar sus demandas.

CONCLUSIONES

A lo largo del estudio, hemos constatado las enormes dificultades que enfrentan los procesos de participación política de la sociedad civil en el contexto de una sociedad neoliberal, como la chilena. Estos obstáculos tienen relación con elementos económicos (precarización del trabajo), políticos (tipo de sistema político) y culturales (ideología del individualismo y la competencia).

Estos obstáculos terminan bloqueando los mecanismos específicos de participación generados desde el aparato estatal, haciéndolos fracasar irremediabilmente frente al peso del modelo neoliberal totalizante y por la descomposición del sujeto social que este produce.

En el Chile de posdictadura, las organizaciones sociales del ámbito educativo, también víctimas del proceso de desarticulación del tejido social, lograron mantenerse activas pero se constituyeron bajo prácticas, fundamentalmente mediáticas, articuladas en torno a dirigencias copulares y buscando, como testimonio de su participación, la presencia en los medios de comunicación de masas y acuerdos precarios de carácter económico con el Estado.

Su práctica participativa se ha articulado fundamentalmente en torno a demandas dirigidas hacia lo institucional-gubernamental, es decir, una orientación macropolítica: reivindicaciones económicas,

salariales y, en algunos momentos puntuales, de cambios en la estructura política formal.

Dicha tendencia ha sido hegemónica entre los actores educativos, en detrimento de prácticas orientadas hacia lo micropolítico que ayuden a constituir un nuevo tipo de subjetividad no sistémica y que se hagan cargo de las condiciones cotidianas de vida. No obstante, las prácticas micropolíticas, aunque, generalmente, ocupan un lugar marginal, han logrado pervivir.

La mentada tendencia hacia lo macropolítico se presenta con mayor fuerza en dos de los actores estudiados, que podríamos catalogar de tradicionales: el Colegio de Profesores y las Federaciones de Estudiantes Universitarios, agrupadas en la CONFECH.

Del resto de los actores estudiados, podemos señalar que tienen una característica en común: una precaria estructura institucional, lo que les ha impedido ocupar con efectividad los espacios que el sistema abre para la participación; y, por lo tanto, sus posibilidades de integración son también precarias. A pesar de lo descrito, los definimos como “actores en crecimiento”, pues al calor, o “bajo la sombra”, de la movilización pingüina se han gatillado procesos de expansión de sus afiliados y procesos de consolidación institucional.

Sólo en el caso de las organizaciones de auto-educación popular, podemos encontrar prácticas participativas orientadas hacia lo micropolítico, pero aún muy locales y con una alta precariedad material que constantemente se opone a su crecimiento. Debemos decir que, a pesar de lo anterior, estas organizaciones cuentan con una buena autovaloración de su trabajo y un alto nivel de compromiso en relación con otros actores estudiados, lo que puede calificarse como un alto capital moral.

Esto nos lleva a pensar que, como sociedad chilena, nos demoramos siete años en evidenciar las perversiones del modelo educativo neoliberal –desde el Congreso del Magisterio del año 1997 que sólo algunos lograron captar en su real dimensión–; y luego tardamos

ocho años más para hacerlo con “pública anuencia”,¹⁰⁰ de la mano de los estudiantes secundarios movilizados. Dieciséis años de democracia para reconocer un problema social mayor: la imposición de políticas sociales neoliberales en dictadura y la imposibilidad de frenarlas en el periodo posterior. El Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación ha sido un ejemplo claro respecto del nivel de división existente entre los distintos actores y representantes de intereses, en lo referente a la crisis. Si bien el bloque social por la educación pública y para todos –educadores, estudiantes, apoderados y asistentes de educación– articuló un discurso homogéneo, el 70% restante del consejo planteó posiciones y posturas muy distintas y diversas. Dieciséis años, entonces, para constatar el problema y empezar a dialogar. El neoliberalismo refundó el país en diecisiete años y no ha dejado de re-instalarse y re-implementarse ni un solo segundo.

Con respecto a la incidencia que el caso emblemático logró en el ámbito educativo, podemos señalar que se logró un nivel inédito para el Chile de posdictadura en los tres ámbitos señalados en el estudio como fundamentales para entender el proceso de participación: el ámbito económico, el ámbito político y al ámbito cultural-ideológico.

Con respecto al ámbito económico, se logró una incidencia respecto de reivindicaciones tales como mejoras de infraestructuras, aumento de becas, almuerzos, mejora de las condiciones de transporte público, apoyo a las prácticas en los liceos técnicos, etc. Las medidas tomadas por el Gobierno en este ámbito no lograron satisfacer las expectativas de las organizaciones estudiantiles. Pero, más allá de esta valoración, que no nos corresponde a nosotros realizar en este estudio, se trató de un cambio en la lógica de las medidas

100 Pública anuencia refiere a que, con la movilización pingüina del 2006, la sociedad en su conjunto reconoció que había algún grado o tipo de crisis en el sistema educativo, desde asociaciones de colegios particulares, pasando por el Ministerio de Educación –y, por lo tanto, el gobierno– y terminando en los educadores y en los jóvenes, ambos involucrados directamente con los procesos educativos. La masividad de la movilización, probablemente llevó la discusión a todos los hogares del país.

gubernamentales y de un aumento relativo del gasto social educativo,¹⁰¹ generado única y exclusivamente a raíz de una movilización social directa, sin intermediaciones de partidos políticos u otro tipo de representantes.

En el ámbito político, se trató del primer cuestionamiento ciudadano en el Chile de posdictadura a una Ley Orgánica Constitucional, las intocables leyes de amarre de la dictadura. Este cuestionamiento motivó el envío inmediato de un proyecto de reforma constitucional al Parlamento, la generación de un amplio consenso respecto de la ilegitimidad de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza y el compromiso para el año 2007 de la elaboración de una nueva LOCE.

Después de las movilizaciones de mayo-junio, el Gobierno constituyó un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, con cierta participación de actores educativos (20 de 81 miembros) cuyo mandato era generar diversas propuestas para superar la crisis educativa. Este consejo realizó un informe de avance en el mes de septiembre y un informe final en el mes de diciembre. Este último no fue suscrito por los representantes de organizaciones sociales educativas, agrupados en el llamado Bloque Social por la Educación. La razón del Bloque Social para no suscribir este informe fue básicamente que dicho informe no ataca los problemas estructurales, de fondo de la crisis de la educación mercantil. Más allá de este desperfilamiento del Consejo Asesor, se trató de una instancia inédita, aunque por cierto muy tímida, de diálogo entre sectores tecnocráticos, autoridades políticas, empresarios y actores sociales.

Para el año 2007, además de la mencionada nueva Ley Orgánica Constitucional, se espera que ingresen al Parlamento distintos proyectos de ley que se hagan cargo, entre otros aspectos, de las políticas de financiamiento educativo, del sistema de administración municipal, de un sistema de aseguramiento de la calidad, de los nuevos requisitos para los sostenedores educacionales. El rumbo al cual apunten estos proyectos de ley es un misterio para los chilenos. En

101 Por supuesto se trató de un aumento relativo dentro de los márgenes estrechos que permite el modelo de desarrollo neoliberal chileno.

el informe final del Consejo Asesor, como se dijo más arriba, hay propuestas de diverso tipo, incluyendo aquellas que, contra toda evidencia, aspiran a profundizar el modelo de mercado en educación. El Gobierno no se ha pronunciado con respecto a los temas de fondo y se avizoran, en su interior, distintas posturas, a veces irreconciliables. Sin embargo, en palabras de la actual Ministra de Educación, el escenario político educativo cambió del “cielo a la tierra”. Hoy estamos discutiendo acerca de los temas de fondo y estructurales de nuestro sistema educativo; hace un año el debate público no se hacía cargo del estado de crisis y se restringía a aspectos marginales del sistema.

Finalmente, en el ámbito cultural e ideológico, si bien es muy complejo visualizar procesos de incidencia o transformación, es indudable que la movilización de estudiantes secundarios remeció las conciencias de muchos chilenos. Como señalábamos en el capítulo V, se potenciaron y crecieron prácticamente la totalidad de las organizaciones sociales educativas. Se rompió la creencia (más bien irracional) de que el modelo era intocable y salieron a la luz una serie de encuestas de opinión en las cuales se reveló que, sectores mayoritarios del país, compartían la visión crítica respecto de la mercantilización de la educación. Finalmente, tal vez el proceso más claro de incidencia en este ámbito sea el cambio en la percepción ciudadana con respecto a los estudiantes secundarios y a los jóvenes como actores sociales.

“Conseguimos muy poco de todo lo que luchábamos... lo que más conseguimos fue cambiar la visión de los adultos respecto de los secundarios... demostramos que no es verdad que ‘no estamos ni ahí’, que tenemos conciencia y que podemos ser un aporte al país... ya nunca más nos mirarán de la misma forma” (Entrevista a estudiante de la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios).

En fin, el movimiento cuestionó en el discurso y en la práctica las bases de lo instituido (Loureau, 1975), es decir, la democracia neoliberal, y apareció ante los ojos y los corazones de los ciudadanos como posibilidad de, al menos, pensar un nuevo orden social. Esto implicó la posibilidad de abrir un territorio posible de convivencia

fuera del mercado o al menos cuestionó que este fuera el único territorio que se puede ofrecer a la convivencia de los ciudadanos.

Este proceso de movilización generó deseo que, a su vez, produjo más deseo, impactando profundamente al movimiento social chileno, que en distintos grados, se vio involucrado en él.¹⁰² Deseo, por cierto, de recuperar lo “perdido”, deseo “antropológico” de recuperación de poder ante el despojo de los derechos públicos. En los hechos, es el primer sujeto posdictadura que se rebela al temor de años de apatía neoliberal y comienza, mediante la movilización, a recomponer el sentido común (siempre en disputa), redefiniendo el concepto de participación: quiénes pueden participar, qué se puede cambiar y qué es lo público.

Este movimiento nos enseña que la participación en el neoliberalismo, si quiere generar incidencia (ser auténtica), debe tener una apuesta clara hacia la construcción de subjetividad (micropolítica). Lo que hace ineludible el trabajo político permanente en la base social, un trabajo orientado a reconstruir las condiciones objetivas y también subjetivas que puedan dar sustento a un cambio social realmente sustantivo.

102 Sobre este tema, véase el artículo “El Deseo de los Pingüinos” del profesor Horacio Foladori en http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/centro/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Ping%FCinosDESEO.doc

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, G. (2002), “Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las Reformas Participativas en Educación”, en Mariano Narodowski, *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, Mercado y Escuela*, Buenos Aires, Editorial Granica.

APPLE, M. (1987), *Educación y poder*, Paidós.

Arrau y col. (1999), “Notas acerca del desarrollo de la ciudadanía en Chile”, Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, proyecto “Ciencias Sociales y Agenda Pública en Chile”, Doc. n° 3.

ASSAEL, J., A.M. CERDA y E. SANTA CRUZ (2001a), “El mito del subterráneo: memoria, política y participación en un liceo secundario de Santiago”, en *Revista Última Década*, n°15, septiembre.

ASSAEL, J., A.M. CERDA, F. CEBALLOS y R. SEPÚLVEDA (2000a), *Joven y alumno ¿Conflicto de identidad?*, LOM ediciones/PIIE.

ASSAEL, J. y A.M. CERDA (2000b), “Participación juvenil y construcción de ciudadanía en sectores populares: un estudio etnográfico en el liceo”, proyecto FONDECYT.

ASSAEL, J. y J. PAVEZ (2001b), “La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo. La experiencia del sindicalismo docente en Chile”, seminario internacional, *Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias*, San Pedro Sula, Honduras.

AVENDAÑO, O. (2004), “Ciudadanía en Chile: interpretaciones y usos”, Universidad de Chile, Curso de Formación General: Integración, conflicto y diálogo social en Chile, sesión del 28 de octubre.

BADIOU, A. (1997), *Deleuze. El clamor del ser*, Buenos Aires, Manantial.

BAUMAN, Z. (2002), *Trabajo, consumismo, nuevos pobres*, Barcelona, GEDISA.

Bellei, C., G. Muñoz, L. Pérez y D. Raczynski (2004), *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?*, Santiago de Chile, UNICEF y Asesorías para el Desarrollo.

BITAR, S. (2004), “Discurso entrega de resultados SIMCE 2003, segundo año medio”, Hotel Crowne Plaza de Santiago, 6 de abril, en www.mineduc.cl/biblio/documento/ENTREGA_RESULTADOS_SIMCE_2004-discurso_Ministro.doc

BLOQUE SOCIAL POR LA EDUCACIÓN (2006), “Documento base para la realización de los congresos locales de educación”, julio.

BORÓN, A. (1991), *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Buenos Aires, Imago Mundi.

BOURDIEU, P. (1990), *La “juventud” no es más que una palabra; Les Jeunes et le premier Emploi*, París, Association de Ages.

BRIONES, G., L. EGAÑA, A. MAGENDZO y A. JARA, *Desigualdad educativa en Chile*, Santiago, PIIE.

BRITO LEMUS, R. (1998), “Hacia una Sociología de la Juventud”, en *Revista Última Década*, Nº 9, CIDPA.

CARIOLA, L. y C. COX (1990), “La educación de los jóvenes: crisis de relevancia y calidad de la educación media”, en Generación (ed.), *Los jóvenes en Chile hoy*, Santiago de Chile, CIDE-CIEPLAN-SUR.

CERDA, A. M. y otros (2004), *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*, 1º Edición, Santiago, LOM Ediciones, PIIE.

---- (1988), *Quince años de dictadura en Chile: La destrucción del Sistema Educativo Nacional*, México, Secretaría América de Solidaridad con el pueblo de Chile, editado por Casa de Chile en México, notas para un análisis de 15 años de dictadura.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN (CIDE) (2006), *VI Encuesta a Actores del Sistema Educativo*, Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado.

CLACSO, varios autores (2005), *Las Reformas Educativas en los países del cono sur: un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO, abril.

COLEGIO DE PROFESORES (1997), *Informe Final del Primer Congreso Nacional de Educación*, en <http://www.colegiodeprofesores.cl/nacional/historicos.htm>.

COLEGIO DE PROFESORES –directorío nacional– (2006), *Los cambios que requiere nuestro sistema educativo para el desarrollo de la educación pública*, en http://www.piie.cl/portada/documentos/declaracion_collegio_profes.pdf

CONACEP, *Noticias*, Santiago, 10 de agosto, en <http://www.conacepchile.cl/>

----- (2006), “Análisis y propuestas de CONACEP: logros y desafíos de la educación en Chile”, septiembre.

CONSEJO DE RECTORES (2005), *Anuario Estadístico*, Cuadros Resúmenes, en <http://www.cruch.cl/>

CONTRERAS, D. y G. ELACQUA (2005), “El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena”, en Serie *En foco*, n° 43. Expansiva, <http://www.expansiva.cl>.

CORNEJO, R. (2006), “El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema educativo”, en *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 4, n° 1.

----- (2006), “Factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión a partir de la evidencia actual”, mimeo.

----- (2003), “Ética y neoliberalismo. Los postulados de F.H. Hayek desde el debate ético contemporáneo”, mimeo.

----- (2000), “La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados”, Universidad de Chile, tesis para optar al título de psicólogo.

DALGALARRANDO Y ÁGUILA (2006), “Movimiento secundario: Desalojadas toma”, en *El Mercurio*, Nacional MI 18/octubre/2006.

DÁVILA LEÓN, O. (1998), *Sectores Populares entre los claroscuros de la integración y la Humanización*, CIDPA Ediciones.

DELEUZE, G y F. GUATTARI (1980), *Capitalismo y esquizofrenia II: Mil Mesetas*, Valencia, Ed. Pre-textos, 1988, Trad. cast.: J. Vázquez y U. Larraceleta.

DUARTE, K. (2000), “¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”, en *Revista Última*

Década, nº 13, “Políticas públicas y juventud. Tribus urbanas”. Viña del Mar, www.cidpa.cl

----- (2001), “Ciudadano Juvenil en Chile. Programa de Ciudadanía y Gestión Local”, Universidad de Chile. Santiago de Chile, documento de trabajo nº9, Centro de Análisis de Políticas Públicas.

EDWARDS, V. y cols. (1993), *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*, Santiago de Chile, colección de estudios sobre educación media, Ministerio de Educación.

Espinoza, V. (2004), *La Integración Social de los Jóvenes 1994-2003. Individualización y estilos de vida de los jóvenes en la sociedad del riesgo*, Santiago de Chile, Gobierno de Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación. INJUV.

ETCHEGARAY, F. (1997) “Los jóvenes, su percepción y situación en la educación media”, en A. González Brito, “Evolución del Principio de Equidad en la Política Educativa de Latinoamérica: el caso de Chile, 1965-1990”, en *Estudios Sociales* nº92, Santiago de Chile, trimestre 2, Corporación de Promoción Universitaria.

FALS BORDA, O. (2000), “Investigación-acción participativa”, en G. Pérez, *Modelos de Investigación cualitativa: en educación social y animación sociocultural*, editorial Narcea.

FIDE, *¿Qué es FIDE?*, en <http://www.fide.cl/afiliacion.php3>

FOUCAULT, M. (1980), *Historia de la sexualidad: La Voluntad de Saber*, tomo I; México, Editorial Siglo XXI.

FOLADORI, H. (2006) “Los pingüinos y el deseo”, en <http://www.observatorioeducacion.uchile.cl>, consultado el 3 de julio.

FULLAN, M. (2003), *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.

FUNDACIÓN TERRAM (2004), “Análisis de coyuntura noviembre y diciembre año 2004”, en *Chilenos mal educados*, Departamento de Estudios Fundación Terram, <http://www.terram.cl.pdf>.

GANGAS, R. (2006), *Los Jóvenes y la Política. Profundización Democrática en el Sistema*

Educacional Chileno a partir de la Reforma Educacional, Santiago de Chile, tesis para optar al título de Magíster en Ciencias Política, Universidad de Chile.

GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (2004), “Caracterización de la Desigualdad educativa en Chile”, Santiago de Chile, ponencia presentada en el Congreso Mundial de Educación, AMCE, Universidad Católica de Chile.

GENTILI, P. (2006), “Educación y Ciudadanía: Un desafío para América Latina”, seminario Internacional: *Reformas curriculares en los Noventa y Construcción de Ciudadanía*, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), http://www.piie.cl/seminario/textos/ponencia_gentili.pdf

----- (comp.) (1997), *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Editorial Losada.

GONZÁLEZ, J., R. CORNEJO Y R. SÁNCHEZ (2006), “Estamos dando clases: Significados y perspectivas del movimiento nacional de estudiantes en Chile”, en *Boletín Referencias*, N° 19, año 3, julio, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE).

GONZÁLEZ, J. (2004), “Educación y Juventud Popular”, en *Colección de textos de apoyo a la Docencia*, Programa de Educación Continua PEC, Vicerrectoría de Asuntos Académicos Universidad de Chile año 2006.

GONZÁLEZ, S. (2000), “Construcción de ciudadanía en jóvenes”, tesis para optar al grado de doctor en psicología, Universidad de Chile.

GONZÁLEZ BRITO, A. (1997), “Evolución del Principio de Equidad en la Política Educativa de Latinoamérica: El caso de Chile, 1965-1990”, en *Estudios Sociales* n° 92, trimestre 2, Corporación de Promoción Universitaria.

GUATTARI, F. y S. ROLNIK (2005), *Microplítica: Cartografías del deseo*, San Pablo, Editora Voces.

GUELL, P. y otros (2002), “Informe Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo Transformaciones Culturales e Identidad Juvenil en Chile (INJUV)”, en www.injuv.cl.

GUTIERREZ, INOSTROZA, RODRÍGUEZ y ZAPATA (2003), Entrevista a Gabriel Salazar, en *Revista Pensamiento Crítico* n° 3, www.pensamientocritico.cl.

HALL, B. (1981), "Participatory Research, popular knowledge, and power: a personal reflection", en *Convergence*, 14, 6-19.

HARGREAVES, A. (2005), "Cuando vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje", entrevista en *Revista Docencia*, N° 27, diciembre, Colegio de Profesores de Chile, A.G.

Informe de la Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura, Ministerio del Interior, Gobierno de Chile, en <http://www.comisiontortura.cl/index.html>.

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (2004), *Cuarta encuesta de caracterización juvenil*.

---- (2000), "Jóvenes, cultura juvenil y subjetividad en el Chile de los 90", en *Estudios del INJUV*, vol. 1, Santiago.

---- (1999), *Segundo informe nacional de juventud*, Santiago.

---- (1994), *Primer informe nacional de juventud*, Santiago.

INSUNZA, J. (2003): "Los centros de alumnos de enseñanza media: la ciudadanía del mundo feliz", en *Revista Última Década*, n° 18, Viña del Mar, Chile, abril.

JARA, C., "Comparación de Opinión de Expertos y Actores Educativos: Directores de establecimientos educacionales chilenos", en Revista electrónica *UMBRAL*, n° 7, REDUC, www.reduc.cl

KREMERMAN, M. (2005), "Repensar la educación superior: un nuevo sistema de acreditación económica", en Revista *Análisis de Políticas Públicas*, n° 31, julio, <http://www.feunap.cl/html/files/An%C3%A1lisisDePol%C3%ADticasP%C3%BAblicas.pdf>

LAVÍN, S. (2003), 'Contextualización y desafíos para la política educativa chilena', ponencia presentada en el foro panel en el marco del Seminario Internacional "Gestión escolar y liderazgo educativo", Santiago de Chile.

LOUREAU, R. (1975), *El análisis institucional*, Amorortu ediciones.

MACASSI, S. (2002), “Participación juvenil en el contexto de recuperación democrática”, en *Revista Última Década*, N°16, Viña del Mar, www.cidpa.cl.

MARTINIC, S. (1989), “Los proyectos de acción: Descripción de algunas de sus características”, en Juan E. García Huidobro y otros, *Educación Popular en Chile. Trayectoria, experiencias y perspectivas*, Santiago, CIDE.

----- (2006), “Profesores, paro y calidad educativa”, en *La Tercera*, 28 septiembre.

MENA, M.I. y S. RITTERHAUSEN (eds.) (1991), *La juventud y la enseñanza media. Una crisis por resolver*, Santiago de Chile, CPU.

MINEDUC, *Historia de la Reforma Educacional*, en http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=1&id_seccion=205&id_contenido=89.

----- (2004), *Consejos Escolares: Comprometidos por la calidad de la Educación*.

----- (2002), *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*.

----- (2001), *Modelo metodológico de Evaluación de la Ejecución del PADEM*, Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, Ministerio del Interior, Chile, Diciembre.

----- (2000), *Pauta para la elaboración y ejecución del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal*, PADEM, División de Planificación y Presupuesto, septiembre, en www.mineduc.cl/biblio/documento/200509051259370.pauta.doc.

MONTT, P. (2004), Ponencia presentada en la Casa Central de la Universidad de Chile en ocasión de la entrega oficial del Informe OCDE a las autoridades nacionales. Santiago de Chile.

MUÑOZ, V. (2001). “La juventud chilena y el derecho a construir sociedad. Una perspectiva histórica”, Ediciones CIDPA, en www.cidpa.cl.

----- (2002), “Movimiento Social Juvenil y Eje Cultural. Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982/1989-2002)”, en *Revista Última Década*, n° 17, Viña del Mar, septiembre.

NEGRI, A. y M. HARDT (2000), *Imperio*, traducción Eduardo Sadier, Harvard University Press.

NEGRI, A. (1998), *El exilio*, Barcelona, El viejo topo ediciones.

NÚÑEZ, I. (2001), “La experiencia gubernamental de concertación y conflicto en el sector educativo: el caso de Chile”, Seminario Internacional, *Sindicalismo magisterial, concertación y reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias*, San Pedro Sula, Honduras.

OCDE (2004), *Revisión de las políticas nacionales en educación: Chile*.

OPECH (2006a), “Rol del Estado y Educación pública”, minuta para la discusión, Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile, http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/centro/bibliografico/doc_movest/Rol%20del%20E%20y%20E%20Pub.pdf

---- (2006b), “¿Por qué cambiar la LOCE y Revisar la Municipalización?”, Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile, http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/centro/bibliografico/doc_movest/OPECH%20LOCE.pdf

---- (2006c), “Conflicto de derechos en la educación chilena”, minuta para la discusión, Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile, http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/centro/bibliografico/doc_movest/Minuta%20Conflicto%20de%20derechos%20OPECH.pdf

---- (2006d), “Apuntes sobre la Jornada Escolar Completa”, minuta para la discusión, Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile, http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/centro/bibliografico/doc_movest/Estado%20de%20la%20educacion%20en%20Chile%20diagnostico%20y%20propuestas%20de%20mejora%20Cornejo%20OPECH.pdf

---- (2006e), “Un financiamiento educativo justo para nuestros hijos”, columna de opinión, Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile, http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/boletin/boletin%20cinco/carta_jesus.html

----- (2006f), “Notas sobre el SIMCE”, documento de Trabajo n° 1, Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Universidad de Chile.

----- (2006), Jóvenes secundarios culpables, víctimas o protagonistas”, en *Boletín electrónico número 7*, 14 de diciembre, <http://www.observatorioeducacion.uchile.cl/mailling/maillingsiete.html>

OYARZÚN, A. y otros (2000), *Reforma educacional: entre la cultura juvenil y la cultura Escolar*, Santiago de Chile, Estudio INJUV.

PALMA, D. (199?), “La participación y la construcción de ciudadanía”, U.ARCIS, Santiago de Chile, Departamento de Investigación, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, en <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf>

PARTICIPA, Equipo Académico (2000), “La Participación como un Valor”, documento de Estudio, Corporación PARTICIPA, Santiago.

PAVEZ, J., “Las Reformas Educativas en Chile”, en <http://www.ei-ie-al.org/pdf/documentos%20recientes/Las%20Reformas%20de%20la%20Educaci%F3n%20en%20Chile,%20Jorge%20Pavez.pdf>.

PUC (2006), Encuesta Nacional Bicentenario, Pontificia Universidad Católica de Chile, <http://www.puc.cl/agendapublica/encuestabicentenario/>

REBELLATO, J. L. (1999), “La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible”, en Revista de la *Multiversidad Franciscana de América Latina*, N° 8, Montevideo, pp. 23-51. Este artículo también se publica en *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, Barcelona, Año IV, vol. 19, 20 diciembre.

REDONDO, J. y otros (2004), *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*, Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

REYES, L. (2005), *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-2004)*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.

REYNOLDS, D. (ed.) (1997), *Las escuelas eficaces*, Madrid, Editorial Santillana, colección aula XXI.

ROLNIK, S. (2006), “El mito del paraíso: neoliberalismo y subjetividad”, entrevista por el Colectivo Situaciones, Buenos Aires.

SADER, E. (2006), “Conferencia inaugural Seminario internacional: Encrucijadas de la educación”, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), Santiago de Chile.

SADER, E. y P. GENTILI (comps.) (1999), *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social*, Buenos Aires, CLACSO, EUDEBA.

SALAZAR, G. (2002), *Historia contemporánea de Chile V, niñez y juventud*, Santiago de Chile, Lom ediciones.

---- (1987), “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa?”, en *Proposiciones 15*, Santiago de Chile, diciembre.

---- (1996), “Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana”, en *Revista Última Década*, nº 4, CIDPA, Viña del Mar.

SANCHEZ, R. (2006), “Juventud popular y educación”, mimeo.

SILVA, V. (2001), “¿Somos Capaces de Derrotar la Indigencia en esta Década?”, en *Revista de Asuntos Públicos*, informe nº 96, <http://www.asuntospublicos.org>

SCHATÁN, J. (2003), “Distribución del Ingreso y Pobreza en Chile”, Fundación para la Superación de la Pobreza, en <http://www.fundacionnpobreza.cl>.

SLEE, R y G. WEINER (coords.) (2001), *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*, Madrid, Akal.

TRIGUERO, J. (2006), “Sin libertad de enseñanza no es posible el derecho a la educación”, en *Revista de Pedagogía*, julio-agosto.

UNESCO (2001), “Primer diálogo social sobre educación para todos en Chile”, 20 y 21 de agosto, Santiago de Chile, informe final, en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_1_dialogo_social_chile_2001.pdf

----, Seminario “participación y gobierno de la escuela”, Foro educación para todos, en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe_final_seminario_participacion_gobierno_escuela.pdf

Entrevistas realizadas por el equipo OPECH para el presente estudio

Entrevista a Santiago Aranzáes, Director de Educación de la Corporación Municipal de Cerro Navia.

Entrevista a Juan Carlos Herrera, ex vocero de la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios y miembro del “Cordón Norte”, realizada por OPECH, Octubre 2006.

Entrevista a María Huerta, integrante de la “Comisión Política” de la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios y miembro de ACA (asamblea coordinadora de centros de alumnos), realizada por OPECH, Septiembre 2006.

Entrevista a Simón Sepúlveda, vocero de la asamblea de estudiantes secundarios de la comuna de Maipú.

Entrevista a Luis Toro, vocero de la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios por la V Región.

Entrevista a Johanna Morales –equipo de trabajo del Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Colegio de Profesores–, realizada por OPECH, 10 de noviembre del 2006.

Entrevista a Darío Vásquez, Vice-presidente del Colegio de Profesores, realizada por OPECH, el 7 de diciembre del 2006.

Entrevista a Gabriel Salazar, Premio Nacional de Historia 2006, realizada por OPECH. Octubre 2006.

Entrevista a Julio César Peña y Mario Saavedra, dirigentes CONFEMUCH, realizada por OPECH, el 27 de noviembre del 2006.

Entrevista a Ismael Calderón, Presidente de la AMDEPA, realizada por OPECH, 2 de octubre del 2006.

Fuentes Jurídicas

Constitución Política de la República de Chile, promulgada en 1980. Última modificación: septiembre del 2005.

Ley 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), promulgada 10.03.1990. Última modificación: LEY-20139 17.11.2006

Ley 19.979, Ley de Jornada Escolar Completa. Promulgada el 28 de octubre del 2004.

Reglamento General de Centros de Padres y apoderados. Decreto 565 (1990) Última modificación Decreto 828 (1996).

COLECCIÓN LIBROS FLAPE

- 1 Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas:
el caso argentino

Ana Pagano, Ingrid Sverdlick y Paula Costas

- 2 El derecho a la educación en Argentina

Florencia Finnegan y Ana Pagano

- 3 Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas:
el caso brasileño

Florencia Stubrin (Coordinadora)

- 4 El derecho a la educación en Brasil

Estela Scheinvar

- 5 Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas:
el caso colombiano

Nohema Hernández Guevara

- 6 El derecho a la educación en Colombia

Carlos Alberto Lerma Carreño

- 7 Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas:
el caso chileno

Rodrigo Cornejo, Juan González y Juan Pablo Caldichoury

- 8 El derecho a la educación en Chile

Jesús Redondo (Coordinador)

- 9 Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas:
el caso mexicano
Bertha Salinas Amescua y Silvia Elena Amador Pérez
- 10 La educación básica como derecho social fundamental: estudiantes,
recursos y escuelas indígenas 2000-2005.
El derecho a la educación en México.
Miguel Ángel Rodríguez
- 11 Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas:
el caso nicaragüense
Rafael Lucio Gil
- 12 El derecho a la educación en Nicaragua
Miguel de Castilla Urbina
- 13 Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas:
el caso peruano
Patricia Andrade y Miguel Martínez
- 14 El derecho a la educación en Perú
Gladys Vigo Gutiérrez y Teresa Nakano Osores
- 15 El derecho a la educación: un balance de la situación en América Latina
Pablo Gentili
- 16 Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas
en América Latina
Ingrid Sverdlick