



FACULTAD DE GEOGRAFÍA E HISTORIA  
DEPARTAMENTO DE HISTORIA DE AMÉRICA

**TESIS DOCTORAL**  
**Economía y Sociedad en Hispanoamérica**

El movimiento estudiantil de la Universidad  
Central de Chile ¿un nuevo agente social?:  
Análisis de la matriz cultural histórica y los  
modelos de Estado chileno en el siglo XX.

**Juana Marcela Crouchet González**  
Santiago de Chile, Octubre de 2015



# ÍNDICE

**RESUMEN**

**ABSTRACT**

**INDICE**

**INTRODUCCIÓN**

**PARTE I: EL NUDO**

**Capítulo 1, Página 12**

**Temática y antecedentes**

2011: el año del movimiento social por la educación

¿Cocción a fuego lento?

De mochilas y pingüinos

El chispazo en la Universidad Central de Chile

Centralinos: de estudiantes clientes a agentes sociales

**Capítulo 2, Página 44**

**El problema y su abordaje**

Una aproximación a los movimientos sociales

Movimiento social por la educación 2011: en búsqueda de un por qué

La Educación: un tema de Estado

Desatando el nudo

**PARTE II: MODELAMIENTO DEL ESTADO CHILENO: DE UN ESTADO DE BIENESTAR A UNO SUBSIDIARIO**

**Capítulo 3, Página 65**

**Auge y caída del Estado de Bienestar en Chile (1925 – 1973)**

El bienestar como matriz de una nueva asociatividad política.

### 3.1 Antecedentes históricos sobre la implementación de un Estado Benefactor en Chile

El Proyecto Nacional-Desarrollista

Conquista de las clases subalternas por el control del Estado

Políticas de bienestar

Educación como campo de batalla

La consolidación del Estado Docente

Balance del período desarrollista

### 3.2 Declive del Estado de Bienestar y la búsqueda de proyectos alternativos al desarrollo 1952 – 1973)

Crisis del modelo de desarrollo ISI

Tecnocracia y desarrollo

“Revolución en libertad”

“La vía chilena al socialismo” y la Escuela Nacional Unificada

El fin del sueño socialista y el inicio del trauma

## **Capítulo 4, Página 114**

### **Desmantelamiento del Estado de Bienestar y consolidación del Estado Subsidiario 1973 – 2000**

#### 4.1 Orden, patria y propiedad: Propuestas ante el diagnóstico militar sobre la realidad sociopolítica de Chile

La subsidiariedad como ente rector del nuevo Estado

El quiebre de la democracia

La revolución capitalista

Un nuevo sistema para Chile: el neoliberalismo

El Ladrillo: el manifiesto neoliberal chileno

## Política educacional de El Ladrillo

### 4.2 Implementación del Estado subsidiario y del modelo económico neoliberal en Chile

(1973 – 1990)

Primeras políticas económicas del gobierno militar y consolidación del Estado Subsidiario

Crisis financiera de 1982-1983 y surgimiento del “liberalismo pragmático”:

prueba de fuego del Estado Subsidiario

Atomización de la sociedad durante el Estado Subsidiario

Privatización de los servicios sociales durante el Estado Subsidiario

Impacto del Estado Subsidiario en la educación chilena

Municipalización de la educación pública y consolidación de la educación particular subvencionada

Intervención militar de la educación universitaria

Privatización y Descentralización de la educación universitaria

### 4.3 Democracia, Concertación y neoliberalismo: La profundización del Estado

subsidiario (1990 – 2000)

Políticas educacionales de la Concertación durante los '90: perdurabilidad del Estado Subsidiario

Atomización y estancamiento de la movilización estudiantil durante los años '90

## **PARTE III: ¿UN NUEVO AGENTE SOCIAL?**

### **Capítulo 5, Página 198**

#### **Desgaste del Modelo de Estado Subsidiario y Agitación Social**

5.1 Deslegitimación de la clase política: aliciente de una agitación inminente

5.2 Trayectoria del movimiento social por la educación: una revisión desde el 2001 hasta el 2011

El Mochilazo del 2001

La Revolución Pingüina de 2006

El movimiento social por la educación del 2011

**Capítulo 6, Página 235**

**Matriz cultural histórica de los estudiantes centralinos movilizados en 2011 y su relación con los modelos de Estado**

Raíces e identidad: la comunidad de sentido

Educación entre el deseo y la realidad

El dilema de la elección: viejas y nuevas ideas sobre la educación

La conquista de la educación superior

La tensión en la educación superior, ¿organismos públicos o privados?

La participación social desde la cuna

Participación estudiantil: lo prestado y lo propio

Por fin masivamente movilizados

Movilizados desde una universidad privada

**Capítulo 7 Discusión y Conclusiones, Página 347**

**BIBLIOGRAFÍA, Página 366**

## INTRODUCCIÓN

Estudiar las movilizaciones de los estudiantes chilenos desencadenadas durante el año 2011 y que se prolongan hasta la actualidad, desde la perspectiva de la historia sociocultural implica conocer no sólo las formas de protesta y sus motivos coyunturales, sino entender todo el proceso de transformación que ha vivido Chile en al menos los últimos cincuenta años.

Si bien es interesante reconstruir el devenir de un movimiento social, también es fundamental indagar en los factores que impulsaron a sus miembros a participar, lo que solo es viable desde la perspectiva histórica si nos aproximamos a conocer sus vidas y las de sus familias en la larga duración.

Chile ha vivido dos grandes cambios en todas sus estructuras en los últimos cien años, de tal fuerza y envergadura que han afectado a generaciones completas desde el punto de vista político, económico y social. Simultáneamente, la base cultural, entendida como un conjunto de valores, actitudes y formas simbólicas, se ha transformado, pero no a la misma velocidad que los otros órdenes. De esta manera, los significados y formas culturales perduran en el tiempo y son factibles de investigar por medio de los testimonios orales.

A su vez, la comprensión de un movimiento social está íntimamente ligada a la institución del Estado y en el caso chileno, éste y sus modelos son una pieza clave para comprender el tránsito de una sociedad tradicional a una moderna.

Por un lado el esquivo desarrollo económico ha ido concretándose a lo largo del tiempo, pasando a tener índices importantes (per cápita, escolaridad, esperanza de vida, etc.), pero arrastrando consigo una fuerte desigualdad. Por otro lado, los cambios en la matriz productiva desde una sociedad agrícola a la dependencia minera, o del modelo de sustitución de importaciones a una economía abierta y desregulada, han ocasionado drásticos cambios en

las profesiones y oficios de los trabajadores, en las formas de organizarse, en los derechos adquiridos y también en sus condiciones materiales.

Las familias chilenas han sido sin lugar a dudas, un testigo invaluable de estos cambios. Las historias familiares exponen las formas en que estos cambios drásticos han ido modelando sus identidades colectivas. En otras palabras, los relatos familiares, son parte vital a la hora de construir la historia sociocultural de Chile para establecer la profundidad de las transformaciones y como éstas han mutado sus marcos culturales.

Sobre esto último, la educación ha sido uno de los indicadores más usados para revelar la evolución de la sociedad chilena. Tras las grandes reformas que fueron promulgadas a principios del siglo XX para aumentar la escolaridad básica hasta la masificación de la educación superior a principios de los 2000, se vivieron veloces procesos de alfabetización, construcción de establecimientos y el paso desde un sistema centralizado y estatista a uno dominado por las reglas del mercado, donde los conflictos y movilizaciones de profesores y estudiantes han sido una constante en los últimos diez años.

Considerada una herramienta de cambio social y de movilidad social, las familias chilenas siempre han puesto su principal preocupación en la formación formal de los hijos, pues el acceder a la soñada educación superior (universitaria o técnica) significaría entrar a una nueva situación social y la esperanza de mayores ingresos.

Por esa razón, los estudiantes universitarios desde la década de 1960 han sido protagonistas de la historia política del país, siempre demandando masificación y democratización de la enseñanza, mayores beneficios (becas o aportes estatales) para permitir el acceso a jóvenes de familias con menores recursos.

Pero la masificación no llegó a través de la intervención estatal, sino a través del mercado. La creación de universidades privadas en la década de 1980, durante el régimen



militar del general Augusto Pinochet, provocó un mayor acceso se jóvenes, pese al alto endeudamiento que esto significó para ellos y sus familias.

Muchos de esos jóvenes que en los años 2000 eran la primera generación de estudiantes superiores de sus familias, tenían historias que eran el resultado de las políticas educacionales y sociales de décadas.

No es extraño entonces que esa generación fuese la que participará en las grandes movilizaciones del año 2011, cuando el descontento por las reglas del mercado que generaban instituciones de dudosa calidad y un fuerte endeudamiento provocaron el mayor movimiento social de Chile tras el retorno a la democracia.

Por tanto, conocer las historias familiares de los alumnos que participaron en esas manifestaciones permitirá conocer el proceso en que los cambios sociopolíticos afectaron a las personas durante las últimas décadas. Este trabajo de reconstrucción histórica y socio-cultural en este caso se hará investigando un fenómeno particular, la movilización protagonizada por los alumnos de la Universidad Central el año 2011, una de las mayores universidades privadas chilenas fundada post la reforma universitaria de 1980 y la que tendrá como eje la relación entre el modelo de Estado y la matriz cultural histórica como elemento catalizador para la conformación del movimiento.

Los protagonistas, sus familias, raíces, miedos y aspiraciones; la maduración y tropiezos de un país, a través del relato de jóvenes universitarios que confluyeron y se organizaron para hacer frente a un hecho que finalmente materializó el común denominador de muchas otras historias de vida: la oposición al lucro y la reivindicación de la educación como un derecho y no como una oportunidad. Jóvenes, cuyo entramado valórico se gestó a través de la herencia de historias añosas, de sus propias experiencias de vida en contextos neoliberales, del propio agotamiento y la frustración de estudiar a costa de padres endeudados y temerosos

Este tejido, previa revisión de los modelos de Estado que acompañaron los mencionados procesos, será lo que desarrollaremos a continuación.

# *Parte I*

*El Nudo*

## *Capítulo 1* *Temática y antecedentes*

---

El año 2011 quedará inscrito en la memoria colectiva y en la historia oficial de Chile de forma singular, gracias a la irrupción de uno de los más relevantes movimientos sociales del que se tenga noticia desde el retorno a la democracia en 1990<sup>1</sup>. Este fenómeno impensado e inesperado para los estudiosos de las ciencias sociales y las humanidades, movilizó a numerosas personas y es el que mayor adhesión ciudadana ha conseguido desde las recordadas protestas nacionales contra la dictadura militar durante la década de 1980<sup>2</sup>. De forma sorprendente y bajo un nuevo espíritu, el descontento y el movimiento social estalló, ocupando las calles y poblando la agenda política del país.

En el periodo que transcurrió entre abril y diciembre de 2011, se registraron un sinnúmero de manifestaciones, germinadas y encabezadas por un renovado y poderoso movimiento estudiantil. Durante al menos 124 días se sucedieron 244 potentes acciones que fueron articulando y subrayando el descontento social. La expresión territorial de las movilizaciones se dio de manera diversa, y se contabilizaron 52 días de jornadas de protesta simultáneas en Santiago y en las distintas capitales regionales a lo largo del territorio nacional<sup>3</sup>; 47 días de manifestaciones sólo en Santiago y 25 días exclusivamente en regiones. En general, las grandes marchas convocaron en torno a 100.000 personas en la capital del país y entre 25.000 y 50.000 (OSAL-CLACSO, 2011; CONFECH, 2011) en las dos ciudades que le siguen en tamaño e importancia: Valparaíso (V región) y Concepción (VIII región).

---

<sup>1</sup> El cese de la democracia en Chile se inició con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, que derrocó al gobierno de la coalición de partidos políticos de izquierda, la Unidad Popular (UP), encabezada por el presidente socialista Salvador Allende Gossens, comenzando una larga dictadura militar que culminó con el plebiscito de 1988, las elecciones gubernamentales en 1989 y la investidura del primer presidente de la denominada Transición democrática chilena, Patricio Aylwin Azócar, quien ejerció el poder entre 1990 y 1994.

<sup>2</sup> Durante la dictadura militar, el período que abarcó los años de 1983 a 1986 se caracterizó por una serie de protestas populares en contra del gobierno del General Augusto Pinochet Ugarte y el anhelo de la vuelta al sistema democrático. Se reconoce este ciclo como el primer indicio del término del gobierno autoritario.

<sup>3</sup> Para el gobierno y la administración interior del Estado, el territorio de la República de Chile se divide actualmente en quince regiones, que a su vez se subdividen en 54 provincias; para los efectos de la administración local, las provincias se subdividen en 346 comunas.

El movimiento estudiantil tenía como propósito la defensa y recuperación de la “educación pública, gratuita y de calidad”, no obstante, logró instalar en el debate oficial y cotidiano no sólo la discusión sobre el sistema educativo, sino que también cuestionó el modelo económico y social de corte neoliberal imperante en Chile durante los últimos cuarenta años. La ciudadanía y los medios de comunicación local y mundial fueron testigos expectantes de organizadas y variopintas manifestaciones en las calles céntricas de Santiago, especialmente en la emblemática Avenida del General Libertador Bernardo O’Higgins, más conocida como La Alameda, que cruza el centro de la urbe. De la misma forma, las Plazas de Armas y las arterias aledañas de las ciudades de provincias se convirtieron en el centro de las revueltas juveniles. Las “tomas”<sup>4</sup> y la paralización de actividades de colegios y universidades se sucedieron por doquier, al igual que innumerables asambleas para discutir los derroteros de acción colectiva y salvaguardar la toma de decisiones a través de un dispositivo genuinamente democrático; todas expresiones de un compartido malestar<sup>5</sup>, que se había incubado lentamente en los jóvenes y sus familias. El corazón del descontento obedecía, entre otras razones, a la paradójica existencia, desde las reformas de la década de 1980, de un sistema educativo que en la retórica había sido concebido como inclusivo pero que, en la práctica, había engendrado altos niveles de segregación; un modelo impuesto en plena dictadura militar y que tuvo como norte, al menos en el papel, extinguir la noción de la educación como un privilegio de una élite y que finalmente terminó transformándola en un régimen altamente discriminador. De esta manera, el costo de los estudios de carreras técnico profesionales o universitarias recaía

---

<sup>4</sup> Término vulgar con que se denomina la ocupación o intervención de un espacio para impedir su normal funcionamiento.

<sup>5</sup> Sobre el malestar de la sociedad chilena, existen diversos enfoques explicativos, al respecto ver: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Segundo Informe sobre el Desarrollo Humano. Las paradojas de la modernización. Chile, 1998. José Joaquín Brunner. Malestar en la Sociedad chilena: ¿De qué exactamente, estamos hablando? Opinión CEP, Santiago de Chile, 1998. Alejandro Foxley. La trampa del ingreso medio. El desafío de esta década para América Latina Primera edición: agosto de 2012, Cieplan Santiago – Chile Uqbar Editores.

principalmente en las familias de los estudiantes, que debían contraer créditos a tasas elevadas<sup>6</sup>, que difícilmente se podían pagar con trabajos precarios y/o mal remunerados<sup>7</sup>, con el solo objetivo de obtener lo que es considerado un derecho protegido constitucionalmente: educarse.

Una de las más graves consecuencias del sistema y su consiguiente inequidad, era el alto nivel de deserción<sup>8</sup>; para un gran porcentaje de jóvenes, el acceso a una institución no aseguraba la obtención del título universitario y mucho menos un trabajo digno, sino más bien significaba un futuro de endeudamiento y frustración.

La agitación social de aquel año fue capaz de poner en el dietario del gobierno la estructura general del sistema educacional, como uno de los problemas urgentes a resolver. Sin embargo, las propuestas impulsadas desde el ejecutivo, como el proyecto “GANE” (Gran

---

<sup>6</sup> De acuerdo al informe Education At a Glance (“Un Vistazo a la Educación”) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Chile es el país miembro con el mayor costo de la educación universitaria pública, con un valor promedio de 6,000 dólares anuales (Tuition fees for University, p. 57). Al mismo tiempo, es el país con menor aporte público en educación terciaria y el mayor con aporte por hogares (Distribution of spending on tertiary education, 2011. P. 53) Organization for Economic Cooperation and Development (2014) Education at a Glance 2014: Highlights. OECD Publishing. <http://www.europeanet.org/2014/09/oeed-education-at-a-glance-2014/?lang=es>

<sup>7</sup> A partir de los datos de la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN 2013), la Fundación Sol estableció que el 50,5% de los chilenos obtiene un sueldo líquido inferior a 260.000 CPL (pesos chilenos), y el 73,1% gana menos de 400.000 CPL. Sólo el 11,8% obtiene ingresos mensuales superiores a 700.000 CPL. Esto considerando que Chile es un país con un per cápita nominal de USD 14.528,3 (Banco Mundial, 2014) y per cápita por paridad de poder de compra de USD 23.556 (Fondo Monetario Internacional, 2015) y con un índice Gini de 50,8 (Banco Mundial, 2011). Durán, Gonzalo; Páez, Alexander (2015). Desposesión Salarial en Chile Panorama de los Verdaderos Sueldos usando la Encuesta CASEN, Fundación Sol, Santiago. <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2015/09/Verdaderos-Sueldos-Casen-2013-3.pdf>

260.000: USD 369.26 (actuales) y 327.19 euros

400.000: USD 568.10 (actuales) y 503.36 euros

700.000: USD 994.17 (actuales) y 880.89 euros

<sup>8</sup> De acuerdo al Consejo Nacional de Educación de Chile, el año 2010, cerca del 50 por ciento de quienes se matricularon en la universidad o en centros de formación técnica (CFT) no completaron los programas de estudios. En el caso de los Institutos Profesionales (IP) esta cifra llegó al 60 por ciento. Esto considerando que los datos comenzaron a tomarse recién el año 2007. Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile 30 de septiembre de 2012. N° 9, año 1. Ministerio de Educación de Chile.

Por otro lado, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación, en su informe del año 2014, al analizar la Educación Superior en su conjunto (cohorte 2008 a 2012) indica que la retención al primer año fluctúa en torno al 70 por ciento, siendo para la cohorte 2012 de 68,7 por ciento. Eso implica que de los alumnos de pregrado que ingresaron al sistema en 2012, el 31,3 por ciento desertó al cabo de su primer año de estudios. Es decir, 3 de cada 10 estudiantes dejan su carrera, ya sea por motivos vocacionales, económicos u otros.

([http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_SIES\\_DIVESUP/retencion\\_primer\\_ao\\_carreras\\_de\\_pregrado\\_2014.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf)).

Acuerdo Nacional de la Educación)<sup>9</sup> y el “FE” (Fondo por la Educación), fueron ampliamente rechazadas por el movimiento debido al carácter subsidiario de las reformas. Esos proyectos hacían ver a la ciudadanía la nula voluntad de la clase política de ejecutar cambios estructurales en la educación chilena.

### *2011: el año del movimiento social por la educación*

Hacia inicios del s. XXI, son particularmente los jóvenes quienes se han hecho cargo del descontento que soterradamente se fue incubando en la sociedad chilena y se expresó por medio de un aspecto que les afectaba directamente: la educación. No fueron las generaciones adultas las que inauguraron la denuncia acerca de los altos costos económicos y la dudosa calidad de la educación chilena. No en vano la bibliografía revisada sobre movimientos sociales y particularmente sobre acción colectiva, establece que los movimientos estudiantiles suelen ser los pioneros en procesos más amplios de movilización (McAdam, 2002; Laraña, 1999), al generar y promover nuevas ideas y visiones acerca de la realidad social existente y la deseada, e impulsar otras corrientes contestatarias. Por tanto, la irrupción de un considerable número de manifestaciones, huelgas y diversas acciones colectivas a partir del año 2010 se asentarían, en cierta medida, como una consecuencia de las movilizaciones estudiantiles reseñadas.

Por esta razón, no es asombroso que el año 2011 nuevamente fueran los estudiantes, encabezados por los universitarios pero con gran participación de los secundarios, los que

---

<sup>9</sup> El 5 de julio del año 2011, en el momento del despertar del movimiento estudiantil, el presidente chileno Sebastián Piñera hizo un discurso a la nación donde propuso dos nuevos planes para la Educación, los cuales no respondían a las demandas de los estudiantes, centrándose nuevamente en los aspectos de mercado, por lo cual fueron rechazados inmediatamente por los dirigentes. El rechazo incluso provocó que no prosperara su presentación al congreso.

El Gran Acuerdo Nacional para la Educación (GANE) era un plan para inyectar 10 mil millones de dólares a la Educación Superior, sin distinción si eran públicas o privadas, aunque el presidente Piñera anunció que debía discutirse la posibilidad de permitir instituciones con fines de lucro. El mandatario indicó que era hora de “abrir un debate amplio para analizar la posibilidad de distinguir entre universidades sin y con fines de lucro”.

Junto a este se encontraba la creación del Fondo para la Educación (FE) de 4 mil millones, dirigido a financiar un aumento de becas, junto a más créditos y bajas en tasas de interés para financiar los estudios superiores. (“Piñera lanza plan en educación y abre debate nacional sobre el lucro”. La Tercera, 6 de julio de 2011. p. 2).

aglutinaron a una multiplicidad de actores sociales, que terminaron proyectando en esta movilización una serie de luchas que han logrado instalar discursivamente en la ciudadanía. La capacidad organizativa y de manejo de información que poseyó el movimiento estudiantil universitario, le permitió desplegarse y adquirir relevancia social a través de las distintas convocatorias que unificaron a la sociedad civil y sus demandas; en tan sólo dos meses, se convirtió en una tendencia que integró a otros grupos etarios de diversificadas actividades y con una transversalidad social antes no vista.

Las movilizaciones estudiantiles chilenas se hicieron famosas y recorrieron el mundo a través de los medios de comunicación masiva y las redes sociales; sus líderes se convirtieron en figuras reconocidas y fueron invitados por organismos internacionales y colectividades latinoamericanas, para dar testimonio de sus experiencias. Las sucesivas y exitosas marchas convocadas por el movimiento estudiantil nacional son vistas como ejemplo de coordinada y masiva participación ciudadana. A diferencia de otros levantamientos surgidos en el año 2011 mundialmente, en Chile las protestas no fueron promovidas por pequeños grupos interconectados por “redes sueltas”, sino que fueron impulsadas por organizaciones estudiantiles altamente estructuradas. Es el caso de las confederaciones, federaciones y coordinadoras de estudiantes, lo que le dio al movimiento social una solidez y estabilidad en el tiempo.

Las actividades de protesta desde finales del mes de abril, fueron concertadas fundamentalmente por la CONFECH, instancia que llegó a reunir a 35 federaciones de estudiantes de las universidades tradicionales del país e integró a algunas universidades privadas<sup>10</sup>. Los principales líderes de esta organización fueron los entonces presidentes de la

---

<sup>10</sup> En Chile existen las Universidades Públicas del Estado y algunas privadas más antiguas, conocidas como tradicionales, pero en la década de 1980 se reformó el sistema con el Nuevo Estatuto de la Educación Superior, para dar cabida a nuevas universidades privadas, las cuales crecieron enormemente en número, oferta y matrícula



Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) y de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile (FEUC), Camila Vallejo perteneciente a las Juventudes del Partido Comunista de Chile y Kenneth Giorgio Jackson, militante de la agrupación Nueva Acción Universitaria, pro Concertación de Partidos por la Democracia, respectivamente. En ese marco, bajo el liderazgo de la CONFECH, y en menor medida por el empuje de las organizaciones de estudiantes secundarios, los jóvenes comenzaron a activar una intensa movilización dirigida a presentar y demandar al gobierno un conjunto de reformas al sistema educacional chileno, en concreto, la misma confederación definió como sus objetivos inmediatos los siguientes: “educación gratuita, fin al lucro, democratización, fin al endeudamiento y el autofinanciamiento y acceso equitativo”<sup>11</sup>.

Una de las grandes ideas gestadas en el seno de la revuelta estudiantil y que recorre las argumentaciones de líderes y estudiantes de base, corresponde a que las lógicas que organizan la economía de mercado son incompatibles con la formación científica. Que si bien la formación es siempre el resultado de un esfuerzo personal, ésta no se puede comprar y, por lo mismo, no puede ser una mercancía. Se defiende el razonamiento de que los estudiantes sólo se pueden educar a través de la participación activa en la praxis científica y que la concepción mercantil de los profesores y estudiantes como vendedores y compradores de “saberes” no sólo es engañosa, sino ineficiente para alcanzar los fines educativos. Asimismo advierten que la formación científica de los estudiantes tiene como precondition la libertad de los profesores, pero esa libertad académica ha sido erosionada por la economía de mercado que ha precarizado y devaluado la función de los docentes, y afectado directamente a la calidad de la educación. Pero en el fondo los estudiantes estaban realizando una crítica mayor a la sociedad chilena, que

---

de alumnos a partir de 1990. Se les ha criticado su calidad, su falta de investigación y los altos costos para las familias, así como saturar el mercado de algunas carreras.

<sup>11</sup> CONFECH. (2011). “Petitorio Confech”. Actualizado al 26 de junio. p. 1 Disponible en: [http://www.archivochile.com/Chile\\_actual/01\\_mse/0/MSE0\\_0002.pdf](http://www.archivochile.com/Chile_actual/01_mse/0/MSE0_0002.pdf)

incluía todo el modelo económico, político y social instaurado bajo el régimen militar, por consiguiente también al capitalismo y en particular a las políticas neoliberales (Silva, 2015).

Las reformas económicas y sociales impulsadas por los militares durante la dictadura estuvieron influenciadas por el neoliberalismo, como se denomina a una versión más extrema del liberalismo, es decir, aquella ideología que se inspira en la libertad individual y el libre mercado (intercambio de bienes entre ofertantes y demandantes) en un marco democrático. Pero en este caso, el neoliberalismo reduce aún más la influencia del Estado para dejar al mercado solucionar los problemas sociales y el ordenamiento interno, dejando a las autoridades sólo el deber de proteger las libertades (Hall, Peter H.; Soskie, David, 2006). Sus principios de aplicación en Latinoamérica se resumen en el llamado Consenso de Washington, una serie de propuestas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) para los países de la región que implicaban una reducción del gasto fiscal, priorizar el gasto público, una reforma tributaria, tasas de interés decididas por el mercado, tasa de intercambios competitivos, liberación del comercio, impulsar la inversión extranjera directa, privatizar las empresas estatales, mayor desregulación del mercado y proteger el derecho de propiedad (Williamson, J. 2003).

El neoliberalismo en sí se basa en los intereses individuales más que los comunes, por lo que convierte a la sociedad en un agregado de intereses, tal como señala Bobbio (1985): “Por neoliberalismo hoy se entiende principalmente una doctrina consecuente, de la que el liberalismo político es sólo una mera realización no siempre necesaria, o sea, una defensa a ultranza de la libertad económica de la que la libertad política solamente es un corolario” (97). Inspirado en las ideas del economista austriaco Friederich von Hayek, esta posición extrema del liberalismo pone a la libertad, sobre todo la económica, como un valor intrínseco que va más allá de lo político. Aunque para Bobbio esto viene a coronar el núcleo original del liberalismo clásico: “una teoría de los límites del Estado, derivados de la presuposición de

derechos e intereses del individuo, anteriores a la formación del poder político, entre los que no puede faltar el derecho de propiedad individual” (99).

Estos postulados fueron asumidos por el régimen militar a través de un grupo de economistas llamados “Chicago Boys”, por provenir del Doctorado en Economía de la Universidad de Chicago. Uno de sus principales representantes en Chile fue Sergio De Castro, quien llegó a ser ministro de Hacienda del régimen y que para justificar los cambios que se implementaron señaló que “sin la menor duda -comentamos entre nosotros- había llegado el momento de cambiar el sistema, desplazando el peso del cuerpo desde el Estado a la iniciativa individual. Eso era lo que nos interesaba, y no administrar -aunque fuera de la mejor manera posible- un sistema económico que hacía rato había agotado sus posibilidades” (Arancibia y Balart, 2007:171).

El mercado, por tanto, fue lentamente penetrando toda actividad humana a través de las reformas, exacerbando la competencia y la idea de la elección racional, creando sistemas de administración de la salud y las pensiones privadas (Administradoras de Fondos de Pensiones, AFP, e Institutos de Salud Provisional, Isapres), además de una privatización de las empresas y servicios del Estado, entre ellas, la educación.

Dado que el principio fundamental de esta ideología es la libertad económica, por tanto la libertad de elegir, la educación debía también entenderse como un bien de consumo más que las personas podían seleccionar. El propósito era aumentar la oferta de servicios educacionales y sistemas de enseñanza para que las familias (consumidores) escogieran el que más se ajustara a sus intereses. Para esto el primer paso fue un desmantelamiento del antiguo sistema público. En la educación escolar pública se decretó la descentralización y pasó del Ministerio de Educación a los gobiernos de administración local (municipalidades). Se abrió además la posibilidad de crear colegios privados con financiamiento estatal: para el año 2011 el 51% de los alumnos estaban en ese tipo de establecimientos (Cox, 2003:23). En el caso de la educación

superior, el plan comenzó de inmediato. Se estima que entre 1974 y 1980, el gasto público en educación superior cayó entre 15% y 35%, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y comenzar el cobro de aranceles para obtener financiamiento (Bernasconi y Rojas Fernando, 2004: 30). A fines de 1980 se dio a conocer un nuevo Estatuto para la Educación Superior, que creó un grupo de 14 nuevas universidades en regiones (antiguas sedes de la Universidad de Chile, en su mayoría) y confirmó la necesidad del autofinanciamiento al consagrar la disminución de los aportes fiscales, todo en aras de la eficiencia y la competitividad. Pero también se abrió la posibilidad de la creación de universidades privadas, dejando así la educación a manos del mercado (Meller, A. y Meller, P., 2007:120). Al mismo tiempo, los institutos profesionales fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales antes reservados a las universidades, y los centros de formación técnica quedaron a cargo de las carreras técnicas de dos años de duración. Las consecuencias de estas reformas fueron la masificación de la educación, y una mayor oferta de profesionales y técnicos en el mercado, lo que no implicó una mejora en calidad, pero sí en el aumento del endeudamiento de las familias.

Fue así como el descontento ante este sistema se había instalado en la sociedad y el año 2011 estalló. Con el correr de las semanas el repertorio de acciones se hizo más recurrente y visible, el mensaje “se puede matar una persona pero no la idea” impulsó nuevas y variopintas formas de expresión, en jornadas de extrema violencia como el denominado Jueves Negro<sup>12</sup>, o en las convocatorias de acciones no-violentas: los “flashmobs”, “besatones”, notables representaciones artísticas que le dieron al movimiento un rostro lúdico que no hizo más que captar más adherentes. La idea de que era necesario acabar con un sistema injusto que

---

<sup>12</sup> El jueves 4 de agosto del año 2011, el Ministro del Interior, Rodrigo Hinzpeter, y la Intendente de Santiago, Cecilia Pérez, decidieron no autorizar las marchas de ese día, pero los estudiantes las convocaron de todos modos. Se realizaron dos intentos de marcha, en la mañana los secundarios y en la tarde los universitarios, lo que desató la represión por parte de las fuerzas de Carabineros en una violenta jornada que culminó con masivas protestas nocturnas, y el “caceroleo”: la gente golpea las ollas u otros objetos desde sus casas o en la calle demostrando su descontento.

consolidaba la desigualdad social, fue quedando en la retina de los chilenos, que en primera instancia observaron desde sus hogares la felicidad de sus hijos al marchar y el sufrimiento al ser reprimidos. Pero, más tarde, nadie quedó indiferente ante la inmanente instalación del discurso, que fue resonando en las mentes de las viejas generaciones por alguna razón y penetrándolas en su más profunda esencia. Como consecuencia, los mayores también salieron a las calles con alegría y esperanzas renovadas, lo que inauguró un nuevo ciclo que ahora incluiría los multitudinarios paros nacionales<sup>13</sup>.

### *¿Cocción a fuego lento?*

Para entender la magnitud de la movilización social estudiantil de este convulsionado año, es necesario contextualizar bajo qué condiciones políticas y configuraciones sociales se desarrolló. El 2011 correspondió al segundo año de ejercicio en el poder del Presidente de la República Sebastián Piñera Echenique, representante del primer gobierno de derecha elegido democráticamente en más de cincuenta años, y que era secundado por la Alianza por Chile, conglomerado de partidos políticos de centro-derecha liderado por Renovación Nacional (RN) y la Unión Demócrata Independiente (UDI)<sup>14</sup>. Piñera triunfó en las elecciones presidenciales obteniendo el 51,6% de los votos en la segunda vuelta realizada el 17 de enero de 2010<sup>15</sup>, desplazando así a la coalición que había gobernado por veinte años desde el fin de la dictadura:

---

<sup>13</sup> Paro es el término que se utiliza en Chile para definir una huelga o paralización de actividades. Cuando se denominan nacionales, aluden a que toda la ciudadanía en pleno, sin importar ocupaciones, sectores económicos, corrientes políticas, clase social, etc. está convocada a adherir en todo el país.

<sup>14</sup> Tras el regreso a la democracia en 1990, el sistema electoral binominal produjo que los partidos políticos se ordenaran en dos grandes coaliciones, por un lado la derecha con Renovación Nacional y la Unión Demócrata Independiente, por otro lado la centro-izquierda se unió en la Concertación, con la Democracia Cristiana, el Partido por la Democracia, el Partido Radical y el Partido Socialista, quienes gobernaron el país entre 1990-2010. Los partidos que quedaron fuera de estas alianzas tendieron a desaparecer, salvo el Partido Comunista que mantuvo una base de votantes. El año 2015 ese sistema fue reformado por otro proporcional moderado y debutará en las elecciones del año 2016.

<sup>15</sup> Datos recopilados de SERVEL, revisar período 2010-2014. En web: <http://www.servel.cl/ss/site/infografiapresidentes-resultadosglobales.html?id=1392338409308>

la Concertación de Partidos por la Democracia, que agrupaba a parte de la izquierda y el centro político chileno.

El nuevo gobierno de derecha se caracterizó por las promesas de introducir un alto grado de eficiencia en la gestión del aparato público, la renovación del personal político con la entrada de nuevos personeros expertos a la administración del Estado, enfrentar con decisión los principales problemas de política pública, particularmente el de la delincuencia, y retomar altos niveles de crecimiento económico (Castiglioni, 2010).

El inicio del gobierno tuvo lugar en un marco de altos niveles de expectativas por la prometida *nueva forma de gobernar* que promovería la excelencia en todas las esferas de la gestión pública. Estas esperanzas fueron amplificadas por el propio presidente al comienzo de su administración, como se evidencia en la siguiente afirmación: “en veinte días yo siento que hemos avanzado más que otros, tal vez en veinte años.”<sup>16</sup> Uno de sus primeros cometidos fue afrontar la reconstrucción de las zonas afectadas por el terremoto del 27 de febrero de 2010, catástrofe que azotó el centro-sur del país. Sin embargo, con el correr del año, se sucedieron una serie de movilizaciones sociales sectoriales que fueron agitando las aguas, como indica la socióloga mexicana Mónica Iglesias Vázquez (2011) en su informe sobre el conflicto social en Chile:

Una vez que los efectos devastadores del terremoto perdieron su carácter de novedad y que se implementaron los programas del gobierno para hacer frente a la situación de excepción, las manifestaciones de carácter laboral (huelgas y paros de mineros, empleados públicos, trabajadores del sector privado, estibadores), por reivindicaciones económico-sociales (huelgas por las alzas tarifarias), de tipo político-territorial (huelga

---

<sup>16</sup> <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/sismos/catastrofe-en-chile/sebastian-pinera-en-20-dias-hemos-avanzado-mas-que-otros-en-20-anos/2010-04-01/133613.html>

de hambre mapuche, tomas Rapa Nui) en muchos casos imbricadas con las socio-ambientales (luchas contra las termoeléctricas y otros megaproyectos) y de carácter educacional fueron emergiendo en los siguientes meses a medida que se asentaba la nueva administración y se iban conociendo luego los planes y programas de gobierno para las áreas específicas. El clima de movilización social fue en ascenso durante la segunda mitad del año y hacia inicios de diciembre había 30 huelgas legales, 16 en curso, las que incluían a casi cinco mil trabajadores. Sin duda el año 2010 fue el de la victoria de la huelga de hambre mapuche, el del aumento de la combatividad de las movilizaciones sociales y del incremento del número de huelgas (42-43).<sup>17</sup>

Las optimistas palabras del Presidente Piñera al cabo de un año, se veían deslucidas en un ambiente de descontento que fue in crescendo, y en el primer semestre del 2011 el portentoso estreno de la actividad del movimiento estudiantil universitario se transformó en el principal problema político-social del gobierno.

En respuesta, el gobernante en su discurso del 21 de mayo<sup>18</sup> anunció que sería el “año de la educación superior”, indicando que a las reformas a la calidad de la educación aprobadas en febrero de 2011 y a la creación de la Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación Escolar, se sumarían nuevas tareas (Piñera, 2011). Sin embargo, estas medidas de carácter tecnocrático no convencieron del todo al movimiento social. La posibilidad de la continuidad y mayor consolidación de la mercantilización educativa fue constantemente rechazada por el estudiantado desde sus bases. Una anécdota al respecto que ilustra esta sensación, fue el amplio

---

<sup>17</sup> Acerca de las manifestaciones sectoriales durante 2010 y 2011 ver capítulo 5 de esta tesis.

<sup>18</sup> El 21 de mayo, Día de las Glorias Navales, es una fecha importante en Chile. Aquel día recuerda una de las batallas navales más importantes de la Guerra del Pacífico contra Perú y Bolivia. Por esa razón la data fue escogida como el inicio del período ordinario de sesiones del Congreso y para que el Presidente de la República realice la Cuenta Pública anual sobre su gestión, que actualmente se efectúa en la ciudad-puerto de Valparaíso, sede del Congreso Nacional.

rechazo expresado a través de las redes sociales luego de que el mandatario, durante una inauguración en la que participaba, se refiriera a la educación “como un bien de consumo”<sup>19</sup>:

(...) porque la educación cumple un doble propósito; es un bien de consumo, significa conocer más, entender mejor, tener más cultura (...) pero también la educación tiene un componente de inversión, que es mejorar nuestras capacidades para aportar al proceso productivo.

Sin embargo, sería un error pensar que esta oleada de movilizaciones estudiantiles nacen únicamente como una reacción ante este nuevo gobierno derechista y los posibles efectos de sus renovadas reformas neoliberales. Por otra parte, especular que fue una orquestada maquinación de una despechada oposición política, que aún no daba crédito a la pérdida del poder, sería desconocer y desmerecer la genuina organicidad social juvenil. Tampoco es posible concluir que tales manifestaciones sólo se dieron como una extensión rutinaria de las protestas sectoriales del 2010, o que se constituyeron como corriente imitativa de los movimientos sociales que emergieron en el entorno mundial; si bien tanto en América Latina como en Norteamérica, Europa y Asia, se desarrollaron movilizaciones sociales paralelas (Occupy Wall Street, 15-M, los Indignados en España y la Primavera Árabe), originando una suerte de dinámica global, creemos que localmente cada una de estas manifestaciones tuvo particularidades dignas de ser analizadas históricamente.

Como es sabido, los teóricos de los movimientos sociales afirman que estos se van gestando lentamente y que los rasgos que presentan al desplegarse y accionar, se han ido conformando gracias a un proceso de maduración en el tiempo, producto de interrelaciones

---

<sup>19</sup> Ver video completo en <https://www.youtube.com/watch?v=1-ylcXepcwo>



informales de personas y grupos; una red que se teje gradualmente y que en su desarrollo va alternando espacios de latencia y otros de notoriedad.<sup>20</sup>

De esta manera, es factible postular que existen al menos dos coyunturas históricas precedentes que ayudan a entender el origen y el veloz crecimiento del movimiento estudiantil universitario chileno del 2011, y que nos obligan a comprenderlo más allá del protagonismo de líderes y fuerzas estrictamente del ámbito universitario o sólo como parte del estallido social general de los dos últimos años. Y es que la movilización estudiantil del 2011 fue la culminación de un malestar que venía desde a lo menos diez años haciéndose un espacio en el contexto nacional.

### *De mochilas y pingüinos*

El primer atisbo de lo que se observó el año 2011, fue el denominado *Mochilazo* del año 2001, acaecido durante el mandato del entonces presidente de la república, Ricardo Lagos Escobar<sup>21</sup>. En aquella ocasión diversas organizaciones encabezadas por estudiantes secundarios convocaron a más de 17.000 jóvenes en el Parque Forestal<sup>22</sup> y lograron paralizar a 400.000 estudiantes, con el objetivo de mantener una tarifa preferencial en el transporte escolar. Durante varios años, los “pases escolares”<sup>23</sup> para uso en el transporte público, fueron

---

<sup>20</sup> Ver: Tejerina, B. 2010. “La sociedad imaginada. Movimientos sociales y cambio cultural en España”. Madrid: Editorial Trotta. della Porta, D. y Diani, M. 2011. “Los movimientos sociales”. Editorial Complutense – CIS, Colección Debate Social, España. Melucci, A. 1998. “La experiencia individual y los temas globales en una sociedad planetaria”, en Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). Los Movimientos Sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural. Editorial Trotta. pp.361-382.

<sup>21</sup> Ricardo Lagos Escobar fue el primer presidente socialista elegido tras el regreso a la democracia en 1990, y gobernó entre los años 2000 y 2006. Durante su período se efectuaron algunas medidas de cambio en el sistema educacional, que influirían en el desarrollo de las movilizaciones, en especial la Ley de Financiamiento Estudiantil con Aval del Estado, que permitió a la banca privada entregar créditos en forma masiva para financiar los estudios de educación superior. Este fue un sistema criticado que en gran parte dio origen a posteriores movilizaciones universitarias. Ver capítulo 3 de esta tesis.

<sup>22</sup> El Parque Forestal se sitúa en el Centro de Santiago, en forma paralela a la Avenida Libertador Bernardo O’Higgins, y está ubicado a pocas cuadras de los principales centros de gobierno. Comprende 171.910 metros cuadrados, lo que lo convierte en el “pulmón verde” de la zona central de la ciudad y lugar de paseo de los habitantes, con actividades recreativas y culturales.

<sup>23</sup> El sistema de movilización pública en Chile, tanto buses como el tren metropolitano (Metro) pide a los estudiantes secundarios o superiores una tarjeta de identificación para obtener un descuento en el pasaje, el que es conocido como “pase escolar”. Originalmente era entregado por la misma asociación de transporte de buses, lo

administrados como un beneficio otorgado por los diversos gremios locales de transportistas, quienes estaban a cargo tanto de su fabricación, costo de adquisición y distribución. La utilización de este documento quedaba restringida a zonas geográficas y horarios determinados por dictámenes gubernamentales acordados con este sector privado que tenía en sus manos el monopolio del transporte nacional. De esta manera, los estudiantes secundarios instalaron el debate sobre una cuestión que expusieron como un derecho que debía ser administrado y garantizado por el Estado: la gratuidad del transporte escolar.

Por otra parte, por primera vez considerando las últimas décadas, el asambleísmo se instauró como un dispositivo de organización social que al privilegiar las relaciones horizontales, permitió a los jóvenes de Enseñanza Media constituir un cuerpo multiforme de lucha y logró validarse como la forma de organizarse y en las que los representantes adquirían la legitimidad de sus vocerías. A su vez, aparecieron nuevos grupos organizados que disputaron el liderazgo a la Federación de Estudiantes Secundarios (FESES), organismo tradicional en el sector de la Educación Media pública, donde primaba la representación política de las Juventudes Comunistas también llamada La Jota. De esta manera, en octubre del 2000 se fundó la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) que presionó por la creación de una organización más representativa y diversa políticamente. Con la disolución de la FESES, se incorporó a la ACES un grupo de jóvenes de izquierda no partidista, que comenzó a imprimir al organismo un sello de actuación marcado por la desconfianza profunda hacia toda instancia de negociación con las autoridades.

Paralelamente funcionaba el Parlamento Juvenil creado en 1997, institución impulsada por el ex diputado Gutenberg Martínez (Partido Demócrata Cristiano) y que tuvo como objetivo promover la participación de los jóvenes en la política institucional, siguiendo las mismas

---

que originó conflictos con los estudiantes; después del año 2001 éste pasó a ser entregado por el Ministerio de Educación y es conocida como Tarjeta Nacional Estudiantil.

lógicas que el parlamento nacional, pero sin atribuciones deliberativas. Surgió como respuesta de los partidos oficialista agrupados en La Concertación, al dominio del Partido Comunista en la FESES. Sin embargo, durante las manifestaciones del año 2001 sus dirigentes apoyaron e incluso dirigieron las protestas, lo que produjo la molestia de los partidos políticos oficialistas, quienes decidieron finalmente disolver el Parlamento Juvenil el año 2002 justificando tal decisión en la falta de financiamiento.

Las demandas que se establecieron el 2001 fueron más bien reivindicativas y no se dirigieron a una crítica estructural. Eso no quiere decir que no haya existido una discusión interna, aunque parcelada, sobre temáticas más de fondo, pero esa discusión no alcanzaba a expandirse al conjunto de los estudiantes.

El año 2006, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet Jeria, los estudiantes secundarios protagonizaron la llamada *Revolución Pingüina*,<sup>24</sup> cuyas demandas se pueden sintetizar en las siguientes dimensiones: la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE); el fin de la municipalización de la enseñanza<sup>25</sup>; estudio y reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC); gratuidad de la Prueba de Selección Universitaria (PSU); pase escolar gratuito y unificado, y tarifa escolar gratuita en el transporte escolar para la Educación Media.<sup>26</sup>

A diferencia de la experiencia del 2001, el estudiantado contó con el respaldo de diversas organizaciones sociales como el gremio del Colegio de Profesores, la principal

---

<sup>24</sup> En Chile, los estudiantes de primaria y secundaria de colegios públicos utilizan un mismo uniforme que los hace ser conocidos popularmente como “Pingüinos” por semejarse sus colores a las de esta ave del hemisferio sur. Por esta razón es que las manifestaciones de estudiantes secundarios del año 2006, fueron bautizadas como la “Rebelión de los Pingüinos”.

<sup>25</sup> Como se abordará con profundidad durante el capítulo 4, la municipalización de la educación fue una política pública desarrollada durante la dictadura de Augusto Pinochet que consistió en traspasar la administración de la educación pública primaria y secundaria, a los municipios, es decir, a la unidad administrativa más pequeña y local del país. Esto, trajo varias consecuencias consideradas como negativas para la educación pública, y por esa razón se transformó en una de las demandas más poderosas del movimiento estudiantil.

<sup>26</sup> Ver capítulo 4 de esta tesis

multisindical del país, la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), junto a la Asociación Nacional de Empleados Fiscales (ANEF) y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Salud (CONFENATS), entre otras.

Una características de ambos movimientos escolares de los años 2001 y 2006 fue la nula adhesión de los universitarios. El movimiento de la educación superior pareció estancarse en la década de 1990, un periodo de baja participación tanto en elecciones internas como en asuntos nacionales. Esto es en gran parte coincidente con el aumento de la matrícula en este sector y la mayor cantidad de alumnos de primera generación de estudiantes superiores en sus familias, por lo que es posible sostener la existencia de una masa de jóvenes despolitizados y ajenos a las preocupaciones típicas de los universitarios, conscientes de su rol social y su futuro como líderes, y más bien preocupados de la promesa de un mejor futuro económico y calidad de vida.

Pese al no apoyo de los universitarios, aunque sí de gremios y sindicatos, los estudiantes secundarios lograron una masiva convocatoria a nivel nacional, la ocupación de establecimientos y una inclusión en la agenda pública que derivaría en la conformación de una comisión presidencial destinada a proponer medidas en materia educativa. Al mismo tiempo que el conflicto comenzó a propagarse por el país y que nuevos actores fueron sumándose al movimiento, las demandas se ampliaron en pro de reformas de carácter estructural<sup>27</sup>.

El 2008, tras la respuesta de las autoridades y la discusión legislativa de la LGE (Ley General de Educación) que vendría a reemplazar a la LOCE, los secundarios se lanzaron nuevamente a las calles para rechazar el proyecto. Los reclamos apuntaron a que en lo

---

<sup>27</sup> Sobre este tema véase: Rodrigo Torres. Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un "actor político" en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006). (Axe XI, Symposium 40). Independencias - Dependencias - Interdependencias, VI Congreso CEISAL 2010, Jun 2010, Toulouse, France. Domedel, Andrea y Peña y Lillo, Macarena, El mayo de los pingüinos, Santiago, Editorial Universidad de Chile, 2008. Gutiérrez, Tamara; Caviedes, Cristina. Revolución Pingüina. "La primera gran movilización del siglo XXI en Chile", Santiago de Chile, Editorial Ayun, 2006.

sustancial el documento no incorporaba las demandas principales del movimiento. Junto a ello, comenzaron manifestaciones del estudiantado universitario que denunciaba la crisis del sistema de educación superior, ante la quiebra de dos universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)<sup>28</sup> y el cierre de una universidad privada, a lo que se sumaba el reclamo por el desconocimiento de la Tarjeta Nacional Estudiantil de transporte por el gremio de autobuseros de Valparaíso.

Sin duda que estas experiencias previas al 2011 constituyeron instancias de aprendizaje sociopolítico significativo para los estudiantes. La organización y la solidaridad fueron fundamentales para el “*levantamiento pingüino*”, ya que sin colectividades de base los secundarios probablemente no habrían logrado enarbolar el discurso crítico al sistema y presionar al gobierno de turno con la fuerza que tuvieron. De este modo, teniendo la asamblea como principal mecanismo de participación y a las tecnologías de la información como aliadas, los estudiantes demostraron a la ciudadanía la madurez política y los altos grados de democratización interna del movimiento, propiciando relaciones horizontales que los alejaron de las lógicas partidistas y jerarquías (Álvarez, 2011:147). En ese sentido, como afirma González,

[...] el movimiento reinstaló formas de diálogo como las asambleas y nuevos tiempos y protocolos de acuerdo, restándole iniciativa al gobierno y sumándola al movimiento.

De esta forma se traspasaron los límites inherentes al modelo democrático

---

<sup>28</sup> El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es un organismo que reúne a los representantes de las universidades públicas y privadas tradicionales (estas últimas ligadas a la Iglesia Católica en su mayoría), cuyo fin es coordinar la docencia superior. Sus miembros reciben los principales fondos públicos y sus alumnos pueden optar a beneficios únicos, como el Fondo Solidario. Durante años no han aceptado a las nuevas universidades privadas surgidas en la década de 1980, lo que ha producido roces entre ellas por los beneficios recibidos.

representativo, a través del ejercicio de una ciudadanía activa, que desconfiaba de las mediaciones ‘expertas’ que proponía la clase política [...]”<sup>29</sup>.

En cada una de estas movilizaciones el estamento estudiantil fue consiguiendo pequeños avances en materias que les eran propias, pero también las demandas se fueron haciendo cada vez más extensas, profundas y recurrentes, tensionaron a los gobiernos e hicieron visible ante la sociedad completa que algo no marchaba bien en el exitoso y admirado país construido en las últimas cuatro décadas.

### *El chispazo en la Universidad Central de Chile*

El discurso fundante del movimiento social fue sintetizado por los estudiantes en una pequeña pero poderosa frase: “*no al lucro*”, un slogan presente en todas las manifestaciones y que curiosamente nace de una coyuntura bastante particular: la proyectada venta de una institución de educación superior de carácter privado, la Universidad Central de Chile, a la Sociedad de Inversiones Nortedur.

La mayoría de los documentos que se han producido acerca de la movilización estudiantil de 2011, datan su comienzo haciendo referencia a las marchas protagonizadas en primera instancia por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) y luego por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH). No se consigna un hecho, a nuestro juicio, muy significativo. En el germen de las movilizaciones estudiantiles, se halla una manifestación encabezada por actores sociales que hasta ese momento no habían efectuado acciones que hubiesen trascendido socialmente. Al hacer una revisión exhaustiva de la prensa

---

<sup>29</sup> González, J. (2007). “Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos”. Santiago. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, OPECH, Universidad de Chile. p. 2 En Álvarez, Analía. (2011). “Tenemos razón y somos mayoría: El movimiento estudiantil secundario chileno en 2006 Conflicto Social”. Año 4, N° 5, junio. Pág.147.

durante 2010 y 2011 es posible afirmar que en los primeros meses de 2011 ocurrieron una serie de acontecimientos precursores del movimiento social por la educación que se desataría a fines de abril. En este contexto, al menos tres medios de amplia cobertura periodística<sup>30</sup> destacan la situación particular de una universidad privada: la Universidad Central Chile. El hecho es consignado superficialmente por el sociólogo Juan Fernández Labbé (2013), quien no realiza un mayor análisis y pone el acento en las iniciativas de las universidades públicas:

En abril, los estudiantes de una universidad privada se movilizan rechazando el que su casa de estudios sea vendida a un fondo de inversiones. Ese mismo mes, los estudiantes de centros públicos se manifiestan ante el retraso en la entrega de las becas y de la Tarjeta Nacional Estudiantil de transporte. Un mes después se producirá un Paro Nacional, con manifestaciones en las calles de las principales ciudades del país, demandando la recuperación de la educación pública. Al mes siguiente, las marchas convocadas por los estudiantes congregarán a más de 200 mil personas en todo el país, cifra que alcanzará su cénit en el mes de agosto, con un millón de personas concentradas sólo en la capital demandando educación pública, gratuita y de calidad (4).

Por otra parte, el periodista Francisco Figueroa (2012), quien fue parte del movimiento siendo estudiante y vicepresidente de la FECH, publicó un examen de su experiencia e incluye en uno de sus capítulos el movimiento interno de la Universidad Central. Salvo estas iniciativas no existe un estudio acabado del fenómeno centralino.

Para comprender esta singular situación expondremos resumidamente antecedentes que darán cuenta de los pormenores que llevaron a que se desencadenara un conflicto, que a nuestro juicio fue uno de los elementos detonantes del comienzo del movimiento social del año 2011.

---

<sup>30</sup> La Nación, La Tercera y El Mercurio

La Universidad Central fue erigida en plena dictadura militar, con posterioridad a la promulgación, por parte del Ministerio de Educación de Chile, del DFL N° 1 del 30 de diciembre de 1980, que permitía la creación universidades en tanto tuvieran el carácter de personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro. Esta disposición legal hizo posible la creación de universidades sin ningún tipo de aporte estatal. Fue fundada el 9 de noviembre del año 1982, y quedó inscrita y registrada en el Folio C N° 4 del Ministerio de Educación. Su autorización de funcionamiento fue publicada en el Diario Oficial de la República de Chile con el N° 31.507, del 3 de marzo de 1983<sup>31</sup> y, de ese modo, surgió a la vida académica como el tercer proyecto educativo privado de Chile, no perteneciente al CRUCH.

En sus primeros años, acorde con la legislación de la época, se sometió a los procesos de examinación vigentes. Luego de la promulgación de la LOCE en el año 1990, la institución decidió voluntariamente, a contar de septiembre de ese año, integrarse al sistema de supervisión del entonces Consejo Superior de Educación (CSE).

Por medio del Acuerdo N° 44/93, del 18 de Marzo de 1993, la Universidad obtuvo la plena autonomía institucional de parte del CSE. El Certificado N° 22/93, que establecía dicha autonomía, fue publicado en el Diario Oficial de la República de Chile el 4 de mayo de 1993. De esta manera, quedó así habilitada para otorgar toda clase de títulos y grados académicos en forma independiente. Sus nueve socios fundadores: Hugo Gálvez Gajardo, Gonzalo Hernández Uribe, Luis Flores Vera, Pedro Cruzat Fuschlocher, Vicente Kovacevic Poklepovic, Carlos Blin Arriagada, Omar Mendoza Palominos, Enrique Martin Davis y Luis Castañeda Carrasco, eran un grupo de profesionales destacados en sus áreas y decidieron darle a la entidad un talante pluralista y laico.

---

<sup>31</sup> Ver Informes de Autoevaluación para la Acreditación Institucional, años 2008, 2012 y 2014, de la propia Universidad Central de Chile.



En el mes de marzo de 1983 la universidad recibió en el Campus San Bernardo<sup>32</sup> a sus primeros 732 estudiantes en las siguientes siete carreras: Administración Pública, Arquitectura, Construcción, Derecho, Educación Parvularia, Ingeniería Comercial y Psicología. Su primer rector fue Carlos Blin Arriagada (1983-1985), que fue prontamente sucedido por Hugo Gálvez Gajardo (1985-1995), rector que sin duda imprimió con fuerza el conjunto de valores que hasta hoy se encarnan en su sello: excelencia, solidaridad, pluralismo y libertad.

En el segundo quinquenio de su funcionamiento, se experimentó un crecimiento horizontal dado por la apertura de nuevas carreras. De ese modo, la Universidad llegó a un total de trece programas, distribuidos entre cinco facultades y dos escuelas. A partir de 1998 la universidad comenzó a albergar a todas sus carreras en edificios propios, diseñados especialmente para el desarrollo de su actividad académica, en la zona céntrica de la ciudad de Santiago aledaña al antiguo Parque Almagro.

Según lo expresado por la propia institución, “la Universidad Central de Chile contribuye en forma significativa desde el quehacer universitario a materializar los derechos a la educación que se encuentran consagrados en la Constitución. De esta manera, provee educación superior a una importante proporción de estudiantes que pertenecen a los quintiles de ingreso más bajos de la población y que son la primera generación de sus familias que accede a este nivel de estudios. Desde esta perspectiva, la Universidad Central contribuye al logro de uno de los desafíos más importantes de Chile: disminuir las desigualdades sociales mediante una educación de calidad” (UCEN, 2014).

Por otra parte, como Corporación Privada sin fines de lucro, la UCEN no tiene en su estructura entidades ligadas a la Corporación, y por ello todos los excedentes de la gestión

---

<sup>32</sup> Comuna situada en el sector sur de la ciudad de Santiago, alejada del centro.

deben ser reinvertidos en la propia universidad, con miras al mejor cumplimiento de los propósitos educacionales que conforman su misión.

En mayo del 2000 las autoridades determinaron la generación de un nuevo Estatuto para la Corporación y fue aprobado en agosto de 2001<sup>33</sup> por el Ministerio de Educación e implicó dos trascendentes cambios. Por una parte, los socios fundadores decidieron ceder la propiedad a la Corporación de Derecho Privado Universidad Central de Chile, y radicar el gobierno de la Universidad en la propia comunidad académica, diseñando para ello un marco normativo y un esquema de gobierno que garantizara la adecuada distribución del poder y el futuro de la institución, con el objeto de salvaguardar el espíritu fundador, respetar la legislación vigente y dar continuidad al proyecto educativo.

El Estatuto incorporó en la figura de la Asamblea General de Socios la participación mayoritaria de académicos, cuyos miembros son elegidos por la propia comunidad. A su vez, este cuerpo colegiado elige a los integrantes de la Junta Directiva, y ésta, a su vez, designa al Rector, autoridad que dirige la institución por un período de cinco años, y puede ser reelegida. Para todos estos procesos eleccionarios existen disposiciones reglamentarias claramente escrituradas y de público conocimiento, lo cual pretende dar una base sólida y amplia legitimidad al sistema de gobierno de la institución. Así, la Universidad es a la vez una institución sin fines de lucro, participativa, independiente y pluralista, como pocas en el país. Con esto, procura recoger lo mejor de la tradición de la educación superior laica en Chile, sin recibir aportes directos del Estado.

---

<sup>33</sup> En julio del año 2001, como una forma de reforzar su identidad nacional, la institución modificó su nombre a Universidad Central de Chile (UCEN), y modificó sus estatutos con fecha 31 de agosto de 2001, según Ordinario N° 06/4176, del Ministerio de Educación.

Con la entrada en vigencia del nuevo Estatuto, se desarrolló en el año 2002 el primer proceso electoral de Asamblea General. Una vez electa, ésta designó a la Junta Directiva, la que a su vez nombró a Luis Lucero Alday como Rector de la Universidad.

En 2005 asumió una nueva Junta Directiva, y asumió como presidente del organismo Ernesto Livacic Rojas, académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas que contaba especialmente con la confianza de uno de los socios fundadores, Vicente Kovacevic.

Livacic, además, exhibía entre sus nutridos antecedentes académicos y empresariales haber ejercido como superintendente de bancos durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle y ser militante de un antiguo partido político de centro, la Democracia Cristiana. El nuevo presidente imprimió en la casa de estudios una visión acentuadamente corporativa y de competitividad en el mercado educativo, potenciando la expansión por medio de sus sedes regionales en las ciudades de Antofagasta y La Serena y promoviendo la apertura de nuevas carreras<sup>34</sup>.

Posteriormente, la misma Junta aprobó el Plan Estratégico 2010-2020 con la idea de integrar nuevos capitales y crecer a un ritmo competitivo<sup>35</sup>. Para ello inició conversaciones con la Sociedad de Inversiones Nortesur, con el objeto de establecer una alianza estratégica que permitiera conseguir fondos para emprender los nuevos lineamientos. El esquema asociativo involucraba un cambio sustancial en el modelo de gobierno institucional e implicaba, en la práctica, también el alto riesgo de la enajenación de los inmuebles de la

---

<sup>34</sup> En el año 2003, la Universidad decidió proyectar su presencia a otras regiones, inaugurando sedes en las ciudades de Antofagasta y La Serena. Al llegar el año 2009, sin embargo, los bajos resultados del proceso de admisión de pregrado en la Sede Antofagasta obligaron a redefinir la orientación de la misma. Finalmente se optó por cerrar la admisión a carreras de pregrado y reorientar la Sede hacia proyectos de desarrollo y de capacitación, que respondieran a los requerimientos de la región, particularmente en el ámbito de la minería.

<sup>35</sup> Figueroa, J; Araya, T, (2011) Reportaje periodístico de CIPER Chile. En web: <http://ciperchile.cl/2011/04/28/el-negocio-que-esconde-la-venta-de-la-universidad-central/> Consultado el 26 de agosto de 2015

universidad en favor del grupo económico entrante. Pese a los esfuerzos de las autoridades para que el procedimiento que se estaba gestando no fuera de completo dominio público, tímidamente el segundo semestre del 2010 y con mucha fuerza los primeros días de abril de 2011, un puñado de estudiantes de la Facultades de Ciencias Sociales y Derecho y los representantes de la FEUCEN encabezaron un movimiento que tenía como propósito frustrar la venta de la institución. De esta manera comenzaron un enfrentamiento no sólo con las autoridades universitarias, sino que también con el poder político y económico imperante en el país. El 4 de abril se convirtieron en los primeros estudiantes universitarios que marcharon y se manifestaron en las puertas del Ministerio de Educación, enarbolando la célebre frase “*no al lucro*”. Rápidamente fueron apoyados por la gran mayoría del estudiantado, parte del cuerpo académico y los administrativos, quienes advirtieron en esta alianza un riesgo a la naturaleza de la Universidad y su misión. La movilización se desarrolló por cinco meses e involucró la ocupación (“toma”) de casi la totalidad de los edificios por parte de los estudiantes, quienes impidieron el funcionamiento de las principales actividades cotidianas. La paralización afectó al menos a 10.000 estudiantes y a todo el resto de la comunidad académica: directivos, docentes, administrativos y personal subcontratado. Tuvo episodios violentos por la irrupción de Fuerzas Policiales a la institución que intentaron desalojar a los jóvenes expulsándolos de las dependencias para volver la universidad a la normalidad. Esto no hizo más que enardecer los ánimos, radicalizar la postura del estudiantado y dio pie a la práctica de la “retoma” para posteriormente ocupar la entidad sin fecha de finalización: “la toma indefinida”. El conflicto también se instaló en las sedes de las ciudades de Antofagasta y La Serena. En esta última se desencadenó una huelga de hambre ejercida por cinco estudiantes y que fue ampliamente cubierta por los medios de comunicación regionales. Los alumnos de provincias adhirieron a las demandas de los estudiantes santiaguinos, pero además, establecieron sus propios petitorios y efectuaron acciones locales, exponiendo la disminuida calidad que los aquejaba en materias

de infraestructura, gestión y docencia, en comparación con los campus de Santiago. El Consejo de Presidentes construyó una sólida relación que permitió mantener unidos a los jóvenes de todos los recintos, lo que articuló una red que permitió legitimar aún más la movilización.

De esta manera, parte de los profesores se agruparon y movilizaron por medio de la Asociación Gremial de Académicos, organismo que no estaba en funcionamiento y que fue revitalizado en el transcurso de los primeros meses del conflicto. El Sindicato de Trabajadores que congregaba preferentemente a los administrativos también apoyó a los estudiantes, pero de manera más tímida. A estos organismos también se sumó la Asociación de Egresados, que estableció contactos hacia el exterior de la institución y convocó a ex alumnos de destacada trayectoria profesional. La convulsión que sufrió la corporación traspasó sus muros y reveló a la opinión pública que los estudiantes de una entidad privada también podían manifestarse y estaban luchando para que su casa de estudio no fuera vendida. El concepto del lucro, como un elemento perverso que atravesaba toda la educación superior chilena, quedó al desnudo desde sus mismas raíces.

Luego de muchas fricciones con las autoridades universitarias, el conflicto se resolvió aplicando estrictamente los mecanismos institucionales, demostrando con ello la relevancia y solidez de los dispositivos participativos de gobierno provistos estatutariamente, y también fue un ejercicio democrático. La Asamblea General de Socios retiró del Ministerio de Educación las modificaciones al Estatuto que habían sido acordadas y simultáneamente se envió una solicitud de prórroga para la implementación del convenio marco al Fondo de Inversiones Privado Nortedur, la que no fue aceptada, lo que puso término unilateralmente al acuerdo marco.

Esto derivó en la presentación de una demanda arbitral en contra de la Universidad Central, la que finalmente fue resuelta por los máximos tribunales de justicia: Ilustrísima Corte

de Apelaciones y Excelentísima Corte Suprema, en favor de los argumentos presentados por la de casa de estudios que, entre otros, reafirmaba su oposición al lucro en la educación superior. El resultado no hizo más que confirmar que el movimiento estudiantil interno había vencido y protagonizado un hecho inédito en la historia del sistema educativo privado del país.

En el mes de octubre de 2011 terminaba el período de mandato de la Junta Directiva, por lo que, de acuerdo a los Estatutos, se renovó la totalidad de sus miembros siguiendo las indicaciones de la normativa institucional vigente. La Universidad Central comenzó un nuevo periodo, y todos aquellos que habían estado a favor de la transacción comercial y habían cumplido roles importantes en el proceso, terminaron fuera de la universidad, haciendo patente los aires de cambio que se estaban asomando en el país.

### *Centralinos: de estudiantes clientes a agentes sociales*

Cuando a fines de abril de 2011 estalló la movilización de los estudiantes de las universidades públicas que cuestionaban las inequidades del sistema educativo, en un primer momento los alumnos de universidades privadas no fueron integrados como parte del liderazgo del movimiento, pese a que, como en el caso de la Universidad Central, llevaban al menos un mes movilizadas. En las cúpulas de las organizaciones estudiantiles de entidades tradicionales, algunos conocidos dirigentes desmerecían la situación e idoneidad de los alumnos de las universidades privadas, ya que los calificaban como simples clientes o estudiantes de segunda clase. Esto perpetuaba el carácter discriminatorio de la educación, el que históricamente habían internalizado desde su infancia. Sin embargo, y pese a todos los reparos, el papel ejercido fue reconocido y quedó refrendado cuando fueron invitados a formar parte de la CONFECH en junio de aquel año. Por primera vez la confederación decidió integrar a representantes de una universidad no perteneciente al CRUCH.

El estudiantado “centralino” fue consciente de que si bien era parte de una corporación de derecho privado que se regía por una legalidad diferente a la de sus pares que pertenecían a una institución pública, tenía la facultad y la libertad para organizarse y levantarse en defensa de los valores que la universidad a lo largo de su historia había consagrado, definiéndola como una universidad inclusiva, heterogénea, pluralista, laica y con “vocación pública”.

Lo singular y contradictorio del fenómeno de la revuelta estudiantil centralina es su naturaleza. Estos jóvenes sabían que debido al régimen de la universidad en que se encontraban, su injerencia en materias de la propiedad y el funcionamiento de la entidad no eran parte de sus atribuciones directas, salvo las prerrogativas de participación establecidas en los Estatutos de la Corporación, promulgados en 2001, a saber: asistencia de representantes estudiantiles en la Asamblea General de Socios, con derecho a voz pero no a voto. Sin embargo, desde su fundación y a diferencia de la mayoría de las universidades privadas del país, la institución había salvaguardado y respetado la posibilidad de configurar colectividades entre sus miembros y, en el caso de los estudiantes, fomentó la conformación de Centros de Estudiantes por carreras. Esta tradición devino en organismos aún más complejos como los Consejos de Presidentes y la Federación de Estudiantes de la Universidad Central de Chile (FEUCEN), que en el 2011 vieron una ventana de oportunidad para intervenir y discutir la toma de decisiones perpetradas por la Asamblea General de Socios y la Junta Directiva. Durante al menos cinco meses fueron altamente críticos a la concreción de una alianza estratégica con un poderoso conglomerado económico que había capitalizado su fortuna a través del negocio educativo e inmobiliario y que además estaba ligado al partido demócrata cristiano. Las demandas postuladas por los alumnos finalmente se resumieron en considerar que esa alianza estratégica no era más que una tratativa comercial sin fundamentos de calidad y gestión académica y cuyo único objetivo era vender la institución como cualquier bien de consumo y ceder su gobierno a una cúpula económica y política. Por esta razón, se multiplicaron las

pancartas con las frases “la universidad no se vende, se defiende” y “fin al lucro en la educación” que posteriormente fueron las banderas de lucha del movimiento social nacional por la educación.

En ese entonces, la Universidad contaba con 28 años de existencia, en los cuales se forjó un sentido de pertenencia, una identidad centralina, que afloró cuando fue advertida la futura consumación de la comercialización de la institución. Los estudiantes sentían que su universidad, pese a todo, ostentaba una vocación pública, que reconocían en las palabras que sus fundadores habían proclamado por años y que era usada en la publicidad de la corporación. Ese discurso de universidad privada con vocación pública, se hacía además presente en la heterogeneidad de su estudiantado y profesorado, el respeto a todos los credos y la defensa del pluralismo y un laicismo declarado.

De esta manera, los estudiantes centralinos apuntaron sus dardos al corazón del sistema neoliberal rebelándose en una institución que tuvo su propia génesis en la aplicación de dicho modelo. Lo que hicieron fue cuestionar el modelo de Estado Subsidiario que se fraguó y consumó autoritariamente en la época de la dictadura militar y que pese al optimismo de las generaciones que los precedieron, no cambió con la llegada de la democracia en 1990. Por consiguiente, la demanda era proclamada por individuos que se habían educado bajo un sistema educativo mercantilizado<sup>36</sup>, que asistieron a colegios subvencionados y prosiguieron su formación universitaria en el sistema privado. Dicha queja tomó fuerza e hizo eco en el estudiantado de universidades tradicionales que simultáneamente se enfrentaban a la descomposición del sistema educativo público desde hacía décadas<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> En el informe de acreditación institucional del año 2012, la Universidad declaró que para el año 2011 el 64.7 % de sus estudiantes provenían de colegios del tipo particular subvencionado y sólo un 21.5% de la educación Municipal, es decir pública.

<sup>37</sup> Al menos se pueden considerar tres rebeliones importantes en el movimiento estudiantil universitario de las instituciones públicas: 1985, 1997 y 2005. En esta última los estudiantes se levantaron en contra de la Ley de Financiamiento de la Educación Superior, que amplió el crédito con aval del Estado a centros de enseñanza



A partir de este primer movimiento estudiantil de la Universidad Central, que podríamos denominar como “interno” o “doméstico”, se sacudió la opinión pública y se gatilló rápidamente un poderío que aglutinó, por medio de la CONFECH, una diversidad de malestares que conformaron un movimiento social amplio y de peculiares características.

El singular movimiento estudiantil de la UCEN se convertiría entonces en una pista interesante para investigar porque presentó en su base características y contradicciones a lo menos difíciles de explicar sin un análisis que involucre la exploración meticulosa de los factores que intervienen. Al ser una institución privada sin aportes del Estado, sus estudiantes pagan onerosas mensualidades que con mucho esfuerzo sus familias pueden costear, porque pertenecen a los sectores sociales medios y bajos. Esta situación se remedia adquiriendo el Crédito con Aval del Estado (CAE), beneficio al que solamente podían optar los estudiantes universitarios del sector privado a partir de la administración de Ricardo Lagos<sup>38</sup>, y que no es más que un préstamo “blando” proporcionado por el Estado Subsidiario y que los jóvenes comienzan a pagar cuando terminan de cursar sus carreras. Son hijos de familias que han cifrado su futuro en la clásica idea que concibe a la educación universitaria como el motor de la anhelada movilidad social y por tanto generadora de igualdad de oportunidades.

Son estos jóvenes los que defendieron una institución con la que se identificaban y fueron capaces de lograr, por un lado, una conquista ideológica expresada en la instalación del concepto de fin a la mercantilización de la educación y, por otra parte, una conquista material:

---

superior privados. Los estudiantes rechazaron la ley como un elemento más que debilita la educación pública y que incorpora fuertemente la lógica del endeudamiento como prerrequisito para estudiar, el que además afecta a las personas de menos recursos y se acuerda con entidades privadas.

<sup>38</sup> Durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, en el año 2005 se promulgó la Ley de Financiamiento de la Educación Superior, que amplía el crédito con aval del Estado a centros de enseñanza superior privados. Los estudiantes universitarios de entidades públicas rechazaron la ley asegurando que es un elemento más que debilita la educación pública y que incorpora fuertemente la lógica del endeudamiento como requisito para estudiar, afectando con fuerza a los jóvenes más pobres. Por otra parte criticaron fuertemente los acuerdos que se materializaron con entidades privadas por considerar que consolidan aún más la mercantilización educativa. Durante ese año estudiantes universitarios y secundarios protagonizaron movilizaciones y tomas de establecimientos en el país, en repudio a la medida.

la no venta de las dependencias, producto de una lucha con visión política y poder de convocatoria triestamental.

La Universidad Central sería el ejemplo concreto de una más de las instituciones de educación superior nacida y desarrollada bajo el modelo de Estado Subsidiario amparado en un sistema eminentemente neoliberal pero, contradictoriamente a lo que se podría pensar, fue defendida por sus propios estudiantes quienes le otorgaron un extraña representación acuñada en una asombrosa consigna: “somos la más pública de las privadas”, haciendo referencia a una tipología institucional híbrida a lo menos difícil de definir.

Por otra parte, hay un elemento particular a considerar que podría dar luces de las condiciones en la que estos sujetos estaban actuando. Esta universidad privada fue modelada con una estructura que permite la participación de sus estamentos a través de dispositivos que protegen los valores democráticos. Dicha base organizacional no es menor, si tomamos en cuenta que el resto de las universidades establecidas a partir de la reforma educativa de 1980 y amparadas en el mismo cuerpo legal, no contemplaron estas cualidades y más bien asumieron lógicas de funcionamiento adscritas férreamente a una concepción de la educación como bien de consumo.

Otro componente interesante digno de examen es que el discurso gestado desde el propio seno de las agrupaciones estudiantiles centralinas fue alentado por cuerpos de académicos que en su mayoría fueron formados en las universidades públicas y que por la precaria contratación laboral que ostentaban, ejercieron docencia en instituciones públicas y privadas. En este sentido, la preparación recibida por los estudiantes centralinos en cierta medida se ve teñida por la crítica al sistema imperante, marcada por una posición ética en torno a la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y la participación ciudadana, que podría impulsarlos a la acción como sujetos y actores de su propia historia. Finalmente, una pieza vital

a considerar es la biografía de estos jóvenes, anclada en primer lugar a su núcleo familiar, a relaciones sociales barriales, de voluntariado, laborales. Aquel sostén cultural, esa red cotidiana de significados en común, que los identifica y los hace ser quienes son.

Entonces cabe preguntarse: ¿Quiénes son estos sujetos históricos? ¿Por qué se comportaron de esa manera? ¿Cómo se gesta este nuevo actor social? ¿Cuáles son sus orígenes y como se fue modelando en el tiempo hasta convertirse en un agente de cambio social? ¿Qué hizo que, dadas las condiciones en que se desenvolvía, fuera capaz de emprender una acción colectiva que puede concebirse como uno de los elementos de la génesis de un gran movimiento social? De esta manera creemos atendible realizar una investigación que examine el fenómeno desde un punto de vista histórico y se convierta en un aporte en el conocimiento de la historia chilena y latinoamericana.

## *Capítulo 2*

### *El problema y su abordaje*

---

#### *Una aproximación a los movimientos sociales*

Es indiscutible que los movimientos sociales en general y los que se han generado en las últimas décadas han sido profusamente estudiados. No es menester en esta investigación realizar un estado del arte sobre todas las bases teóricas que se han ido modelando en el tiempo, toda vez que es un ejercicio ampliamente efectuado por diversos autores, que abarca casi toda la producción científica mundial al respecto. Sin embargo, sí es necesario señalar que los movimientos sociales, como todo enmarañado fenómeno histórico social, son de una innegable complejidad, que no puede ser abordada desde una única perspectiva. Si bien los estudios interdisciplinarios son cada día más frecuentes, aún se mantiene una tradición disciplinar que marca las rutas en las ciencias sociales. En este sentido estamos de acuerdo con la mirada de Beatriz Santamarina Campos, quien establece un conjunto de etapas que permite comprender cronológicamente el surgimiento de las principales propuestas teóricas acerca de los movimientos sociales:

Etapa 1: Los estudios sobre los movimientos sociales se identifican, fundamentalmente, con el movimiento obrero.

Etapa 2: Se inicia con las revueltas de 1968, y en ella se diferencian las contribuciones teóricas norteamericanas representadas por la teoría de la movilización de los recursos, y las europeas definidas por el llamado paradigma de los nuevos movimientos sociales y la construcción de identidades.

Etapa 3: Comienza a finales de los ochenta y se caracteriza por el acercamiento entre las interpretaciones de los dos continentes, que coincide con el aumento y diversidad de movimientos sociales y posibilita el desarrollo de nuevas metodologías: procesos de enmarcamiento, estructura de oportunidad política y redes.

Etapa 4: Corresponde a las contribuciones formuladas en los últimos años en el contexto de la globalización y del debate sobre la institucionalización y normalización tanto de los movimientos como de la teoría.

Sin lugar a dudas, las principales corrientes se han originado en Europa y los Estados Unidos con una prolífica producción científica desde la Sociología, la Ciencia Política, la Antropología, la Psicología Social y la Historia. Sin embargo, la principal crítica a estas corrientes de análisis es que provienen desde el primer mundo, por tanto los contextos sociales analizados, los repertorios de acción, la manera en que se desarrollan y se relacionan con la sociedad se comprenden desde ese tipo de sociedades, donde la democracia y un contexto de mayores libertades condicionan sus organizaciones, estructuras y metas.

De esta manera, en la actualidad una de las principales tendencias teóricas en boga es aquella que apunta hacia la construcción de recursos desde la elección racional, donde las personas evalúan los costos y beneficios de la participación antes de entrar en la movilización, así como la necesidad de que las organizaciones sociales acumulen recursos (ideológicos, materiales, humanos) antes de poder desplegar sus demandas. Por otro lado, también es usual la teoría de los nuevos movimientos sociales o de construcción de identidades que se asienta en superar el concepto de la lucha de clases y demandas propias de etapas anteriores al desarrollo, estudiando cómo los distintos grupos buscan cumplir demandas particulares, ya sean de género, minorías o de comunidades, por lo que van construyendo su identidad en el transcurso de la acción. Ambas visiones fueron desarrollándose a medida que aceptaron críticas

y agregaron conceptos producto de las realidades investigadas, pero hasta ahora no han generado un cuerpo que pueda adaptarse propiamente tal a Latinoamérica, donde los problemas sociales a escala nacional, las desigualdades sociales, los autoritarismos y procesos de democratización aún coexisten, y donde muchos movimientos surgen sin contar con ningún tipo de red ni de recursos, por ser sociedades subdesarrolladas o en vías de desarrollo.

No obstante, en América Latina también se ha generado una tradición de investigación que ha dado luces sobre las singularidades de las movilizaciones en el continente. Los análisis predominantes a nivel de los procesos sociales y políticos han sido realizados, primero, desde una perspectiva estructural funcionalista por autores como el destacado sociólogo Gino Germani (1971) y, luego, desde el desarrollismo y la escuela de la dependencia (Cardoso y Faletto, 1976). Mientras las teorías desarrollistas habían hecho hincapié en los procesos de modernización, industrialización y aculturación planteando que lo que se movía en la sociedad eran sectores sociales que paulatinamente iban cambiando su comportamiento de lo tradicional a lo moderno, la escuela de la dependencia había centrado sus análisis en la estructura y en el comportamiento de las clases sociales (Di Tella y otros, 2001).

Por otra parte, Arturo Escobar (1991) estima que la construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en la región es reciente y puede datarse solamente desde los años ochenta. Al respecto existe un valioso trabajo de la psicóloga argentina Marcela Parra<sup>39</sup> quien realiza un acabado recorrido analítico sin perder las debidas relaciones con el contexto de producción mundial, determinando siete áreas de trabajo:

- 1) La teoría de los movimientos sociales desde su doble paradigma: el paradigma de la identidad y el paradigma de la movilización de recursos.

---

<sup>39</sup> Parra, Marcela (2005). “La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina”. *Athenea Digital*, 8, 72-94.

- 2) Los desarrollos provenientes de las Ciencias Políticas (James Scott) y de la Antropología - especialmente los desarrollos sobre redes sociales –como el de Larissa Adler en México y Chile y el Xavier Albó en Bolivia- que miran la movilización social desde los espacios de la vida cotidiana.
- 3) Los aportes desde la historiografía realizados por los estudios post-coloniales y por los grupos de estudios subalternos de la India y de América Latina.
- 4) Los estudios sobre conflictividad social y clase obrera realizados desde una perspectiva marxista.
- 5) La influencia europea y norteamericana del post-estructuralismo, post-marxismo y postmodernismo a través de autores como Michel Foucault, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, Michael Hard y Antonio Negri, los situacionistas, el autonomismo Italiano, John Holloway, entre otros.
- 6) La psicología social desde la teoría de las minorías activas de Serge Moscovici y el Interaccionismo Simbólico.
- 7) La psicología comunitaria latinoamericana.

Es importante destacar que en América Latina el interés por el estudio de los movimientos sociales tuvo una primera revitalización con el movimiento zapatista mexicano, que transformó en la década de los 90 la clásica visión del fenómeno y obligó a los investigadores a incluir otras categorías de análisis. Un segundo impulso creador se habría generado con los ciclos de protesta post 2005 y tendría como eje dinámico a la globalización, la paulatina debilidad de los Estados latinoamericanos frente a los organismos financieros internacionales, las lentas transiciones democráticas y la crítica hacia la legitimidad y representatividad de la clase política.

La gran mayoría de los especialistas latinoamericanos está de acuerdo en que las problemáticas adscritas a los movimientos sociales en la actualidad imponen un enfoque multimodal, donde la colaboración prime por sobre las investigaciones estrictamente disciplinares y asimismo advierten sobre el peligro de querer forzar la utilización de teorías foráneas, sin formular conceptos e instrumentos de análisis partiendo de las condiciones particulares de los movimientos latinoamericanos, cuestión que se convierte en una amenaza que no permite el crecimiento de las bases teóricas nacidas desde y para la región. Por tanto, uno de los objetivos de esta investigación será la construcción de una serie de categorías de análisis que interpreten la realidad de los movimientos estudiantiles desde la óptica de la Historia Latinoamericana, donde será importante la matriz sociocultural, la relación con el Estado, la modernización y los contextos de pobreza, exclusión y autoritarismos (o consecuencias de estos) que son muy propios de la región.

### ***Movimiento social por la educación 2011: en búsqueda de un por qué***

Respecto de las interpretaciones que se han establecido desde las Ciencias Sociales y que permitirían comprender la emergencia del movimiento social por la educación que se desarrolló en Chile durante el año 2011, éstas provienen fundamentalmente desde la disciplina sociológica y la ciencia política<sup>40</sup> e intentan establecer explicaciones causales, que se enmarcan en tres grandes líneas teóricas:

La primera alude a la etapa de desarrollo socioeconómico del país (alcanzar un PIB de US\$15.000 per cápita) y el consiguiente surgimiento de valores post-materiales de una

---

<sup>40</sup> Véase: Durán, Carlos. (2012). “El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno”, en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo. En Fleet, Nicolás. (2012). “Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica” en Polis [En línea], 30 | 2012, Puesto en línea el 25 enero 2012, consultado el 01 marzo 2012.



“nueva clase media”, más educada y empoderada que busca hacerse un sitio en la estructura social de la mano de la consecución de derechos sociales. La segunda, hace referencia a la crisis del modelo neoliberal imperante en el país, a causa de la desigualdad social que provoca y la necesidad de plantear un proyecto social alternativo cuyo centro no sea el mercado. La tercera apunta a la crisis del sistema político vigente por su escasa representatividad y legitimidad. Las últimas dos están estrechamente relacionadas, por cuanto el modelo político y económico vigente fue diseñado e implementado bajo la dictadura militar, sin ser modificado posteriormente” (Fernández, 2013:2-3).

Sin embargo parece especialmente interesante la postura que radica el origen y constitución en un proceso de mediana duración, el retorno a la democracia a partir de 1990 (Salinas y Fraser, 2012), en cuyo sentido podríamos decir que los individuos que protestan, en palabras de Ouviaña (2012), son sujetos “libres del miedo”; no vivieron la dictadura, nacieron y se formaron en democracia, se despojaron de antiguas ataduras y apenas pudieron tener una oportunidad política para adquirir connotación social la utilizaron, poniendo en marcha sus capacidades de organización.

En cuanto a los exámenes sobre las consecuencias del movimiento social por la educación, es posible clasificarlos en enfoques sociológicos, históricos y políticos que dicen relación en primer lugar con la re-politización de la ciudadanía, que luego de un prolongado letargo de apatía política (desde década de los 90), y evidenciado especialmente en los jóvenes, habría despertado con nuevos bríos y configurado una nueva emergencia social (Mayol, 2011; Garcés, 2011). En segunda instancia se alude a un ejercicio de la soberanía ciudadana (Salazar, 2012) conducente a una consolidación de la democracia o capacidad de la misma de reforzarse (Garretón, 2011), y que se vincula especialmente con una sociedad más democrática en su praxis y orientada a asumir responsabilidades en la conducción de su destino. Por otra parte, los estudios sobre la crisis del sistema neoliberal y su fracaso socio político hacen ver la

posibilidad de una democracia radical (Gómez- Leyton, 2011) que se instalaría como consecuencia de los ciclos de protesta del 2011. De la misma manera, el sociólogo José Antonio Garretón afirma que se estaría ante la posibilidad de la refundación del sistema político e iniciándose una nueva era.

Una línea no menos interesante que se ha desarrollado y que hunde sus raíces tanto en enfoques teóricos sociológicos, antropológicos y psicológicos y que no pretende responder necesariamente a los orígenes o a los impactos del movimiento, es la referida al despliegue y prácticas del movimiento estudiantil. En este sentido, se han investigado las formas de organización, los repertorios de acción, las estrategias comunicativas y otras variables que darían pie a un fenómeno abordable interdisciplinariamente (Silva, 2015; Aguilera, 2014) y que tendría como soporte una visión política cultural enmarcada en la denominada área de estudio de Juventudes (Duarte, 2005; Zarzuri, 2000), en la que destacan aquellos autores que han hecho un esfuerzo por construir un marco de antecedentes conceptual y empírico respecto a los procesos simbólicos y materiales que permiten a los sujetos juveniles el reconocerse y posicionarse como agentes en el Chile actual (Aguilera, 2008 y 2014; Silva, 2007) a través de las movilizaciones sociales.

Desde la perspectiva historiográfica, durante las últimas décadas se han generado una serie de estudios históricos sobre el movimiento estudiantil que de preferencia se han focalizado en investigar las colectividades surgidas en el espacio universitario público y con especial énfasis en las universidades más antiguas (Cifuentes, 1997; Muñoz Tamayo, 2006 y 2011; Monge, Isla, Toro, 2006; Moraga, 2007; Thielemann, 2014). Específicamente, el movimiento estudiantil del 2011 ha sido abordado a través de la historia social (Salazar, 2012; Garcés, 2012; Álvarez, 2009) que explica las últimas movilizaciones estudiantiles en el marco de la crisis de legitimidad y representatividad política y las grietas del sistema neoliberal.

En lo que no podemos dejar de estar de acuerdo, es que el mayor impacto de esta coyuntura es su sello aglutinador de demandas transversales socialmente y su presión por reformas de carácter estructural, que ha resignificado el concepto de participación ciudadana y obligado al Estado, a los gobiernos de turno y al conjunto de la clase política a dar una respuesta.

Ante lo señalado, y pretendiendo innovar en el análisis histórico de la sociedad chilena, esta investigación intenta dar cuenta sobre la relación entre el modelo de Estado y la matriz cultural histórica como elemento catalizador en la conformación del movimiento estudiantil que cobró vida durante el 2011 en la Universidad Central de Chile, movimiento que de un modo u otro y tangencialmente se anticipó al movimiento nacional y cuya consigna “no al lucro” se instaló en la opinión pública y en la agenda política. Por esta razón, es necesario considerar aspectos vinculados al tema que gestó este movimiento: la educación y el derecho a educarse.

En este sentido, cabe preguntarse también, cuál es la razón por la que el sistema educativo generó tanta transversalidad, y finalmente logró posicionarse como el tema con mayor consenso en la población, no dando más alternativas políticas que las de hacerse eco de éstas demandas ciudadanas.

Como bien puede intuirse, la educación, y por tanto también el sistema educativo, es uno de los hechos sociales más ampliamente abordados, especialmente desde el surgimiento de los estados naciones tras el paulatino declive del sistema feudal y toma de fuerza del proyecto ilustrado y luego moderno. Ha sido así como autores clásicos de la filosofía y la sociología moderna reconocieron en su estudio un espacio sobre el cual era necesario detenerse a reflexionar puesto que en él descansa lo que a juicio de muchos autores es un espacio de construcción respecto de la sociedad que queremos o que deseamos tener, o en palabras de

Durkheim, las instituciones transmiten el deber ser, guían y articulan la personalidad, los distintos roles y actitudes de las personas. Justamente en este entendido, el vínculo que desarrolla el Estado en esta relación resulta trascendente dado que, para el caso chileno, desde su conformación ha estado tutelando (en mayor o menor medida, dependiendo de la época) los aspectos que condicionan y dan forma al sistema educativo chileno.

Indudablemente el advenimiento de la modernidad en Latinoamérica trajo consigo múltiples crisis aparejadas al orden social sobre cómo y desde dónde construirlo, como también instaló temas vinculados a la liberalización económica y el rol que debía ocupar el Estado dentro de esta nueva construcción social, procesos que fueron a la par con la complejización de la estructura social que vivió el país, afectada por múltiples variables tales como la migración campo-ciudad, guerras<sup>41</sup>, rápidos procesos de auge y desmoronamiento de producción interna, una creciente división del trabajo, entre otros.

Por su parte el Estado dentro de este acelerado proceso de modernización, en su calidad de garante de la autonomía personal del individuo, de la acción libre y socialmente integrada de los diferentes grupos sociales, debió reorganizar materialmente la sociedad complementada, a su vez, por la reorganización moral, de modo que ésta fuese coherente con los procesos sociales que el país enfrentaba. En otras palabras, el rol del Estado propendió a su deber de sostener las instituciones que transmiten normas y valores fomentando así la unidad moral de los individuos.

No obstante, el reordenamiento del cuerpo social derivó en desigualdad puesto que durante el siglo XIX otorgó un empoderamiento desequilibrado a la élite y a la emergente burguesía. Se promovió la pobreza, la desigualdad y la inequidad, por lo que la complejización de la organización de la sociedad chilena se ha ido transformando paulatinamente en exigencias

---

<sup>41</sup> Guerra del Pacífico entre 1879 y 1883 y Guerra Civil (1891).

individuales. Esto implicó que las funciones más importantes, en su imposibilidad de ser traspasadas a los individuos por su incapacidad de respuesta, fueran delegadas a otras instituciones como lo son el sistema educativo y el sistema financiero. Es por esta razón que las sociedades modernas están encapsuladas en dos esferas: la económica y la cultural. Sin embargo, el avance de la economía y la liberación de los mercados, además del paralelo y deliberado debilitamiento del Estado como agente regulador, terminan por dificultar dicha mancomunidad entre ambas esferas, lo que finalmente propició el escenario que da cabida al movimiento estudiantil del 2011.

A su vez, las realidades económicas poseen una incapacidad de unir la racionalización técnica y la individualidad moral, lo que en otras palabras significa que el Estado ya no es capaz de unir la razón y la conciencia. A esta disociación Touraine (1997) la llama “desmodernización”, entendida como la ruptura de los vínculos que unen la libertad personal y la libertad del sujeto humano por la idea de sociedad nacional. Modernización, en cambio, sería en palabras de este autor una gestión de dualidad de la producción racionalizada y la libertad interior del sujeto por la idea de sociedad nacional. Las caras de la modernidad (economía y cultura) se encontrarían disociadas, y en este desacoplamiento el mercado se ha apoderado del escenario social, proceso que, como veremos al final de la segunda parte de esta tesis, fue facilitado por los gobiernos al regreso de la democracia.

Es posible entonces observar el desencuentro entre sujeto y estructura: el ser por el ser, considerando que la enseñanza de lo social y cultural ya no se sostiene bajo términos comunitarios ni homogéneos, sino que se establece en la capacidad de los propios individuos de ser sujetos de lo social. Esta “sentencia”, hasta mediados de la década del 2000, operó como la competitividad de cada persona o cada producto del sistema educativo, en el mercado. Lo interesante surge en observar cómo la capacidad de los individuos de ser sujetos en lo social

lentamente se fue transformando hasta transitar hacia un sujeto que rescata la capacidad de luchar por las propias reivindicaciones.

### ***La Educación: un tema de Estado***

A partir del proceso de constitución del Estado chileno durante la primera mitad del siglo XIX, la educación de la población se convirtió en un asunto estratégico y sus prácticas relacionadas se escolarizaron. Allí emergieron nuevos actores (el estudiante y el maestro) que complejizaron la institucionalidad precedente y una nueva institución: la escuela.

Las repúblicas liberales que se comenzaron a gestar en América desde finales del siglo XVIII y luego en todo el mundo occidental durante el XIX, institucionalizaron un modo de concebir la educación. Es por esto que en Chile, durante el siglo XIX, el Estado asumió la función educativa y su aparato se fue sofisticando cada vez más en busca de la regulación absoluta de la enseñanza. La escuela se convirtió en el último eslabón de aquella compleja cadena que terminó llamándose sistema educativo. La estructura vertical que ordenaba este edificio burocrático hizo paulatinamente del maestro un funcionario a quien le correspondía representar la voluntad del Estado en la tarea educadora.

Durante casi cuatro siglos en Europa y casi dos en América, la institución escolar fue prácticamente el único medio a través del cual se podía expandir la “civilización occidental”. El proyecto ilustrado de educar para alcanzar la perfección humana en cada individuo solamente podía hacerse a través de la escuela, pues no existía otro dispositivo de comunicación más eficaz, además de la prensa. La sociedad industrial que estaba creciendo necesitaba transformar las costumbres ancestrales de las comunidades campesinas (en Europa y América) e indígenas (en América). Nuevas actitudes frente a la vida, nuevas estructuras familiares,

nuevos hábitos personales, en fin, nuevos sujetos sociales, eran necesarios para impulsar el “progreso” y el crecimiento económico que el capitalismo jalonaba con tanto ímpetu.

La tradición oral y las costumbres más ancestrales se llamaron entonces analfabetismo y superstición, y se convirtieron en el símbolo del atraso y en el freno al progreso que parecía irreversible. El pensamiento práctico y la lógica formal debían reemplazar las mentalidades y las cosmogonías de las comunidades “tradicionales”. La lectura y la escritura, la aritmética y la ideología patriótica, eran los baluartes con los que la escuela debía emprender la cruzada civilizadora que allanaría el camino del progreso. Sus rituales más representativos: el orden, la disciplina, el pizarrón, el salón de clase dividiendo a los niños por edad y por género, el pasar lista, el reglamento, las filas, las lecciones, los ejercicios físicos, los textos o manuales, la memorización, el uniforme, los exámenes, etc., eran símbolos de este nuevo orden modernizador y homogeneizador. La escuela fue en ese momento la punta de lanza y la expresión más clara de aquel orden emergente; fue la herramienta más eficiente, el aparato más exitoso, el invento más perfecto para expandir con rapidez a todos los rincones el conocimiento y la moral que requería la modernidad.

Y el libro impreso jugó allí un papel muy importante. El Estado era el responsable de esa tarea civilizadora. La escuela, y por lo tanto el maestro, los edificios, los manuales y los escolares, eran su responsabilidad. Nadie mejor que él podía garantizar la correcta administración de tan delicada misión. Nadie mejor que él para garantizar la unidad de criterios y de contenidos con respecto a lo que la época requería. El Estado era funcional a la escuela y viceversa, gracias a aquel aparato complejo en que se constituyeron los sistemas de instrucción pública.

En complemento a esto, otra idea que surge con fuerza es la planteada en el prefacio de un importante libro publicado a inicios de la década de 1980, en el que el historiador Mario

Góngora señalaba escuetamente que el Estado había forjado la nacionalidad chilena, y que la nación no existiría sin Estado (1980:5). Tesis que ha tenido, sorprendentemente, una notable influencia en la historiografía chilena al presentar un punto de partida para el análisis de la nación, y que lo ha subsumido dentro de las lógicas de la institucionalidad estatal. Aun cuando Góngora no se explayó mayormente sobre su aserto, pudo plantear la idea de que el análisis histórico del Estado debe superar la mirada en lo estrictamente jurídico o económico, para poner atención en cómo las sociedades alcanzan fines con pretensión de continuidad en el tiempo, y es precisamente el ente estatal la plataforma para cristalizar los proyectos para alcanzarlos.

La escuela, desde inicios del siglo XX, sufrió una serie de transformaciones no sólo en cuanto a su institucionalidad y a su alcance, sino también en sus fines y objetivos. El desarrollo y consolidación en Chile de lo que se denomina *Estado Docente*, es una muestra de un proceso de una lucha política e ideológica por la educación, conflicto posible de encontrar a lo largo de la historia de Chile, y que se intensifica con la expansión del aparato estatal y de compromiso de cumplimiento de políticas de bienestar en Chile a inicios del siglo XX. Esta lucha por la educación y por el cambio social no es sino producto de la presión política de nuevos actores sociales que paulatinamente fueron generando una nueva institucionalidad y cambiando las funciones del Estado en el marco de la instauración de nuevos proyectos de sociedad.

Por lo señalado pensamos que para generar una aproximación adecuada al fenómeno, es necesario hacer un recorrido histórico a un fragmento de la historia contemporánea de Chile que permita relacionar factores que expliquen el ensanchamiento del Estado y los nuevos roles que asume el ente estatal a raíz de los cambios sociales durante el siglo XX, poniendo atención en cómo nuevos sujetos políticos se desenvuelven en una lucha por cristalizar jurídicamente proyectos e instituciones que den bienestar a las masas, en la medida que éstas no pongan en riesgo la cada vez más frágil convivencia política y social, y cómo los nuevos desafíos en



conjunto con la necesidad de complejizar e institucionalizar el Estado fueron modelándolo en los últimos 100 años, y junto con ello las lógicas de negociación entre clases. Esto nos permitirá comprender la creciente tensión entre el gasto público, las élites, la clase política y la notoriedad que han alcanzado los movimientos sociales que pujan por la creación de proyectos alternativos de sociedad.

### *Desatando el nudo.*

La búsqueda de modelos alternativos de sociedad fue algo que se gestó y manifestó con mucha mayor intensidad desde la ciudadanía durante las dictaduras. Las movilizaciones sociales anteriores a los ochenta, sobre todo en Sudamérica, estaban orientadas hacia la recuperación de las garantías suprimidas por los gobiernos militares. Con el fin de éstos, los gobiernos de transición se cobijaron en la movilización popular, pero el romance duró poco, sólo hasta que se comenzaron a ejecutar las reformas neoliberales. En el caso chileno, esto fue aún más demoledor, porque fue el propio régimen dictatorial el que aplicó sin contrapeso las políticas neoliberales y el régimen democrático no hizo más que consolidarlas, tal como ocurría en el resto de Latinoamérica tras el Consenso de Washington.

Por esta razón, hasta hoy sigue vigente un ciclo que explica en parte por qué los movimientos latinoamericanos tienen al Estado como interlocutor, alternando con la sociedad de acuerdo a la coyuntura. Este cambio en el contexto se refleja también en las investigaciones de las ciencias sociales donde los nuevos marcos teóricos tienden a conformar el nuevo paradigma del análisis social con conceptos como ciudadanía, participación, gobernabilidad, transición a la democracia, redemocratización, legitimidad, repertorios de acción social, etc.

Con respecto a la investigación que se ha producido en Chile para el caso del movimiento estudiantil del 2011, si bien han proliferado una serie de interpretaciones, ninguna

de ellas aborda como objeto de estudio una movilización estudiantil perteneciente a una universidad privada. Por tanto, y considerando las particularidades del caso antes descritas, emprendemos una investigación en la vertiente de la historia sociocultural<sup>42</sup> que nos permita, en primer lugar, realizar una descripción y análisis crítico de las concepciones y praxis de modelos de Estado en Chile entre 1925 y 2011. Esta primera etapa nos proveerá de un telón de fondo acerca del devenir del modelo de Estado de Bienestar en Chile (1925-1973) y su posterior reemplazo por el paradigma del Estado Subsidiario vigente desde 1973 hasta la actualidad, poniendo el acento en las dinámicas sociales que se fueron configurando. Comprenderemos al Estado como una entidad que traza ciertos esquemas sociales y establece una relación dialéctica con los individuos, un aparato estatal que “dialoga”, “reacciona”, “regla”, “ordena” y “organiza”, pero que finalmente no es un ente abstracto sino una co-construcción palpable en una díada indisoluble (Estado/Sociedad o Estado/Pueblo), un Estado mediador que se alimenta de la sociedad y alimenta a la sociedad constantemente, según los modelos que va concibiendo y cristalizando en el tiempo.

Este contexto nos será útil para rastrear la conformación de conjuntos de marcos y rasgos culturales que se expresarían en las subjetividades individuales y colectivas presentes en los líderes del movimiento social estudiantil centralino del año 2011. Al explorar las trayectorias de vida de estos jóvenes y sus familias, estaremos en condiciones de detectar y examinar la comprensión, vivencia y experiencia cotidiana del modelo de Estado y el modo como se va configurando un tejido de redes de significados, actitudes y valores compartidos, así como de formas simbólicas a través de las cuales se expresa o se encarna la cultura (Burke, 1978). Pensamos que en los estudiantes centralinos movilizados se presentaría una matriz

---

<sup>42</sup> Al respecto, ver: La Nueva Historia Socio-Cultural de Peter Burke y José Carazo en *Historia Social* No. 17 (Autumn, 1993), pp. 105-114. Publicado por: Fundación Instituto de Historia Social, Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40340348>

Historia socio-cultural: el tiempo de la historia de la cultura. Autores: Jesús Antonio Martínez Martín; Revista de Historia Jerónimo Zurita, ISSN 0044-5517, N° 82, 2007, págs. 237-252. Fundación Dialnet

cultural histórica constituida por una nueva producción de significados, pero que también estaría compuesta por un conjunto de elementos provenientes de generaciones precedentes, que serían recreados o resignificados al momento de idear o plegarse al movimiento social.

De esta forma, las continuidades y cambios históricos que dinámicamente se van plasmando en siglo XX y parte del XXI chileno, permitirán entender cómo este sujeto social protagonista de las protestas estudiantiles centralinas del año 2011, es heredero de una amalgama de representaciones sobre la institución del Estado en cuanto a su rol, funciones, modelos, aplicaciones y las respuestas que debe dar, vinculando estas categorías con su particular visión de la educación, como elemento trascendente en su vida.

En consecuencia, estaríamos ante un sujeto histórico de carácter híbrido (algunos lo llamarían postmoderno) que se debate entre dispares representaciones que conformarían su ideario y su forma de enfrentar el mundo que en ocasiones, si no aplicamos el lente correcto, podemos tachar de contradictoria. Dicha configuración cultural sería fruto de un largo itinerario que se iniciaría con sus abuelos y padres, y se consolidaría con su propio aprendizaje cotidiano y formal. Esta matriz cultural histórica se crea y recrea constantemente en el seno de la familia, el barrio, la ciudad, el país, la escuela, la universidad, etc. porque “la cultura no es algo abstracto: es material y cotidiana. Se incorpora, se lleva en el cuerpo; es, ante todo, un dispositivo de autorreconocimiento: sirve para verse y dejarse ver” (Martín Barbero, 1987). Estaríamos entonces en presencia de la conformación de una matriz cultural histórica, que se entiende no como un dispositivo rígido, si no como un conjunto de substancias, con límites desdibujados, que se alimenta y a su vez expulsa, se fractura y se vuelve a reconstruir, en una interrelación constante con el entorno y consigo misma. La matriz cultural histórica se inscribiría entonces en la “larga duración” como una construcción material, cotidiana, compuesta por elementos heterogéneos que al articularse darían pie a formas originales de organización. Esta matriz no es absoluta, es ante todo sensible y emocional. Estas dos últimas

cualidades nos harían distinguirla como un cuerpo productivo y no meramente reproductivo, y no posible de rastrear históricamente, en el mundo “racional”, “formal”, “oficial” porque sus huellas estarían presentes en la vida cotidiana, en las relaciones domésticas, afectivas, barriales, en los juegos, las festividades, etc. En este sentido, es necesario consignar que “a diferencia de la memoria instrumental, la memoria cultural no trabaja con “información pura” ni por linealidad acumulativa, sino que se halla articulada sobre experiencias y acontecimientos, y en lugar de acumular, filtra y carga. No es la memoria que podemos usar, sino aquella otra de la que estamos hechos” (Martín Barbero citado en Cruces, 2008).

Precisamente lo que hace que una memoria sea colectiva es el ser producto de una interacción social, de una comunicación que elige del pasado lo que es relevante y significativo en relación con los intereses y la identidad de un grupo; y esta selección implica siempre una nueva interpretación y reconstrucción de los hechos. De esta forma, la memoria retiene aquello que puede ser integrado al sistema de valores vigentes en la sociedad, ignorando el resto, que es selectivamente “olvidado”. Siguiendo las ideas de Roger Chartier (1992), estamos de acuerdo en que la memoria, y su rescate, es un proceso en el sentido de que lo que se recuerda, lo que no se recuerda y cómo se recuerda, cambia dinámicamente en el tiempo. Las operaciones del recuerdo y el olvido ocurren en un momento presente, pero con una temporalidad subjetiva que remite a acontecimientos y procesos del pasado, que a su vez cobran sentido en vinculación con un horizonte futuro.

De esta manera y considerando los antecedentes contextuales y teóricos presentados, realizaremos una investigación que tiene como norte lograr lo siguiente:

Objetivo general:

Analizar la relación entre el modelo de Estado y la matriz cultural histórica como elemento catalizador para la conformación del movimiento estudiantil de la Universidad Central del año 2011.

Para la concreción de esta meta hemos trazado los objetivos específicos,

1. Describir las concepciones y puestas en práctica de modelos de Estado en Chile entre 1925 y 2011 poniendo acento en las dinámicas sociales y particularmente en la dimensión educativa.
2. Descubrir los elementos que conforman la matriz cultural histórica que impulsa a los estudiantes a idear o plegarse al movimiento estudiantil centralino del 2011.
3. Analizar las relaciones de cambio y continuidad en la larga duración entre los modelos de Estado y la matriz cultural histórica presente en los estudiantes centralinos movilizados en el 2011.

Para el logro de estos objetivos es menester acceder a la memoria cultural de los sujetos y el abordaje metodológico que nos es útil es la historia oral, que se considerará no como un enfoque teórico o temático, sino como un abanico de métodos y técnicas (D'Assuncao, 2008). Accedemos así al testimonio oral que es fundamentalmente un acercamiento a la experiencia de los sujetos, a sus percepciones respecto al mundo, una aproximación a las memorias que han construido en los espacios cotidianos y nos dan la posibilidad de pesquisar los elementos de la matriz cultural histórica y decodificar la complejidad de este agente social emergente, y de ese modo entender sus raíces y sus acciones en el presente.

Los testimonios fueron recogidos por medio de la aplicación de la técnica de la entrevista en profundidad<sup>43</sup>. La muestra del tipo intencional se seleccionó considerando a aquellos estudiantes que hubieren tenido participación destacada ocupando cargos de liderazgo y también a estudiantes de base pero con un alto grado de compromiso en la movilización. A su vez, luego de aplicada la primera ronda de entrevistas, se procedió a analizar las entrevistas e identificar en el discurso de los jóvenes aquellos individuos clave en su núcleo familiar. De esta forma, se entrevistó a estos nuevos informantes que fueron consignados como “referentes”. Concluidas y analizadas las entrevistas a los referentes, se volvió a entrevistar a los estudiantes, pero ahora a la luz de la nueva información contenida en los testimonios de sus padres. Esta segunda fase dio pie a seleccionar otros estudiantes producto del muestreo de “bola de nieve”. Posteriormente, se examinaron nuevamente las entrevistas de los jóvenes de la primera y segunda etapa conjuntamente. Paralelamente se utilizó la entrevista focalizada aplicándola a jóvenes que no siendo alumnos de la Universidad Central, pero sí movilizados, hubiesen observado el proceso de cerca. Finalmente se efectuó una entrevista semiestructurada a un joven historiador que fue actor y observador en la movilización del 2011 y que se ha especializado en la temática de movimiento estudiantil.

En segunda instancia se hizo un trabajo de análisis con las siguientes fuentes documentales:

- Revisión y fichaje de medios de comunicación masiva. Periódicos de cobertura nacional: La Nación, El Mercurio, La Tercera. Años 2010 y 2011.

---

<sup>43</sup> Al respecto ver Galindo, Jesús (Coordinador). Técnicas de Investigación. Sociedad, Cultura y Comunicación. (México, Edit. Pearsons, 1998). Ruiz, Olabuénaga, José. Metodología de la investigación cualitativa. (Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto, 1999). Canales, Manuel (ed.). (2006) Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios. Santiago, Chile: LOM. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

- Audios y notas de dos medios radiofónicos especializados en noticias: radio Cooperativa y radio Biobío.
- Informes gubernamentales y de organizaciones privadas relativos a diversas materias pertinentes a la investigación

Los resultados de la investigación se organizan en un informe que consta de las siguientes partes y capítulos:

Parte I: El nudo. Su objetivo es presentar el contexto de la temática de estudio, formular el problema de investigación, justificarlo, exponer el enfoque teórico historiográfico que sustenta el estudio y el abordaje metodológico utilizado. Se divide en los Capítulos 1 Temática y antecedentes y Capítulo 2 El problema y su abordaje.

Parte II: Modelamiento del Estado Chileno. Su objetivo es describir las concepciones y puestas en práctica de modelos de Estado en Chile entre 1925 y 2000 poniendo acento en las dinámicas sociales y particularmente en la dimensión educativa. Se divide en Capítulo 3 Auge y caída del Estado de Bienestar en Chile 1925-1973 y el Capítulo 4 Desmantelamiento del Estado de Bienestar y consolidación del Estado Subsidiario 1973-2000.

Parte III: ¿Un nuevo agente social? Está orientada a determinar los elementos que constituyen la matriz cultural histórica de los estudiantes centralinos y analizar las relaciones de ésta con los modelos de Estado. Se compone de los siguientes Capítulos: Capítulo 5 Desgaste del Modelo de Estado Subsidiario y agitación social; Capítulo 6 Matriz cultural histórica de los estudiantes centralinos movilizadas en 2011 y su relación con los modelos de Estado; Capítulo 7: Discusión final y conclusiones.

## ***Parte II***



*Modelamiento del Estado Chileno: de un Estado de bienestar a uno  
subsidiario*

*Capítulo 3*  
*Auge y caída del Estado de Bienestar en Chile (1925 – 1973)*

---

Los afectados por las transformaciones educacionales en Chile no han sido solamente los estudiantes, sino las propias familias como sujetos históricos que han visto fuertes cambios desde las reformas sociales de principios del siglo XX hasta el neoliberalismo implantado por el régimen militar en la década de 1980 y su continuidad tras el regreso a la democracia. Como

se analizó en la Parte I, los jóvenes que participaron en las protestas del 2011 fueron críticos a esas reformas y plantearon un regreso a antiguos valores sociales del país, especialmente la gratuidad de la educación, esto porque la generación de sus padres y abuelos vivieron las transformaciones del Estado de Bienestar que se intentó implantar en Chile y que fue cortado de raíz tras el golpe militar de 1973. Basta mencionar que en el año 1920, antes del inicio del Estado de Bienestar, la población alfabetizada alcanzaba el 50.3% de la población, y en 1960 esa cifra subió al 83%. Para el año 2004 se llegó al 90.4% (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. Enfoque Estadístico: Alfabetización, 2006.<sup>44</sup>), lo que da cuenta de la importancia de las políticas que se han establecido.

Por tanto, las familias han vivido fuertes quiebres en sus relaciones con el Estado y la manera de vincularse con la sociedad desde las reformas sociales de principios del siglo XX, por lo que es necesario entender este tipo de procesos para entender las formas de participación y motivos de las protestas como parte de un relato o proceso social y su contenido de fuerte crítica al sistema económico.

Por otro lado, entender las manifestaciones sociales en Chile es también entender una serie de procesos llevados a cabo para reducir las desigualdades sociales. Gabriel Salazar (1990) señala que Chile ha arrastrado durante su historia una serie de problemas sociales que no ha sabido resolver y que se han manifestado muchas veces de manera violenta (Revolución de 1891, Crisis de 1925, protestas de los mineros salitre, violencia en los sectores rurales en el siglo XIX, protestas obreras, golpe de estado de 1973), producto de una fuerte división social emanada de un sistema político-económico que produce exclusión y desigualdad, en que la mayor parte de la población queda fuera de los logros del progreso mientras que la “oligarquía” mantiene el poder adaptándose a los cambios históricos. Esto produciría la insatisfacción que

---

<sup>44</sup> <http://www.ine.cl/filenews/files/2006/septiembre/pdf/alfabetizacion.pdf>, revisado el 28 de septiembre de 2015

cada cierto período de tiempo reaparece en el país. Por tanto es necesario explicar la raíz histórica de esos problemas sociales y los conflictos que estos han desatado desde el siglo XX.

### ***El bienestar como matriz de una nueva asociatividad política***

Existe consenso al describir la primera etapa del Estado Chile como un proceso de acomodo, y que recién hacia el 1925 se comienza a perfilar un Estado de Bienestar. El concepto “Estado de Bienestar” o “Benefactor” es amplio, y por ello no existe una única definición o manera de comprenderlo. Por ejemplo, para la doctrina económica y política liberal del siglo XIX, la pobreza no era un problema social. Si bien el fenómeno existía en forma muy aguda, el liberalismo consideraba que el mismo era un hecho privado de responsabilidad individual y de carácter pasajero que sería resuelto en la medida en que las sociedades se encauzaran en la senda del progreso. Sin embargo, en Francia durante la Tercera República, en Alemania bajo el gobierno de Bismarck y en la Inglaterra victoriana, nuevos fenómenos sociales y políticos comenzaron a socavar la conceptualización liberal de la pobreza.

Esta nueva conceptualización de la pobreza marcó una etapa de crisis para el pensamiento liberal clásico. El gran problema enfrentado por ellos fue el de conciliar los valores de la libertad con el de igualdad social. Esta ha sido la tensión mayor que recorrió y aún hoy recorre el pensamiento de la democracia liberal. Hacia finales del siglo XIX y principios del XX este problema se resolvió por la incorporación del concepto de justicia social. Sin embargo, en este último cuarto de siglo, la libertad como valor central del pensamiento político contemporáneo apunta al dismantelamiento de las instituciones responsables de resolver los problemas derivados de la necesidad, la pobreza y la injusticia socioeconómica, para dejar al mercado y la iniciativa individual la solución de este problema, lo que ha convertido al Estado en un ente subsidiario.

En el último cuarto del siglo XIX europeo, la amenaza de las revueltas populares, una nueva conciencia social acerca de los problemas derivados de la industrialización y el desarrollo de la ciudadanía política, determinaron que la pobreza dejara de ser conceptualizada como un problema transitorio e individual para convertirse en un "problema social", que se convirtió en una categoría de pensamiento, una manera de ver ciertas condiciones que reclaman cambios a través de acciones públicas (Gusfield, 1989). Por tanto, el Estado dejó de ser un actor prescindente y generó un conjunto de instituciones públicas con capacidad de incidir en las relaciones sociales, desarrollando instrumentos (y profesiones) para controlar los "riesgos" que amenazaban con la pobreza a sus ciudadanos. Estos riesgos fueron pensados en clave capitalista, por lo tanto la pobreza resultaba principalmente del retiro temporal o permanente del mercado de trabajo. El problema de la falta de trabajo por una menor oferta de puestos de empleo era otro, el que debía resolverse a través del desarrollo económico y del progreso. Los riesgos de vejez, sobrevivencia, muerte, accidentes de trabajo, e incremento de la familia generaban una amenaza de empobrecimiento sobre la población trabajadora. Ante estos riesgos la seguridad social fue desarrollándose, no sin conflictos, y respondiendo a motivaciones inmediatas diferentes en cada país.

Therborn (1987), define el Estado del Bienestar como un sistema complementario a otros sistemas sociales que se desarrolla para solucionar las fallas del mercado. El Estado de Bienestar está constituido por instituciones y acuerdos estatales que suministran y garantizan provisiones para la procreación, supervivencia o educación, entre otros. De ello se desprende que el ente estatal asume una intervención pública en el contexto socioeconómico.

Tal intervención puede, no obstante, adoptar formas muy variadas, como ejemplifica Gómez (1995:157):

La implantación y consolidación del poder estatal ha estado ligada a la ejecución de una serie de intervenciones públicas. Tales intervenciones, lógicamente, tendrán un reflejo

en la partida de gasto público dentro del presupuesto estatal, en especial en aquellas partidas que se engloban bajo la denominación de gastos sociales. Estos gastos pueden ser, básicamente de dos tipos, prestaciones (los gastos para la cobertura del desempleo, pensiones y jubilaciones, protección familiar) y gastos en bienes y servicios preferentes (los servicios sanitarios y educativos, servicios sociales, vivienda, y otros bienes y servicios públicos).

Ya sea a través de la implantación de una regulación pública (legislaciones sobre salarios mínimos, o sobre seguridad e higiene en el trabajo), o estableciendo unos precios subsidiados públicamente (medicamentos), ya mediante la producción y/o prestación pública directa de bienes y servicios (caso del área de la sanidad, la educación, la vivienda, servicios sociales, etc.), o bien por la vía de transferencias directas de renta a los ciudadanos que queden bajo su manto de protección (seguro de desempleo, pensiones, becas, etc.), Muñoz de Bustillo (1989) plantea que este conjunto de actuaciones públicas tendentes a asegurar a todos los ciudadanos el acceso a un mínimo de servicios tiene por objetivo garantizar su supervivencia en términos sociales, no biológicos. De todos modos, la consideración de un bien o servicio como preferente está íntimamente ligada al enfoque de equidad del tipo de Estado. En este sentido, puede decirse que a lo largo de este siglo el desarrollo del capitalismo ha ido acompañado de un crecimiento del sector público como agente económico, dado el crecimiento del gasto público total y por la importancia de los gastos sociales.

En un terreno político, Monereo (1995) señala que el Estado de Bienestar es aquella forma de organización del poder político en la comunidad que comporta una responsabilidad de los poderes públicos en orden a asegurar una protección social y el bienestar básico para sus ciudadanos.

Todas las ideas hasta aquí desarrolladas, permiten perfilar cuál ha sido el contexto en el que el Estado chileno se ha visto obligado a darse forma, y de un modo u otro anticipan las vicisitudes que éste debió sortear y que finalmente trazaron los surcos sobre los cuáles consolidó el proyecto de nación. El presente capítulo desarrollará en mayor profundidad el camino que recorrió la institucionalidad y por qué lo catalogamos como un Estado de Bienestar. El objetivo general de este capítulo, por tanto, es explicar cómo se instaló un modelo de Estado de Bienestar a partir de las transformaciones sociales en Chile entre fines del siglo XIX hasta 1973. Para esto, se caracterizarán los antecedentes históricos de la implementación de políticas sociales, a través de la relación de aspectos políticos, económicos y sociales que explican la crisis generalizada que vivió el país a finales del siglo XIX y a principios del XX, y de la necesidad de un nuevo proyecto de desarrollo.

Será necesario, por tanto, identificar los distintos papeles que el Estado chileno asumió respecto a su rol de garantizar derechos sociales universales, y al mismo tiempo querer participar del mercado. Se identificarán las características de dos momentos históricos cristalizados en dos modelos de desarrollo de bienestar, según las categorías de Jesús M. Gómez (1995). A su vez, se abordará la relación entre los sujetos y el Estado bajo un doble prisma: cuantitativamente, considerando el impacto y cobertura de la implementación de políticas de bienestar a lo largo del período a través de una revisión bibliográfica; y cualitativamente, comprendiendo cómo los actores usan la institucionalidad para generar beneficios y derechos en torno a escenarios de convivencia cívica cada vez más complejos. En la parte III de esta investigación, y correspondiente al capítulo 5, se retomará con perspectiva histórica el proceso de conformación de un Estado Docente, y cómo esta dimensión se acopla a los distintos proyectos de bienestar.

Este capítulo centrará su análisis en tres momentos: la primera trata los antecedentes históricos de un período de la historia nacional marcado por la instauración de políticas de

bienestar en Chile, la caracterización del régimen político y económico liberal y su crisis. La segunda parte analizará el surgimiento y consolidación de un Estado de Bienestar, desde el ascenso del proyecto mesocrático de Alessandri hasta el término de los llamados “gobiernos radicales” en 1952; y finalmente la tercera y última parte del capítulo explicará el agotamiento o declive del modelo benefactor hasta su caída con la instauración del régimen militar de Augusto Pinochet en 1973.

### **3.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN ESTADO BENEFADOR EN CHILE**

El nacimiento del Estado de Bienestar en Chile tuvo lugar durante las primeras décadas del siglo XX, con la instalación de un conjunto de políticas públicas orientadas a mejorar los niveles de vida y las condiciones laborales de los trabajadores. Su creación se enmarcó en un contexto de fuertes desigualdades sociales y exclusión, debido a una serie de reformas económicas y sociales implantadas a fines del siglo XIX que habían alterado la tradicional sociedad agrícola existente en el país desde el período colonial.

Desde fines del siglo XIX en Chile comenzó a hablarse de la “Cuestión Social”, como se decía entonces a la existencia de masas empobrecidas de los sectores rurales y de las crecientes ciudades, producido por las reformas liberales (Grez, 1995:43) en un debate que dominó por cerca de cuatro décadas el campo político y generó enormes diferencias en cómo entender al Estado y la sociedad. Desde 1850 se instaló en Chile, tanto a nivel estatal como de la clase política en general, una ideología liberal (Jocelyn-Holt, 1998) que consideraba que nadie más que el propio individuo podía decidir sobre sus asuntos. Por otra parte, estaba la aprehensión subyacente por parte de las clases propietarias de que la intervención estatal indujera comportamientos asistencialistas reñidos con la moral de trabajo, o bien fuera vehículo

de transmisión de ideas subversivas, como si la idea de un Estado interventor fuera contraria a una actitud ética sobre el trabajo, o peor aún, como un promotor en la alteración del orden preestablecido con anterioridad. Pero además de las razones ideológicas que detentaba la élite dominante, existían motivaciones económicas igualmente incidentes: la idea de un Estado interventor requería una complejización imprevista del aparato estatal, así como también recursos que permitieran este despliegue, lo que habría supuesto una elevación de los tributos para las clases dominantes (Larrañaga, 2010).

El control del Estado, y por tanto de los beneficios que generaba la actividad económica, estaba en manos de la oligarquía local y de una pequeña burguesía mercantil-financiera que controlaba sin contrapeso y orientaba así el aparato estatal a la construcción de infraestructura básica para las labores de exportación (Arellano, 1985:21). Además de mantener importantes enclaves económicos, se había agregado a título como socio menor o como personero de las empresas extranjeras que explotaban las materias primas (Cardoso y Faletto, 1977:38).

El fuerte auge que experimentó el sector de la minería, especialmente luego de la Guerra del Pacífico<sup>45</sup>, fue probablemente el detonante principal del proceso modernizador que enfrentaría la nación a fines del siglo XIX y principios del XX. El Estado se convirtió en el principal nexo entre el nuevo sector estratégico y el resto de la economía, además de ser el receptor directo de alrededor de un tercio de la riqueza generada por la industria salitrera. Sin alterarse la lógica del “crecimiento hacia fuera”<sup>46</sup> que caracterizó la economía chilena durante el siglo XIX, el comercio salitrero magnificó la antigua bonanza, prorrogando la vigencia de lo “exportador” por medio siglo más (Salazar y Pinto, 2002; Arellano 1985; Cariola y Sunkel 1991). Esto generó una demanda por mano de obra para nuevos servicios que requirieron las

---

<sup>45</sup> La Guerra del Pacífico, también denominada Guerra del Guano y el Salitre, fue un conflicto armado acontecido entre 1879 y 1883 que enfrentó a Chile contra los aliados Bolivia y Perú.

<sup>46</sup> En este modelo el sistema económico y productivo del país se funda principalmente en la exportación de materias primas y recursos naturales -en el caso del Chile de principio del siglo XX los commodities principales eran el salitre y el cobre.



ciudades, transformándose en un polo de atracción laboral en actividades tales como la construcción de obras públicas, el servicio doméstico, el empleo público y el servicio militar. Esto generó un primer ciclo de migración desde los sectores rurales, empobrecidos y atrasados, hacia las crecientes urbes o los campamentos mineros.

Fue en ese contexto donde surgió el debate de la “Cuestión Social”<sup>47</sup>, concepto que alude a un periodo inicial de tensión social, protesta obrera y efervescencia intelectual a comienzos del siglo XX. En esta etapa surgieron, además, nuevos problemas sociales derivados de las condiciones laborales y de vida de los trabajadores. El surgimiento de organizaciones obreras y la aparición de huelgas y protestas callejeras, las que en varias ocasiones culminaron en hechos violentos, convirtieron estos nuevos problemas en fuentes de preocupación, primero para las élites y luego para la naciente opinión pública.

La Cuestión Social está íntimamente relacionada con el movimiento popular, y ambos fenómenos se complementarían en un solo proceso histórico. Mario Garcés (2004:18-19) explica:

El movimiento popular [...] articulando diversas tradiciones, tanto artesanales como peonales y obreras, a principios del siglo XX, tendió a moverse en una doble dirección: “hacia adentro” en el sentido de la organización, la solidaridad, la educación popular, y “hacia fuera”, en el sentido de la protesta social.

La emergencia de la protesta social obrera encaminada a modificar esa situación de deterioro, representaría, según Garcés, el contexto dentro del cual se produjo “el largo parto de la clase obrera chilena”. El rápido incremento de la masa laboral y la concentración urbana

---

<sup>47</sup> A fines del siglo XIX ya se vislumbraban los cambios sociales que experimentaba Chile debido a la modernidad y las políticas liberales. Distintos sectores comenzaron a hablar del problema de las masas empobrecidas, llamándolo la “Cuestión Social”. Aunque en un primer momento sectores más bien conservadores católicos, a partir de la encíclica Papal *Rerum Novarum* de 1891 se hacen cargo del problema y llaman a cambios, pero desde la perspectiva asistencial. En el contexto político, se produjo un amplio debate sobre cómo enfrentar este asunto que dominó los inicios del siglo XX, que fue conformando visiones ideológicas que sentaron las bases del moderno sistema de partidos.

agudizaron los problemas sociales junto con un aumento del nivel asociativo de los trabajadores. Según Salazar y Pinto (1999:37) surgieron diversas redes y organizaciones: unas para resistir (artesanos y trabajadores), otras para asistir caritativamente a los pobres (socialcatólicos); unas legales (las mutuales), otras ilegales (los bandidos). Densificada, la sociedad civil no pudo menos que sentir su propio calor y fuerza, y salió a la calle y desafió al Estado.

La transformación del escenario económico y político sin duda afectó a los partidos políticos, los que plantearon corrientes reformistas y críticas del orden social vigente. Algunos elementos del espectro político, influenciados por las nuevas tendencias ideológicas refractarias al individualismo, sostuvieron posturas reformistas en lo social, que se vieron reforzadas con el término de la Gran Guerra. Fruto de este debate político e ideológico, aparecieron tres grandes corrientes. La primera se originó al interior del mundo conservador-católico que, a partir de la Encíclica Rerum Novarum, adhirió a la línea social cristiana impulsada por la Iglesia Católica (Arellano, 1985:26). En segundo lugar, existió una corriente liberal y laica vinculada al Partido Radical y a intelectuales independientes de clase media.

Para ambos sectores, la Cuestión Social fue el resultado de un conflicto de clases, un problema estructural de la sociedad nacional afectada por la falta de desarrollo económico, la explotación laboral, la inflación y la carencia de ayuda estatal hacia los más pobres. Por consiguiente, los dardos apuntaron al Estado y a la necesidad de regular el sistema de libre mercado que rigió en el país, a través de una adecuada legislación social que promoviera y asegurara el progreso y adelanto material de todos los sectores.

La tercera tendencia fue la corriente socialista, impulsada por sectores pertenecientes a la clase trabajadora. Para éstos los problemas sociales fueron consecuencia de la propia existencia del Estado liberal y del sistema capitalista, y declararon que su desenlace no pasó por la acción caritativa de la clase dirigente ni por las medidas de corte proteccionista que

reclamaron algunos liberales, sino que radicó en la acción y el poder autónomo de los propios trabajadores.

En 1920 llegó a la presidencia Arturo Alessandri Palma, quien ganó las elecciones en parte a su discurso con fuerte contenido social que se hacía cargo de las demandas de la época. Pero su gobierno se vio convulsionado por una serie de crisis debido a no contar con el apoyo del Congreso, donde no poseía la mayoría del apoyo, así como el descontento de los militares que realizaron una manifestación en 1924. Pero aun así entre sus logros estuvo el primer Código del Trabajo y la Constitución de 1925, pese a lo cual debió renunciar a su cargo ese mismo año debido a la crisis de confianza.

Pero la Constitución de 1925, que reinstauró el Régimen Presidencial en Chile, fue la primera carta fundamental aprobada gracias a una consulta popular que se realizó el 30 de agosto de 1925. En general, el espíritu de la carta fundamental obligaba al estado a hacer efectiva la protección del trabajo, la industria y la previsión social, con el propósito de que cada chileno y chilena tuviese acceso a un bienestar mínimo: vivienda digna, educación, servicio de salud y remuneración que le permitiera satisfacer sus necesidades básicas.

### ***El Proyecto Nacional-Desarrollista***

Es posible hablar de la instauración de un Estado de Bienestar a partir de 1925, la importancia de que adquiere la Constitución de 1925 como marco regulatorio para el desarrollo de políticas sociales es lo que permitió sostener la base de un proyecto de desarrollo nacional.

Este período de la historia de Chile estuvo condicionada por los avatares sociales y políticos de principios del siglo XX, donde las figuras y caudillos cambiaban frecuentemente sus alianzas políticas pero compartían la idea central del progreso industrializador en sus dos

dimensiones, económico y social. La clase política completa, a inicios de la década del veinte, asumió este tipo de estrategia de desarrollo guiado por el Estado como el modelo de desarrollo a implementar para la modernización industrial y social del país.

Este nuevo ideal de progreso impulsado en varios países latinoamericanos como en Chile durante los siglos XIX y XX consistió en la tarea histórica de promover una ‘revolución’ industrial tardía (*take off*), integrar todos los sectores sociales en un mismo proyecto nacional de desarrollo, consolidar una cultura científica generadora de una innovación tecnológica sostenida y construir un Estado nacional diseñado específicamente para llevar a cabo con éxito esa gran tarea (Salazar, 2010).

Pero hubo un escollo en el proyecto chileno. En Alemania se había creado el salitre sintético en 1913, por lo que la cuota de mercado y las ventas de ese mineral tuvieron una gran disminución. Ya que la venta del salitre era el principal activo de Chile, toda su economía dependía de este. Después de la crisis financiera producida en el “Crack” de 1929, las ventas de salitre natural se volvieron casi nulas. Esto destruyó por completo la economía chilena, la cual de por sí era bastante frágil. La llamada “Gran Depresión” internacional de 1929 afectó a Chile de forma violenta, más que en muchos países de América Latina y el mundo.

El liberalismo tradicional, tanto político como económico, comenzó a ser cuestionado como modelo de desarrollo de las sociedades capitalistas, generándose duras críticas a la economía del *laissez-faire*, e incluso en Estados Unidos, donde se impuso el criterio keynesiano del New Deal. El viejo orden oligárquico liberal entró en una fase terminal. En muchos países latinoamericanos surgieron como propuestas los "modelos alternativos" al capitalismo tradicional, especialmente el corporativismo de inspiración fascista. Sobre esta base, se trazaron proyectos basados en cortar la dependencia del capital extranjero y priorizar el propio desarrollo a través de un esfuerzo industrializador y la expansión del mercado interno (Cardoso y Faletto, 1977).

La estrategia de Industrialización Sustitutiva de Importaciones (ISI), fue un programa económico de consenso para los sectores medios y obreros, de una parte y los empresarios provenientes de la antigua oligarquía, de la otra, lo que se tradujo en una significativa continuidad de las políticas en vigor. Una clave de ese amplio acuerdo estuvo en el rol promotor asignado al Estado, con la consecuente expansión del gasto, los servicios y el empleo público. Esta expansión se alojó especialmente en las entidades estatales de fomento a la producción industrial. Los empresarios, por su parte, se acomodaron a una relación de dependencia frente al poder público, de quien se demandaban créditos, subsidios, protección arancelaria y precios favorables. (Tironi, 1990:109-114).

Obligados por la crisis, los gobiernos de la época tomaron algunas iniciativas que posibilitaron una relativa expansión (o creación en algunos casos) del sector industrial. Sin embargo, el efecto de la crisis fue de tal magnitud que no cabía esperar que pudiese resolver la desocupación existente por reacciones limitadas al sector empresarial; por tanto, se imponían medidas que, aunque transitorias, encarasen la grave situación, el Estado debió comenzar a promover obras públicas y otras actividades con el fin de proporcionar ocupación. Se hizo urgente la creación de una industria de sustitución y la necesidad de que el Estado, de alguna manera, interviniera de un modo directo en el encaminamiento de la economía. A causa de la debilidad misma del poder, que sólo empezaba a buscar nuevas bases económicas de sostén, la política empezaría a asumir un carácter más aliancista que de enfrentamiento. (Cardoso y Faletto, 1977:51-52).

### ***Conquista de las clases subalternas por el control del Estado***

Los procesos de reforma de los años veinte, si bien abrieron el sistema político y ampliaron la acción del Estado hacia los ámbitos de la salud y la educación pública, mantuvieron los criterios liberales en el orden político, razón por la cual la consolidación de un

Estado de Bienestar en Chile fue el resultado de un complejo proceso de negociaciones, que en largo plazo fortaleció el sistema de partidos y diversas redes de organizaciones sociales imbricadas con los partidos, tanto en el ámbito popular como de la clases medias y de la elite. Por esta razón, también el período que va desde 1930 a 1973 ha sido llamado el del "Estado de compromiso", aludiendo justamente al tipo de sistema político en que prevalece la negociación interclases (Garcés y Valdés 1999:13).

La contradicción entre el sistema económico (con sus altibajos) y las masas populares no podía resolverse sólo con programas políticos. Lo señalado destaca la agudeza del conflicto entre los sectores dominantes, y revela las continuas fricciones entre la clase media y los sectores populares.

La necesidad de controlar el Estado por parte de los grupos enfrentados hizo que muchas veces -fundamentalmente por el dominio que las oligarquías ejercían a través de los sistemas parlamentarios- se recurriera como alternativa extraordinaria a regímenes de fuerza que fortalecieran el poder del ejecutivo; inicialmente fueron los sectores medios los que presionaron por robustecer al ejecutivo. En la práctica la forma mejor de resistir la crisis fue en general reconstruir la alianza política de los sectores tradicionales incorporando contados sectores de la clase media urbana, en especial los menos radicalizados. El conflicto social empieza a agravarse, especialmente entre los diversos grupos sociales; la violencia y las milicias armadas de derecha o izquierda se convierten en algo más que posibilidades teóricas (Cardoso y Faletto, 1977).

En el plano de la pura acción política se recurrió, en general, a la represión tanto de la clase media urbana radicalizada, como del movimiento obrero organizado. Nadie defendía gobiernos que hasta se mostraron incapaces de restablecer alianzas con las oligarquías locales. El retorno de la clase media urbana a la administración del Estado adquiere ahora otro signo; para asegurarse el poder debía necesario crearse una base económica que el Estado fuese la

palanca de una economía industrial que administre la clase media, y también el medio de asociarse a la burguesía mercantil-financiera, pero ahora ya no sólo como fuerza electoral sino también como floreciente burguesía (Cardoso y Faletto, 1977).

Cuando amengua el conflicto económico, las masas populares también pueden hacer suyos los “programas políticos” de sectores de la clase media y admitir un programa de redistribución. Por otra parte, y esto es en cierto modo subproducto de los conflictos que antes debieron afrontar, cuentan ya con la adecuada organización que les permiten convertirse en aliados y dejar de ser sólo masa de maniobra; su participación se expresa a través del Frente Popular de 1938.

La alianza entre liberales, radicales y fuerzas de centro con la creciente izquierda responde a una serie de elementos y coyunturas. En primer lugar por la urgencia de Moscú de detener el avance del fascismo en todas sus formas y donde sea, disciplina acatada por gran parte de la izquierda chilena, lo que explica esta disposición de negociación con el centro. En segundo lugar, la necesidad de los sectores de centro de ampliar la base social y electoral necesarias para poder realizar de cambios a la estructura del Estado afines al proyecto modernizador que por tanto tiempo sectores conservadores estuvieron reticentes a hacer propios.

La unidad era fundamental para crear el Frente Popular y se resolvió en el Congreso Constituyente de la CTCH, en diciembre de 1936, en una suerte de acuerdo negociado. Como indicó entonces un delegado comunista: aceptaban la nueva Central porque reconocía “la lucha de clases” y “a las masas obreras tenemos que tomarlas tales como son y no como nosotros quisiéramos que fueran, por lo tanto hay que hacer la unidad de los obreros revolucionarios con los obreros legalistas” (Garcés, 2004:22)

La segmentación social del Estado Bienestar refleja la correlación de fuerzas políticas existentes en el período. La derecha siguió ejerciendo el poder desde su mayoría parlamentaria

que se sostiene por la sobre-representación de las provincias rurales donde reinó el cohecho y la sumisión del voto campesino; así por la influencia que tienen las corporaciones empresariales en el aparato público y sus medios de comunicación en la opinión pública (Correa, 2005:77-97). Desde estas plataformas la derecha resguardó que las políticas públicas sean consistentes con sus intereses estratégicos.

### *Políticas de bienestar*

En Chile la adopción del modelo ISI implicó la disminución de las importaciones desde Europa lo que fue acompañado de políticas de expansión de la demanda interna y control del tipo de cambio. Durante este periodo se produce un fuerte estímulo a la industrialización y al desarrollo de las instituciones del Estado Chileno. La conquista del poder político por parte de la clase media es relativamente rápida, si se considera que se asoman al gobierno con la elección de Alessandri Palma en 1920 y terminan liderando la coalición que elige a Aguirre Cerda en 1938 inaugurando el ciclo de los gobiernos radicales.

Con los gobiernos del Frente Popular desde 1938 a 1952, comienza una etapa sólida de reformas sociales y crecimiento industrial con políticas destinadas a generar una base de infraestructura para la producción, mediante la creación de la CORFO en 1939, se elabora un sistema de protección social para la clase obrera y media.

La CORFO fue creada no solamente para propiciar la industria manufacturera sino también para modernizar la agricultura, para intervenir en la minería y en todos los rubros; incluso se le autorizó para crear una marina mercante. Tenía una cantidad de funciones muy amplia. Pero sobre todo se le dio una función científica sumamente interesante, que era la de hacer un diagnóstico económico del país, vale decir, estudiar todas las posibilidades de desarrollo que el país presentaba, hacer el inventario de sus riquezas y hacer un pronóstico, en suma, proponer un proyecto de desarrollo a futuro. Los países normalmente no están



preparados para asumir una tarea de esta envergadura y aunque en aquella época existían profesionales distinguidos y capacitados para esta labor, no era tarea de dos o tres años el poder realizarla. En efecto, la CORFO se demoró alrededor de 15 años en hacer este diagnóstico. Así, en 1954, aparecieron varios libros con las cuentas nacionales, la renta nacional y, finalmente, la geografía económica (De Ramón, 1988:36).

En este periodo, al alero de políticas económicas de corte keynesianas, fueron creadas grandes empresas estatales, que cumplían un importante rol estimulando el incipiente desarrollo industrial de Chile, como la Empresa Nacional de Electricidad (ENDESA), la Empresa Nacional del Petróleo (ENAP), la Compañía de Acero del Pacífico (CAP), la Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL) y la Industria Azucarera Nacional (IANSA).

En términos político-institucionales, el Estado va a potenciar una política social de carácter mixto, que favorece por un lado a la protección del trabajador asalariado y por otro a la creciente clase media. El Estado se ve enfrentado por un lado a las presiones derivadas de la creciente organización sindical, facilitada por la concentración obrera y por la importancia creciente de la industria, y por otro, a la consolidación de una clase media que significa un sector de consumo creciente. Este nuevo sector emergente (clases medias de funcionarios y trabajadores asalariados) es el principal motor económico que estimula el mercado interno de la economía chilena. El ISI impacta profundamente la estructura productiva del país, generando un tímido desarrollo industrial que permite elaborar productos internos que antes eran importados, volviéndose esta naciente clase media en el actor central del consumo de los bienes y productos manufacturados que genera la industria nacional (Olmos y Silva, 2010).

En este periodo histórico, el Estado apoyó al área de previsión social aumentando el monto de ayuda y estableciendo nuevos beneficios tales como: la asignación familiar; el subsidio de cesantía; el subsidio de maternidad; pensiones por antigüedad, invalidez y muerte para los empleados particulares. En 1952 se crea el Servicio Nacional de Salud (SNS) que

amplió la cobertura de atención médica a las familias de los trabajadores. Así, en 1955, la cobertura de atención alcanzaba el 60% de la población económicamente activa. También se redujo considerablemente la tasa de mortalidad infantil por lo que la población creció rápidamente (Schkolnik y Bonnefoy, 1994:11).

Emergieron en este periodo también las administradoras de prestaciones sociales, ya sean Cajas de Previsión, de Compensación, Mutualidades y diversos servicios de salud. Las más importantes de ellas fueron el Servicio de Seguro Social, la Caja de Empleados Particulares y la de Empleados Públicos.

### *Educación como campo de batalla*

La historia de la educación en Chile está marcada por el conflicto entre la instauración de un<sup>48</sup> Estado Docente y la Libertad de Enseñanza ocupan los polos del conflicto educativo de *larga duración* según María Angélica Oliva (2008: 219-220), donde hay dos posiciones que ideológicamente se contraponen: una educación dirigida por el Estado, laica y liberal, que privilegia lo público sobre lo privado, donde prevalece el derecho del Estado en la educación versus una postura católica y conservadora, que privilegia el derecho de cada familia en la educación, enfatizando lo privado sobre lo público.

---

<sup>48</sup> Ver UNICEF (2000) “Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional. Tensión entre el derecho a la educación y libertad de enseñanza”. En: [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_igualdad/tension\\_entre\\_derecho\\_a\\_educacion\\_y\\_libertad\\_de\\_ensenanza\\_UNICEF.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_igualdad/tension_entre_derecho_a_educacion_y_libertad_de_ensenanza_UNICEF.pdf)

Según Sol Serrano, en las tres primeras décadas de vida independiente, el Estado chileno buscó principalmente resguardar, fomentar y controlar la red educacional existente, de carácter: religioso, municipal y, en menor medida, estatal. Los gobiernos no tuvieron ni los medios ni la intención de reemplazar la red educacional, aunque sí de controlarla y uniformarla (Serrano, 1994:45).

La tensión entre lo público y lo privado en cuanto a temas educativo se puede expresar en distintos proyectos de ley entre 1888 y 1917, que buscaron la obligatoriedad de la asistencia escolar y así aumentar la asistencia escolar y dar un mejor presente y futuro para el país, entre ellos: el proyecto del educador José Abelardo Núñez, el primer año; el del profesor y senador radical Pedro Bannen, defendido por Enrique Mac-Iver y Raimundo Silva Cruz e impugnado por los parlamentarios conservadores, en 1900; los proyectos de Antonio Varas y del diputado radical Enrique Oyarzún, que en 1909 logró dividir a los conservadores pero no lo suficiente; y el proyecto radical de 1917, al calor del debate reavivado por la publicación del libro "Nuestro problema nacional" de Darío Salas, además de la propuesta conservadora de reforma constitucional, de Rafael Luis Gumucio y Tomás Concha, que fue despachada por la Cámara de Diputados pero congelada por la de Senadores.

La resistencia a la instauración de un Estado Docente a principios del siglo XX nace específicamente del ala conservadora, que opinaba que el país no tenía los recursos humanos, físicos ni económicos apropiados y, en cuanto el fondo, porque una ley de instrucción primaria atentaba contra el derecho de los padres y la libertad individual al permitir la intrusión estatal en cuestiones que le correspondían a las familias. Sólo la Libertad de Enseñanza resguardaba el derecho paterno de educar a los hijos en los propios valores, ya fuera en casa o en el colegio. El hecho de que el Estado, laico por naturaleza, monopolizara la enseñanza nacional fue visto como una promoción al abandono moral y religioso de la juventud.

El gran adversario del conservadurismo en el Parlamento fue el Partido Radical. Principal defensor del Estado docente, proponía una educación pública, gratuita, laica y continua desde la escuela hasta la universidad, que otorgara una formación cívica apta para el ejercicio de la democracia. El Partido Liberal apoyaba al Radical en la gratuidad del sistema educacional completo, en su laicización y en establecer la obligatoriedad de la enseñanza primaria, aunque proponía también una educación particular, vigilada por el Estado si era subvencionada por él (Irrázabal, 1989:93-105). El Partido Nacional apoyaba la combinación de la obligatoriedad primaria con una libertad de enseñanza tutelada por el Estado, el cual debía reservarse la atribución de otorgar títulos. A su vez, los demócratas decían por boca de Malaquías Concha en 1910: "*La gratuidad de la instrucción es un principio fundamental de la igualdad democrática [...] La instrucción universal se establece no tanto en interés del individuo [...] el Estado tiene la obligación de educar las células del cuerpo social para que llenen la misión que corresponde al organismo social llamado nación*". Esta iniciativa había sido promovida desde mediados del siglo XIX por intelectuales de la corriente liberal, siendo posteriormente recogida por las organizaciones de profesores (Irrázabal, 1989:78).

Es indudable que el tema de la educación particular y el desarrollo progresivo de un espacio significativo para ésta, frente a la educación estatal, constituyó una preocupación constante de las posturas conservadoras. La política del Estado Docente, instrumentada desde mediados del siglo XIX, tendrá como contrapartida la búsqueda de una posición, en lo posible, equivalente, de la educación particular frente a la estatal. Es necesario destacar que, principalmente en las dos primeras décadas del siglo XX, las iniciativas particulares fueron más allá de las filantrópicas tradicionales y de la iglesia, abarcando también a algunas escuelas de mutuales y/o de organizaciones de obreros y artesanos. Sin embargo, la participación que la iglesia tenía en estas iniciativas era suficientemente significativa, como para constituir la

subvención a las escuelas particulares, elemento que fue negociado por los conservadores para la aprobación de la ley.

Finalmente, luego de largos debates, de trabajos de comisiones que incorporaron diversas observaciones, de discusiones específicas sobre gran número de artículos, el 26 de agosto de 1920 se promulgó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, con la aprobación de ambas cámaras. Esta ley, además de tener en su centro el problema de la obligatoriedad, constituyó una oportunidad para debatir, reformular o reafirmar aspectos tan importantes en la educación primaria chilena como el rol del Estado, el espacio para la educación particular, el carácter confesional de la enseñanza. Asimismo la organización del sistema, sus objetivos y orientaciones estarán contemplados en la Ley y en el futuro Reglamento.

La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, dictada en 1920, es el primer intento para masificar la educación en la sociedad chilena, en un periodo donde la población infantil apta para ir a la escuela, no lo hacía en una amplia mayoría, debido a la profunda pobreza que reinaba en todo Chile. Así también ocurría en Santiago donde la diferencia social, tenía un lado de extrema miseria siendo estos niños los más afectados y desposeídos, encontrando en la calle su único refugio en donde podían hacer frente a la pobreza, a través de la mendicidad, el trabajo o simplemente la criminalidad que cada día iba en aumento. Por lo tanto ante este incierto y crítico panorama de la sociedad chilena, esta Ley nace de las discusiones y debates públicos de todos los actores que influían en la realidad nacional en ese entonces; figuras clave como Eloísa Díaz, Pedro Bannen, Enrique Oyarzún y el más importante Darío Salas influyeron activamente en estas esferas para concretar su tan ansiado proyecto, que era que se legislase la obligatoriedad de la asistencia escolar y así aumentar la asistencia escolar y dar un mejor presente y futuro para el país.

Las primeras dos décadas del siglo XX en nuestro país está caracterizada por un fuerte deseo de las clases sociales media y popular por aspirar a una mejor calidad de vida,

participación en la vida nacional, y por ende, una mayor democratización de la sociedad. Estos deseos de una parte importante de la población chilena, son sustentables en la medida en que se piensa y concreta una educación de categoría, la cual ofrezca una posibilidad real para la construcción de una sociedad más digna.

“La “conciencia de la necesidad” de cooptar a los niños proletarios para incorporarlos a un sistema de sustentación vía el trabajo y de su armonización con el modo de ser de la sociedad establecida, era la escuela (Illanes, 1991:63)”. Sin embargo, esta aspiración objetiva de los estratos medios y bajos de la sociedad nacional es amagada por ciertos factores que inciden en la escasa posibilidad de realizar tal proyecto social. Entre estos elementos se destacan el continuo proceso migratorio del campo hacia la ciudad, lo que se tradujo en una excesiva concentración de población marginal, la cual supone la existencia de una cantidad importante de individuos con un alto grado de analfabetismo. Dicho atraso intelectual o ignorancia es un factor disociante de primer orden en el quehacer nacional, en tanto subsiste el anhelo de democratizar la sociedad.

La crisis económica de fines de la década del veinte no hizo más que amplificar la delicada situación que vivía el país. En este contexto convulsionado es destacable que se haya producido el movimiento pedagógico más importante que ha conocido la historia chilena, el cual evolucionó desde los reclamos reivindicativos respecto a las pérdidas salariales que dejaba la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria para los profesores, se proyectó en seguida hacia un intento de reforma, conteniendo un alta capacidad técnica para llevarla a cabo y negociar con Ibáñez (Insunsa, 2009:51).

### ***La consolidación del Estado Docente***

La institucionalidad educativa vivió transformaciones relevantes, las cuales significaron una mayor responsabilidad estatal. La Constitución de 1925, en su capítulo III

sobre garantías constitucionales, reconocía la Libertad de Enseñanza como un derecho asegurado a todos los habitantes de la República. A la vez estipulaba que *"la educación pública es una atención preferente del Estado"* y que *"la educación primaria es obligatoria"*. Agregaba que "[...] *habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno*".

El cambio de nombre del Ministerio indicó una transición fundamental. El estado dejaba de preocuparse sólo de la "instrucción" para abordar ahora la "educación", sobrepasando entonces los muros de la escuela. Fue deber de este Ministerio desde ese entonces sostener económicamente escuelas, liceos, universidades, y bibliotecas. Además comenzó a tener una mirada sobre el patrimonio de la nación, conservando los monumentos nacionales. El Ministerio amplió notablemente su estructura burocrática, potenciando su presencia provincial.

El Ministerio de Educación asume el control del sistema educativo en 1927, después de asumir la supervisión de los liceos que antes realizaba la Universidad de Chile. En el Ministerio se instala una burocracia proveniente de las clases medias que dirigirá desde dentro el sistema educacional en las décadas siguientes, sin que se produzcan mayores cambios respecto de los contenidos en la Ley de Instrucción Primaria de 1920. Progresivamente tanto las normas constitucionales como el consenso social coincidían en asignar al Estado un importante rol en la educación, a la vez que se reconocía la libertad de enseñanza y se daba espacio a la iniciativa privada en la oferta educativa.

La velocidad de crecimiento del personal, requerido por la expansión, y los otros gastos e inversiones obligaban a mantener relativamente bajos los niveles salariales de los docentes. Estos desarrollaron un alto grado de organización sindical y de demanda, teniendo presente que, además, la inflación deterioraba con rapidez sus remuneraciones (Núñez, 1986). La expansión de la cobertura es facilitada por un Ministerio de Educación que controla la oferta de nuevos profesores e infraestructura. La formación de los profesores tiene lugar en las

escuelas normales, dependientes del propio Ministerio que así puede regular la oferta a las necesidades del sistema. Por su parte, la provisión de la infraestructura física está a cargo de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, empresa pública creada en 1937, presidida por autoridades del Ministerio. (Larrañaga, 2010).

Además se crearon varias instituciones de educación superior de carácter técnico acordes con las estrategias de desarrollo industrial, entre ellas la Universidad técnica del Estado y la Universidad Técnica Federico Santa María, con el fin de capacitar a los técnicos que manejarían las nuevas industrias de Chile. Esto forjó una generación de sujetos educados en la industria y trabajando en ella.

Durante el periodo se discutió permanentemente la relación entre la educación pública y la privada y las modalidades específicas del equilibrio y la compatibilidad entre el "Estado Docente" y el ejercicio de la "Libertad de Enseñanza", entre la educación pública y la acción privada en este campo. En términos generales, el sistema público de educación mantuvo sus rasgos de uniformidad curricular de fuerte reglamentación y de centralización de la administración, aspectos funcionales a los objetivos de integración socio-cultural de la nación y a la necesidad de expandir el servicio público de educación y de distribuirlo adecuadamente (Núñez, 1990). Los preceptos señalados, expresaban la doctrina del Estado Docente, en cuya virtud normaban y reglamentaban la educación con validez oficial, otorgando la *responsabilidad preferente del Estado por la educación pública, la formación de obreros especializados y la supervisión de la enseñanza particular* (Zemelman y Jara, 2006:83).

Durante los gobiernos radicales (1938-1952) surge *la necesidad de elaborar una ley orgánica de la educación pública, que coordinara las diferentes ramas de la enseñanza y permitiera establecer un control estatal sobre los establecimientos privados, acusados de comerciar con la educación y de utilizar métodos pedagógicos alejados de las necesidades del país* (Correa, 2001:86). No obstante Zemelman y Jara sostienen que contra la idea del sentido



común, estos gobiernos no lograron realizar cambios profundos en la estructura ni en la orientación del sistema escolar (a excepción de la cobertura que venía en aumento desde la década de los treinta). Las causas de esta falta de profundidad de las iniciativas en educación son la falta de consenso político y la fuerte oposición de la iglesia, no logrando resolverse el conflicto entre Estado docente y libertad de enseñanza (citado en Insunza:55).

En ese sentido es de importancia mencionar de como el sector privado se pudo ver beneficiado gracias al aparato estatal. La ley de subvenciones a la educación promulgada durante el gobierno del Presidente Gabriel González Videla (1946-1952), establece la asignación de recursos del Estado a instituciones educativas privadas en la medida que cumplan a los planes y programas oficiales y otros requisitos en su calidad de "cooperadores de la función educacional del Estado". La subvención era equivalente a la mitad del costo de un alumno de establecimientos equivalentes del Estado, por cada estudiante matriculado en los establecimientos "cooperadores" (CIDE, 1971; Núñez, 1997). La ley de subvenciones representa un impulso a la educación particular que había acompañado al sistema educativo desde sus orígenes. Si bien la educación particular tuvo un espacio importante y contó con cierto apoyo financiero del Estado, debía someterse a las regulaciones oficiales en un grado que era resistido por los responsables de dicha educación, los cuales demandaron constantemente una menor intervención estatal y más amplios grados de libertad para su sector.

No obstante los avances que ocurren en la oferta educativa, el principal obstáculo para lograr mayor cobertura de la enseñanza primaria es la pobreza generalizada que mantiene a cientos de miles de niños fuera de la escuela, trabajando o vagando por las calles. Esta condición atenta contra la continuidad de los estudios en aquellos que logran incorporarse a la escuela pero que carecen del alimento o abrigo necesario para ser sujetos de la enseñanza, o que deben retirarse para contribuir a los ingresos del hogar. Esta es la dura realidad social con

que tropieza la visión de los intelectuales liberales y modernizadores, quienes esperaban que la escuela trajera modernidad y bienestar al país.

Según Cristián Cox (1984), el avance de la cobertura educacional estaba fuertemente segmentada por la clase social. Así también ocurría con la distribución de los estudiantes entre tipos de establecimientos educacionales y con los resultados obtenidos al interior de las escuelas. El circuito de la clase dominante era privado y se componía de establecimientos de educación primaria y secundaria, las más de las veces a cargo de órdenes religiosas. Los hijos de la emergente clase media asistían a liceos públicos, que incluían cursos de preparatoria donde se cursaba la enseñanza primaria; mientras que las clases populares giraban en torno a las escuelas primarias donde cursaban solo algunos años de enseñanza.

### ***Balance del período desarrollista***

La industrialización resultante por medio la sustitución de importaciones, se concentró en la producción de bienes de consumo, no en la de bienes de capital (maquinaria, herramientas, tecnología, etc., sector extinguido entre 1909 y 1930), razón por la cual, mientras más se multiplicaban las fábricas de bienes de consumo más aumentaba la necesidad de importar del extranjero maquinaria y herramientas. Por tanto, el desarrollo industrial comenzó a depender estratégicamente de la capacidad importadora del país y de la oferta extranjera de bienes de capital. Se desató entonces la necesidad de divisas, pues Chile había vendido su cobre a bajo precio durante la guerra, como ayuda a las potencias liberales aliadas, y también la frustración y la rabia porque Estados Unidos se negó a vender maquinaria nueva y conceder préstamos libres para comprarla (Salazar, 2010).

Chile falló en la tarea de promover una “revolución industrial tardía”, de integrar todos los sectores sociales en un mismo proyecto nacional de desarrollo, consolidar una cultura

científica generadora de una innovación tecnológica sostenida y de construir un Estado nacional diseñado específicamente para llevar a cabo dichos objetivos. El desarrollismo del período devino en estancamiento, inflación y crisis crónica.

La inflación con estancamiento se fue volviendo un problema cada vez más acuciante, hasta que durante del gobierno del radical González Videla se convirtió en una amenaza para la estabilidad política y social. La política laboral de los gobiernos radicales favoreció a los trabajadores, al imponerse mecanismos de reajuste salarial automático, que paliaban los efectos de la inflación sobre sus ingresos. Sin embargo, los obreros no tuvieron la misma suerte que los sectores medios, los primeros tuvieron un menor acceso a empleos públicos y a servicios de salud, vivienda y educación. De hecho la expansión del sistema de seguridad social entregó mayores beneficios a los empleados a expensas de los obreros, además de la diferencia de salarios y asignación familiar entre estos (Correa, 2005:183).

Hacia fines de la década del cuarenta aumentó el número de obreros urbanos que iban quedando marginados del desarrollo. La falta de modernización agrícola produjo una creciente migración rural hacia las ciudades, especialmente hacia la capital, la cual no estaba preparada para recibir tales flujos de población. La población urbana creció de un 53% en 1940 a un 60% en 1952 y la población de Santiago creció un 38% en el mismo período (Correa, 2005:184).

### **3.2. DECLIVE DEL ESTADO DE BIENESTAR Y LA BÚSQUEDA DE PROYECTOS ALTERNATIVOS DE DESARROLLO 1952-1973**

La historiografía ha definido este período a partir de 1952 como el auge de las políticas de bienestar en Chile debido al aumento considerable del gasto social por parte del Estado, y de la nueva institucionalidad creada para el sustento de la expansión de bienes y servicios básicos como educación, servicios sanitarios, sistema de salud y construcción de viviendas. Si

bien el Estado de Bienestar se caracteriza por el cambio de orientación en las actividades que realizan los poderes públicos en virtud de la cual deben proveer a los ciudadanos de un conjunto de servicios, bienes y prestaciones. Estos objetivos se enmarcan en la combinación de una democracia, el bienestar social y el capitalismo, de manera de para garantizar la supervivencia de las masas ante los conflictos generados por el capitalismo, el Estado intervenga sin reemplazar el modelo, ya que su función es apaciguar el malestar social producido por las fallas de mercado. Otra condición para hablar de un Estado de Bienestar es la existencia de partidos políticos masivos y en competencia, que haga posible la existencia del Capitalismo Democrático o "Estado de Economía mixta" (Offe, 1982:47)

Es precisamente el surgimiento de nuevos proyectos críticos del capitalismo que fueron ganando mayor adhesión durante este período, como lo fueron *La Revolución en Libertad* de la Democracia Cristiana y *La vía chilena al socialismo* de Salvador Allende. Estos proyectos que buscan alcanzar los objetivos que el modelo de desarrollo impulsado los sectores medios en alianza con el sector empresarial no pudieron.

Según Eugenio Tironi (1990:129), el deterioro del consenso “democrático-industrialista”, y de la incapacidad del sistema político para edificar concertaciones estables y estabilizadoras, eran superiores a la capacidad de la estructura económica para satisfacer las demandas de la sociedad. En este clima los actores políticos se dedicaron naturalmente a diseñar y proponer proyectos totales de “recuperación” del país, pasando al olvido las prácticas pragmáticas de la negociación.

La democracia chilena no podía profundizarse sino que a través del cambio social y ello implicaba la constitución de nuevos y diversos movimientos sociales. Aquello desataría agudos conflictos con los grupos dominantes. Si bien estos nuevos proyectos de sociedad se impusieron en las urnas, y extendieron los beneficios sociales gracias a la expansión del aparato

estatal. Pusieron en riesgo los pilares del sistema capitalista al impulsar reformas que atentan a propiedad privada y el sistema democrático.

El período de crisis del Estado de Bienestar, que abarca desde la el segundo gobierno de Carlos Ibáñez hasta el golpe militar contra el gobierno Allende, es un fragmento del siglo XX chileno caracterizado por una creciente inestabilidad política expresada tanto en la creciente falta de consenso político para establecer estrategias desarrollo nacional, sumado a graves problemas macroeconómicos derivados de las políticas industrializadoras y del gasto público del período anterior. Factores que se enmarcan dentro de una fuerte intervención norteamericana que tuvo por objetivo alejar el fantasma del comunismo en su zona de influencia.

### *Crisis del modelo de desarrollo ISI*

Hacia mediados del siglo XX comienzan a oírse cada vez con mayor insistencia quejas por la espiral inflacionaria que arrastra la aplicación de las políticas proteccionistas del modelo ISI. Por supuesto que el proceso se hizo mucho más grave a partir de la década de los años cincuenta, en la cual este modelo de desarrollo perdió definitivamente todo el dinamismo que podía quedarle.

En 1953 la inflación había sido algo así como el 32%. Son cifras muy altas, porque la inflación, aunque es tradicional en Chile desde por lo menos 1875-76, sin embargo, siempre había tenido cantidades más moderadas. El año 1954 subió sobre el 40%, el año 1955 llegó al 60% y el año 1959 al 86%. (De Ramón, 1988:37).

Las múltiples causas de la inflación que alcanzó Chile responden, según Aníbal Pinto (1996:191) a factores estructurales como coyunturales, dentro de los primeros la dependencia y declinación del intercambio exterior, la disminución y lenta recuperación del ingreso por

persona, el rezago de la producción agropecuaria y de la oferta de sus bienes, el margen de ingresos que sale al exterior por concepto de retribución del capital extranjero, etc. Y con respecto a los segundos: la expansión monetaria, el desfinanciamiento fiscal, las presiones de los miembros de la población activa o sectores económicos para elevar su ingreso real, los altibajos del comercio externo.

Dicha inestabilidad política se reflejó en una serie de huelgas pues la modernización no lograba satisfacer la demanda interna y el sector industrial. La CUT llamó a paros generales en 1954 y 1955, a los que se sumaron los trabajadores del cobre, gas, industrias metalúrgicas, del salitre, la electricidad y los empleados públicos, situación que debilitó aún más al gobierno y la inyección de nuevos recursos.

### ***Tecnocracia y desarrollo***

Los gobiernos de Carlos Ibáñez y Jorge Alessandri (1952 a 1964) representaron intentos fallidos de revertir la falta de desarrollo del país, apelando a distintas modalidades de apoliticismo. Ibáñez encabeza un gobierno con rasgos de populismo autoritario, a la usanza de Perón en Argentina, mientras que Alessandri introduce políticas de liberalización de la economía con apoyo de cuadros técnicos y de los partidos de derecha. Ambos gobiernos debieron modificar sus planes por efecto de desequilibrios macroeconómicos que tienen su origen en la estrecha base económica.

Desde los gobiernos radicales el Estado, en su rol empresarial, había asumido la educación como una de sus primeras tareas, y que económicamente concentraba con creces el gasto público gubernamental, asumiendo esta área como un pilar fundamental dentro del modelo desarrollista en pro de la industrialización, pero que durante la década de 1950 se vio debilitado y disminuido la prioridad de inversión en esta área: “Hasta 1925, la educación había

absorbido casi todos los gastos sociales“ del gobierno. En 1955, la educación sólo recibía un 20,3% del gasto público social; la vivienda y las obras públicas, el 20,4%. El programa de seguridad social, que constituía el 41,4% y el 51,4% del gasto público en 1955 y 1961, respectivamente, se convirtió en el capítulo más caro del presupuesto”. (Collier y Sater, 1996:251).

Una posible solución a la crisis salió en 1955 el gobierno de Ibáñez contrató una consultora estadounidense, Klein & Sacks, para que los asesorara en cómo abordar el gran problema económico que lo aquejaba, que era la elevada y creciente inflación, que alcanzaba sus niveles más altos en la historia de Chile, fijándose en un 23% en 1952 (primer año del gobierno de Ibáñez), aumentando en 40% en 1953, 64% en 1954 hasta finalmente alcanzar un 86% en 1955 (Correa, 1985:124). Los miembros de esta comisión recomendaron la implementación de medidas tendientes a liberalizar la economía como reducir el gasto y déficit fiscal, disminuir las barreras proteccionistas en el comercio e industria, el fomento y atracción de capitales extranjeros aumentando las importaciones y diversificando las exportaciones con el fin de hacer más competitiva la economía, eliminar los controles de precios y los reajustes automáticos de sueldos según el costo de vida (Correa, 1985). Una gran parte de estas medidas generaron rechazo y descontento en la población debido a la desprotección por parte del Estado que significaron estas políticas, las cuales tendieron a la precarización de las condiciones de vida de la clase trabajadora.

### ***“Revolución en libertad”***

La Revolución en Libertad fue la consigna que llevo al Partido Demócrata Cristiano a ganar la elección presidencial de 1964 con Eduardo Frei Montalva a la cabeza este programa obedece a un desarrollo teórico y político de cierta data, donde confluyen los cambios experimentados en la iglesia católica desde la mediados del Siglo XX, los cambios

experimentados por el Partido Conservador, más específicamente la juventud conservadora que desemboca en la creación de la Falange Nacional en 1935, el ascenso de la izquierda partidista unificada en el FRAP y la influencia directa del pensamiento social cristiano y el humanismo cristiano.

El gobierno de Frei contaba con el apoyo de un partido poderoso, la Democracia Cristiana. Aspiraba a llevar al país a un modelo democrático socialcristiano distante del marxismo y el capitalismo. Con gran ascendiente en la clase media, ésta esperaba de su gobierno muchos logros. Una vez en el poder, los militantes demócrata cristianos desplazaron a los funcionarios radicales y a aquellos vinculados a la derecha, con el objetivo claro de impulsar el proceso de cambios que el programa de gobierno de Eduardo Frei señalaba. La Democracia Cristiana ejerció poderosa atracción entre las mujeres y los desposeídos del campo y de las barriadas urbanas, que no formaban parte de las fuerzas socialistas ni comunistas. En esos grupos plantó sus banderas de "la patria joven" y de una "revolución en libertad", en contra de la derecha y de la Izquierda, reuniendo en muy corto tiempo a una formidable fuerza política.

En *la revolución en libertad* el concepto esencial fue establecer una "democracia integrativa". En su operacionalización tres aspectos fueron los centrales: el humanismo cristiano que ubica al hombre en el centro del quehacer, una conciencia de la élite gubernamental del progresivo carácter de la marginalidad social que caracteriza al subdesarrollo y la alta conflictividad que genera, y el respaldo sustancial a las instituciones democráticas. Eduardo Frei Montalva definió a la revolución en libertad como la única opción para el país, en la cual se efectuarían cambios estructurales y se mantendría el sistema democrático. Las alternativas eran o una revolución marxista o una defensa conservadora del capitalismo.

En lo social, el cambio estructural más significativo impulsado por el gobierno de Frei Montalva fue el proceso de reforma agraria. Fue un cambio global de las relaciones sociales en



la agricultura chilena. Esta transformación se vinculaba a la creación de un desarrollo basado en la construcción de un mercado nacional. El Presidente Frei señaló: "*o se hace la reforma agraria de la manera más racional, pero también de la manera más acelerada en este periodo, o se hará mañana de la manera más irracional e inconveniente para el país*" (citado en Gazmuri y otros, 1996).

En el ámbito nacional, el plan demócrata cristiano tenía tres piezas fundamentales en su programa: la reforma agraria, la chilenización del cobre y la promoción popular, medidas que para poder ser aplicadas requerían de un Congreso favorable.

La reforma agraria tenía por fin profundizar los cambios en el agro chileno redistribuyendo la propiedad. La expropiación de las tierras constituía el primer paso de la reforma para redistribuir la propiedad entre los campesinos. Sus objetivos eran varios. Entre los principales fines, se buscaba elevar la producción agrícola, la que estaba obstaculizada por lo atrasado del trabajo agrícola y por la relación laboral paternalista entre el patrón y el campesino. Al mismo tiempo, se quería integrar social, económica y políticamente al campesinado.

Las razones para expropiar podían ser el excesivo tamaño de las propiedades, el abandono o la mala explotación de las tierras y la necesidad de destinarlas a usos habitacionales. El propietario expropiado podía conservar 80 hectáreas de riego básico; la indemnización se pagaría según un avalúo fiscal, con un porcentaje al contado y el saldo con bonos del Estado. Además, las aguas de riego se nacionalizaron. En 1967 fue aprobada una ley que permitió la formación de sindicatos que agruparan a los trabajadores del campo. Así, los campesinos pudieron organizarse para mejorar sus condiciones laborales y tuvieron derecho a convocar a huelgas. Sin embargo, la ley prohibió las huelgas en tiempos de cosecha, ya que éstas provocaban serios trastornos económicos.

Los terratenientes, que en su mayoría pertenecían a los partidos tradicionales, se opusieron tenazmente a la aplicación de la reforma agraria. Por su parte, los campesinos, conducidos por dirigentes polípticos, iniciaban “tomas” de predios en los que se produjeron hechos sangrientos. El temor reinante en el agro y una sequía, que se extendió desde 1967 a 1968, provocaron un descenso en la producción agrícola, defraudando las expectativas del gobierno.

Como uno de los pilares del programa del Gobierno, Frei buscó la forma de modificar la tenencia de la propiedad cuprífera ya que se pensaba que el Estado debía tener participación en las grandes empresas productoras de cobre en Chile. A través de la "chilenización" del cobre en 1965 se pretendió aumentar la producción, incorporar al Estado chileno la propiedad de las empresas, refinar la mayor parte del cobre en el país, lograr la participación del país en los mercados internacionales y mejorar la situación de los trabajadores del cobre.

Debido al incremento de las utilidades de la minería del cobre, el gobierno adelantó los planes de nacionalización. Por eso el Estado compró el 51% de las acciones de las minas Chuquicamata, Potrerillos y El Salvador. Se estipuló que a partir del 31 de diciembre 1972, el Estado se reservaba el derecho de adquirir el 49% de las acciones restantes.

Otro de los puntos importantes del programa de gobierno de Frei era la participación popular en la vida nacional, llevándose a cabo un amplio plan de organización social a través de los organismos de base como: las juntas de vecinos, centros de madres, cooperativas y centros comunitarios. Este proyecto despertó reticencias en la izquierda, pues vio en el un afán hegemónico de la Democracia Cristiana. Por esto el proyecto de ley de Juntas de Vecinos sólo se aprobó en 1968. A pesar de eso entre 1964 y 1969 se crearon más de veinte mil centros comunitarios.

Desde 1964 el centralismo administrativo del sistema educativo chileno tendió a agravarse y mostró múltiples señales de agotamiento. Un acelerado ritmo de crecimiento en las

matrículas será característico del período y se extenderá sin pausa hasta 1973. Muy temprano, la reforma educativa impulsada por Frei Montalva se dio como tareas prioritarias: la ampliación acelerada de la cobertura educacional aumentando las construcciones escolares; el reclutamiento y formación del profesorado necesario para esa nueva población escolar; el mejoramiento cualitativo del sistema cubriendo las necesidades de equipamiento asociado a la masificación; y la promoción de un sistema que se orientaba a estrechar la relación entre educación y desarrollo económico.

A comienzos de la década de 1960 pese a un crecimiento sostenido de la población escolar, se seguían visualizando problemas de carácter estructural: La dificultad de acceso del nivel primario al secundario y superior, y la aplicación de programas educacionales desvinculados de la realidad nacional; para una población que en 1964 ascendía a la suma de 8 millones.

Con todo, el censo de 1964 ya había determinado que 186.106 niños chilenos estaban al margen de la educación primaria y era preciso promover acciones en esa dirección. El propio presidente de la república señalará, como objetivo fundamental de su reforma, incorporar “el mayor número posible de personas en edad de recibir educación” (Ruiz, 2010:91).

Utilizando los medios de comunicación masivos se anunció los primeros pasos para el cumplimiento un de las promesas de campaña: matrícula para todos los hijos de Chile en la escuela primaria. Se crearían en pocos meses 200.000 plazas más, con 5.000 nuevos cursos y 5.000 nuevos profesores. Durante el período de vacaciones se realizaría un intenso trabajo de construcción y habilitación de 2.000 salas de clases y de instalación de escuelas pre-fabricadas. Fue necesaria una gran campaña de construcciones escolares, liderada desde el Estado, para concretizar la ansiada democratización en el acceso. Se trataba, por cierto, de una tarea de vasto alcance nacional, llamada a comprometer a toda sociedad en los nuevos desafíos de los cambios históricos.

Sin embargo, sería difícil avanzar de acuerdo al tranco que imponía el Ministerio de Educación. Como resultado de un período de mayor movilización y expresividad sociopolítica del conjunto de la población chilena, a las dificultades propias del avance del sistema escolar había que sumar la incorporación social y política de sectores de la población hasta entonces marginados, como lo son las masas obreras y el mundo rural (Núñez, 1990) .

La Reforma educativa de 1965 se realiza en una etapa de debilitamiento de los consensos y en la cual se agudizan los disensos, periodo en que se perfilan proyectos que se visualizan excluyentes. En esta etapa de tensiones y conflictos, se produce un relativo consenso en ciertos aspectos fundamentales de la Reforma. En efecto, sus metas, en sus líneas generales, son compartidas, como por ejemplo los cambios tendientes a modernizar su currículo, su estructura, las medidas de expansión del sistema y los esfuerzos por mejorar sus aspectos cualitativos. Los disensos se manifiestan en aquellas medidas que puedan afectar los organismos de decisión y administración del sistema, es decir, las que puedan afectar los esquemas de poder futuro.

Según Castellón y otros autores (1979) la reforma de 1965 considera el principio de la educación como una atención preferente del Estado, reafirmado en la constitución de 1925 y hace posible la aplicación de los principios formulados con anterioridad en el país, tales como la educación integral del individuo, igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y educación para la democracia. Del mismo modo, conserva el principio de la Libertad de Enseñanza, continuándose con los sistemas de educación pública y privada y el respeto a la autonomía universitaria. Conjuntamente, aparecen o se renuevan principios, tales como la: democratización de la educación, educación como atención preferente del Estado, educación permanente, educación para la vida, responsabilidad sociocultural de la educación, participación en el sistema educacional, educación para el cambio social y, finalmente, modernización de la educación (citado en Oliva, 2008:219).

La revolución en libertad debió sufrir una creciente agresión de la izquierda, alucinada en esos años por la Revolución Cubana, por el delirio “anti yanqui” y por el desborde de la lucha de clases, tanto en el campo como en las ciudades. Debió también soportar la presión diplomática y periodística del bloque soviético que advertía con indisimulado entusiasmo la posibilidad de tener un enclave en el extremo sur de América. Eran tiempos de aguda tensión entre las grandes potencias que protagonizaban la Guerra Fría.

El Partido Demócrata Cristiano intentó un proceso de modernización y de replanteamiento de los compromisos básicos que sostenían el sistema de consenso. Este nuevo movimiento político trató de incorporar a una masa que paulatinamente se incorpora a la vida política. Combinando el liderazgo de una elite tecnocrática con la significación socialmente expandida del pensamiento cristiano y con un proyecto alternativo a izquierdas y derechas tradicionales.

Se trata de un proyecto de modernización capitalista, pero que introduce una rigidez particular en el sistema político. Ello por la naturaleza específica de la Democracia Cristiana, que en cuanto centro político revela una alta incapacidad de alianzas flexibles hacia uno u otro polo del espectro político, a diferencia de la flexibilidad demostrada durante largo tiempo por el Partido Radical. Pero también por el tipo de transformaciones que introduce en la sociedad, fundamentalmente la incorporación a la vida político social del campesinado, atacando uno de los puntos medulares del sistema de reproducción del núcleo oligárquico cual era las relaciones latifundistas, y una incorporación y organización social y política de una vasta masa de sectores marginales y urbanos, sectores ambos excluidos hasta entonces de una participación real y autónoma en el sistema político. Todo esto se hace además en un clima ideológico de creciente radicalización donde los temas principales giran en torno a la deslegitimación del sistema capitalista, tanto desde la vertiente de la izquierda como en el seno del mismo partido gobernante, y en torno a la idea legitimada de cambios radicales (Garretón, 1983:33)

En medio de la avalancha de demandas sociales del periodo descrito, siendo muy mayoritaria la desconfianza chilena hacia el comunismo y teniendo la inmensa mayoría de los chilenos una explícita conducta democrática, se produce la elección presidencial en septiembre de 1970, en la cual, el candidato socialista Dr. Salvador Allende, que encabezaba una coalición llamada Unidad Popular, obtiene la mayoría relativa con el 36% de los votos y es confirmado condicionalmente por el Congreso, en medio de una conmoción generalizada.

### ***“La vía chilena al socialismo” y la Escuela Nacional Unificada***

La Unidad Popular (UP), movimiento político y social que lleva a Allende a la presidencia se forma en el año 1969 con miras a reconstituir un movimiento de izquierda que venía golpeado tras la elección de 1964, y su estrategia sistémica de la revolución, donde confluyen los debates y posiciones teóricas y prácticas de los partidos Socialista y Comunista. Es justamente de la discusión entre ambos partidos, sus disputas y debates, junto al ascenso de nuevos actores políticos que reivindican la revolución, que se articula un programa político y una vía revolucionaria particular y única en su tipo: a través de la democracia

El gobierno del Presidente Salvador Allende Gossens (1970-1973) tenía un espíritu eminentemente anticapitalista. El programa económico de la UP se enfocó en una política redistributiva en pos de la democracia económica, basada en cambios estructurales en la propiedad mediante un programa de nacionalizaciones dirigido a la gran minería del cobre, salitre, yodo, hierro y carbón; la banca, el comercio exterior y los monopolios estratégicos. Se intervinieron empresas privadas de distribución consideradas estratégicas y otras fueron tomadas por organizaciones de trabajadores al igual que muchos predios agrícolas no alcanzados por la reforma agraria del período anterior.

La transformación de la estructura productiva, planteada por el gobierno de la Unidad Popular, encontró en CORFO una herramienta efectiva para la realización de una amplia política de estatización de empresas de las más diversas áreas, llegando la institución a controlar más de 500 unidades productivas hacia 1973 (Olmos y Silva, 2010).

El proyecto político del Gobierno de la Unidad Popular traía de la mano un programa para educar a las masas. Para preparar al pueblo chileno para una sociedad diferente. La política educativa de Allende constaba de dos impulsos paralelos: una continuidad en la línea de desarrollo que venía profundizándose desde administraciones anteriores en torno a la expansión de la educación en términos cuantitativos, y el principio de democratización de la educación, que adquiere un carácter revolucionario que lo diferencia sustancialmente a los proyectos educativos de los gobiernos radicales (González, 2013).

La Escuela Nacional Unificada (ENU) postula un sistema nacional de educación permanente, que comprende la educación de todos los individuos a lo largo de su vida, donde la comunidad se compromete y organiza para educar a sus integrantes; una educación inserta en la vida de la sociedad y que educa para la participación en el proceso revolucionario. Tal sistema, considera la educación regular y la educación extra-escolar. La primera, comprende los niveles parvulario, básico y medio y posee como finalidad entregar formación general, politécnica y profesional. La segunda, dotada de flexibilidad, prioriza a: analfabetos, desertores de las escuelas y personas que no están escolarizadas, trabajadores, personas con necesidades extraordinarias y las comunidades locales, entre otros (Chile, MINEDUC, 1973). El proceso de educación permanente, cristaliza en las universidades que constituyen los centros superiores de investigación, creación y docencia.

Para lograr ese doble objetivo el gobierno de Allende considera necesaria la gratuidad y la existencia de programas de asistencia escolar, por ejemplo, de alimentación, salud y recreación, para los grupos empobrecidos de la sociedad; la planificación del currículum

escolar, junto a las salidas profesionales, un programa de orientación escolar; una integración de la escuela en la comunidad; y el mejoramiento del estatuto del cuerpo docente en materia de salarios y participación (Castro, 1977; González, 2013).

Según María Angélica Oliva (2010), la ENU postula la democratización mediante el diseño de un decálogo, para una escuela que aspira a ser nacional, unificada, diversificada, democrática, pluralista, productiva, integrada a la comunidad, científica, tecnológica, humanista y, finalmente, planificada. Recalcando su carácter nacional, reconoce la tradición educativa nacional y aspira a vigorizar la identidad nacional. Que sea unificada, alude precisamente a la consideración de la unidad del proceso de crecimiento psicobiológico y social del ser humano, así como, el reconocimiento de la unidad entre teoría y práctica, y educación y vida, corolario de lo cual, es su carácter continuo, superando la fragmentación de la enseñanza. Su intento de diversificación, contempla el resguardo de las peculiaridades regionales y locales. Por su carácter democrático e integrado con la comunidad, propicia la participación ciudadana y amplía las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Su atributo pluralista postula que la ENU no es un medio de imposición doctrinaria, sino que se empeña en una tarea libertaria para desarrollar la creatividad de los estudiantes, a través de su vinculación crítica y científica con la comunidad. Por su carácter productivo, destaca el trabajo socialmente útil y sus valores de mentalidad productiva y solidaridad. Una escuela científica, tecnológica y humanista, sustentada en una concepción unitaria de la cultura para la formación integral y armónica de los ciudadanos Finalmente, su atributo de ser planificada se inscribe en el desarrollo del país, mediante un aprovechamiento óptimo de los recursos proporcionados para el cumplimiento de sus propósitos.

El Congreso aprobó en líneas generales la idea de reformar la educación pero no hubo acuerdo en cuanto al texto final de una ley. Se ponía énfasis en que, independientemente de las decisiones y recomendaciones éstas debían estar ajustadas al programa de transformaciones



que se realizaban a nivel estatal por la Unidad Popular. Se intentó además reforzar los mecanismos de control estatal de la educación particular, de modo que se atuvieran a las políticas centrales de planificación escolar y lineamientos curriculares. La meta central era la creación de una sociedad socialista, humanitaria y pluralista (Ministerio de Educación, 1971 y 1972/1973).

Las propuestas generaron una gran polarización y movilizaciones de protesta y de apoyo en diversas organizaciones, como ocurrió con los estudiantiles secundarios. También la Iglesia Católica que poseía y posee en Chile una participación importante en la educación, protestó ante la amenaza de verse fuertemente controlada por la reforma. Más de 400.000 estudiantes participaron en protestas y ocupaciones de establecimientos educacionales, provocando que finalmente el proyecto fuera desestimado por el gobierno. Se convocó a un debate nacional de educación patrocinado y orientado por la Superintendencia de Educación Pública y su Consejo durante 1973 con el fin de llevar a cabo reformas consensuadas.

### *El fin del sueño socialista y el inicio del trauma*

La obsolescencia y derrumbe del Estado Docente en Chile puede ser descrito como una crisis de funcionalidad, en el contexto del radical proceso de refundación capitalista de signo neoliberal implementado en Chile entre 1973 y 1990 (Moulian, 1997:15-18).

En efecto, la desarticulación de la matriz socio-política en el cual se inscribía sinérgicamente el Estado Docente y su reemplazo por una nueva matriz que apuntaba a instalar al libre mercado, la apertura de la economía al exterior y la correspondiente desarticulación de la base industrial nacional; el apoyo y expansión a la iniciativa privada y de la libre empresa hacia el conjunto de las actividades productivas y de servicio (incluyendo la educación, la salud, la previsión social); la fragmentación y debilitamiento de la fuerza sindical a través de la represión y de un nuevo código del trabajo; la consiguiente fuerte retractación de la acción

estatal; constituyen alguno de los principales factores centrales y dinamizadores de la nueva organización de la economía, de la sociedad e incluso de la cultura que comienza a edificarse a partir de 1973.

Según Moulian (1997) el socialismo chileno -que culminó con el Golpe Militar- generó una “ilusión” para la sociedad chilena, la experiencia democrática hacia el socialismo habría estado basada en una lógica pasional. La izquierda pretendía ser "una revolución anti-oligárquica, anti-imperialista, anti-burguesía monopólica, pero no era pensada inmediatamente como socialista, sino que debía construir un camino hacia la construcción del socialismo”. La izquierda se asoma como una teoría del progreso a través de la legitimación de una tradición marxista dominante para la cual el 'momento socialista' era una necesidad histórica, es decir que era pensando como insoslayable, porque encaminaba a la sociedad hacia su destino: el socialismo. El socialismo sería el sistema social que resolvía los problemas del desarrollo imposibles de abordar en el capitalismo.

Para Moulian (1997) la izquierda generó un sentimiento *cuasi-religioso* a través de un camino estético a la felicidad, esto sería parte de las estrategias establecidas por el Gobierno de la Unidad Popular. "El socialismo es pensado como pasión, cuyo resultado es la felicidad y el desarrollo de las fuerzas productivas, se trata de un materialismo histórico para el cual se requiere de un socialismo económico (nacionalización de los recursos como el cobre). El socialismo se considera salvador porque el capitalismo -se pensaba- producía hambre y otras catástrofes”.

La polarización política junto a los graves problemas económicos fueron causas que explican la transición desde una crisis parcial, expresado en el declive del Estado de Bienestar a una crisis total implicó no solo la caída del gobierno de la UP, sino también la del conjunto del régimen democrático (Garretón, Moulian, 1993:24).

La polarización del conflicto político hacia 1973 se expresó tanto en las diferencias dentro de la UP, como en las estrategias de desestabilización de los sectores opositores. Existió un fuerte debate al interior de la izquierda en relación a las estrategias y tácticas en la construcción del socialismo, el cual se expresaba en dos polos: el “gradualista”, conformado por Allende, el Partido Comunista y un sector del Partido Socialista, y el “rupturista”, integrado por la dirigencia del PS y por fuerzas externas a la UP, como el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR). Este debate se relacionaba con la gradualidad o radicalidad del avance revolucionario, con la necesidad de una “vía armada”, con la extensión geográfica del proceso revolucionario, etc. (Pinto, 2005; Garcés, 2004:26).

Por otro lado, el Partido Demócrata Cristiano durante el gobierno de Allende enfocó sus esfuerzos restarle iniciativa política a Allende y posicionarse el principal protagonista de un futuro gobierno. Y los diferentes partidos y movimientos de derecha, el gran empresariado monopólico y transnacional, y el gobierno de Estados Unidos, tuvieron como norte el derrocamiento de la UP (Garretón, Moulian, 1993:41-42; Valenzuela, 1988:143-218).

Al inicio el conflicto social fue percibido por la mayoría de sus actores solo como un problema político, como un problema de intereses y de fuerzas en pugna. Con el transcurso del tiempo la polarización se fundamentó en convicciones y perspectivas ético-políticas. Para los opositores los conceptos de democracia y libertad jugaron un papel relevante a nivel ideológico y subjetivo. A su vez, la convicción de la legitimidad de la lucha por condiciones de vida más justas y humanas de las mayorías, que predominaba en la izquierda, subrayó la dimensión utópica del proyecto político de la Unidad Popular. Desde esa perspectiva el desenlace constituyó una tragedia para las mayorías populares, para sus organizaciones sociales y para sus esperanzas históricas. Según Salazar y Pinto (2002:53-68), el gobierno de la UP pudo entenderse de dos formas: como la continuidad radicalizada del modelo nacional-desarrollista o como un intento de ruptura de dicho modelo en vistas a la creación de un modelo socialista

de desarrollo. Esta doble dinámica permite comprender la existencia de visiones opuestas al interior de la izquierda, tanto en relación al ritmo de la “vía chilena” como a diferentes elementos al interior del programa de gobierno.

La crisis política, social y económica que venía socavando al gobierno de Salvador Allende hizo explosión el día 11 de septiembre de 1973. Ese día las Fuerzas Armadas dirigidas por sus más altas autoridades protagonizaron un Golpe Militar, mayoritariamente recordado como el quiebre democrático en Chile. Luego del bombardeo a La Moneda y la declaración del estado de sitio, se constituyó una Junta Militar de gobierno integrada por Augusto Pinochet, José Toribio Merino, Gustavo Leigh y César Mendoza. Declararon mediante decreto ley N° 5 del 12 de septiembre de 1973 el estado de guerra y derrocaron al Gobierno constituido, iniciándose una dictadura que gobernó el país hasta el 11 de marzo de 1990.

El control militar, presentado a la ciudadanía como un orden temporal que rápidamente daría paso a la constitución de un gobierno legítimamente elegido, terminó por quedarse con la dirección del país por 17 años. Durante este periodo se sucedieron en nuestro país trascendentales cambios sociales, culturales y económicos, que cambiarían completamente los principios del modelo desarrollista y el Estado de Bienestar, para lo cual necesitó el control político total, cerrando los espacios de participación y manteniendo la vida social limitada, utilizando para ellos la política de seguridad interior del Estado.

En pocas horas una situación de conflicto social agudizado se había transformado en una “guerra”, de acuerdo a la definición de las nuevas autoridades, sin distinción entre supuestos combatientes y población civil (Cavallo, Salazar y Sepúlveda, 1988). La amenaza política, el miedo y la represión caracterizarán las relaciones sociales a partir de ese momento. El informe de la Organización de los Estados Americanos<sup>49</sup> acerca de la situación de derechos

---

<sup>49</sup> En el Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en Chile de la Organización de los Estados Americanos (Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Doc 17., 27 de septiembre de 1985. Washington U.S.A.) señala que lo afirmado corresponde al Bando Militar N° 24 del 12 de septiembre

humanos en Chile señala: “*El gobierno (militar), inicialmente convencido de encontrarse ante una situación bélica y en su afán de terminar con todo vestigio de la situación anterior al 11 de septiembre de 1973, utilizó con este propósito todos los recursos a su disposición, incluyendo los métodos de violencia más extremos. [...] asimismo concedió sustento legal a estas acciones a través de la legislación que autorizaba a las Fuerzas Armadas a dar muerte, en ciertas circunstancias, sin necesidad de proceso*”.

El concepto de trauma político<sup>50</sup> permite comprender el impacto de la dictadura militar. Este trauma implica no sólo la ruptura del funcionamiento institucional de la sociedad sino la introducción de la amenaza política como un factor constituyente de las relaciones sociales bajo condiciones de violencia y terrorismo de estado. Distinguiendo el impacto diferenciado sobre los distintos grupos sociales y sobre los individuos de acuerdo a su extracción social, su grado de participación en el conflicto así como otras características de su personalidad y experiencia.

En situaciones de guerra civil o dictadura la argumentación ideológica predominante suele desarrollarse justamente desde la división y polarización de la sociedad, catalogando a un sector de ella como los *otros*, los *enemigos*, los *subversivos*, los *delincuentes*, los *terroristas* o alguna otra denominación equivalente, dotando a los sujetos de una “identidad maligna” (Erikson, 1985), lo que permite despojarlos de su condición humana. De esta manera la violencia política parece transformarse en legítima, una vez que sus destinatarios han sido deshumanizados.

Para el sociólogo Tomás Moulian, la política del terror fue uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se sustentó la Dictadura Militar en busca de cumplir su proyecto

---

de 1973 y el decreto Ley N° 5 del 12 de septiembre de 1973 publicado en el Diario Oficial el 22 de diciembre de 1973.

<sup>50</sup> Bajo la denominación de trauma político se ha clasificado en la literatura latinoamericana de psicología política los escritos referidos al exilio, la tortura y los efectos de la guerra, tanto aquellos que se desarrollan desde el trabajo clínico y la denuncia como aquellos que surgen desde una investigación psicosocial. En: Montero, M. *et al.*(1987) “Psicología Política Latinoamericana”. Caracas: Ed. Panapo

de gobernabilidad. El autor, que identifica este proceso como la “Aleación del poder en la etapa terrorista” (Moulian 1997:171) destaca las siguientes características: a) El derecho fundado en procedimientos absolutamente formales, automatizados de toda fuente de legitimidad, fuera ésta una relación verosímil con principios de justicia o la generación representativa de la ley. b) La capacidad de legislar concentrado en un “aparato” de las Fuerzas Armadas, y no en un poder estatal diferenciado. c) El saber teórico, orientado a guiar las opciones políticas, no funcionaba como sistema de proposiciones confrontables sino como sistema dogmático, como ortodoxia. d) El terror durante la Dictadura Militar tuvo una absoluta elasticidad y en él se sostenía básicamente el orden, siendo anulada la posibilidad de movilización política, así como la posibilidad de cuestionar los actos de poder.

La dictadura militar chilena con el fin de legalizar, justificar y legitimar el golpe militar intentó efectuar una reducción estereotipada del conflicto político del país. La situación fue definida política, social y subjetivamente como si el conflicto político pudiera reducirse a dos posiciones enfrentadas y como si la existencia de unos dependiese de la destrucción de los otros. El marco político global fue la Doctrina de Seguridad Nacional.

La violencia de la represión política implicó la normalidad de situaciones extremas en la vida cotidiana. El efecto más aterrador provino de la constatación que la violencia era ejercida intencionalmente por el aparato del estado mediante la violación masiva y sistemática de los derechos humanos. Fue caracterizada como terrorismo de estado. Sus procedimientos más extremos fueron la muerte, el desaparecimiento de personas estigmatizadas como enemigos de la sociedad y la tortura sistemática y generalizada de los detenidos. Todo ello se constituyó en un estado de amenaza permanente para un sector político, la izquierda, lo que produjo una respuesta de “miedo crónico” en la sociedad en su conjunto. El concepto de miedo crónico constituye en sí mismo una contradicción, ya que el miedo como la angustia son respuestas específicamente una amenaza interna o externa percibida por el sujeto. Hablar de

miedo crónico implica que éste deja de ser una reacción específica a situaciones concretas y se transforma prácticamente en un estado permanente en la vida cotidiana, no solo para los afectados directos de la represión, sino para cualquiera que pudiera percibirse amenazado.

Por otra parte, el estado de amenaza implica la existencia de un tipo de violencia invisible muy difícil de eludir o evitar, ya que son las propias estructuras psíquicas de los sujetos las que los hacen vulnerables. La amenaza y el miedo constituyen un solo proceso que articula diferentes niveles de relación de la realidad externa con la realidad interna de un sujeto. Al ocurrir simultáneamente en miles de sujetos, se constituye en un proceso que afecta la vida cotidiana de esos sujetos y de la sociedad en la que ocurre (Lira y Castillo, 1991).

Los tipos de violencia política represiva han sido descritos de acuerdo a sus efectos directos sobre las víctimas (Informe de la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de Estados Americanos, 1985). El Informe identificó: ejecuciones colectivas, fusilamientos y ejecuciones individuales. También constató que numerosas personas fueron condenadas a muerte por consejos de guerra, ejecutándose inmediatamente después las sentencias (Decreto Ley N° 6 de 1973) sin derecho a apelación. La mayor parte de estos casos afectaron a los dirigentes de determinadas colectividades políticas, o funcionarios del gobierno del Presidente Allende.

La violencia represiva de la dictadura en este período utilizó la detención masiva y la tortura, los desaparecimientos sin huellas, los falsos enfrentamientos divulgados ampliamente aunque se trataba en muchos casos de personas detenidas previamente. A las situaciones de muerte descritas, es preciso agregar las muertes ocurridas en torturas (Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1991).

Igualmente es preciso señalar que miles de chilenos se fueron al exilio para proteger su vida. Ya sea porque pidieron asilo en embajadas, porque conmutaron la pena de cárcel por extrañamiento, o porque fueron expulsados del país. La práctica sistemática de torturas a los

detenidos tuvo un efecto aterrador sobre los afectados, sus familiares, sus organizaciones políticas y sobre la sociedad. La tortura intentaba principalmente la destrucción de la identidad política y psicológica de los sujetos mediante diferentes tipos de tormentos (Weinstein, Lira y Rojas, 1987). El carácter traumático de estas prácticas hace que sus consecuencias se prolonguen en la vida de los sujetos y de sus familias mucho más allá del fin de la tortura misma (Lira y Weinstein, 1984).

El terror como práctica regular fue una de las amenazas más poderosas que se ejercieron sobre los sectores organizados. Sus efectos en la sociedad se han observado en el miedo, en la negación social, en la autocensura, en el aislamiento, en la pasividad, en la resignación, en la impotencia, en el escepticismo y en la alteración de la relación de los sujetos con la realidad.



## Capítulo 4

### *Desmantelamiento del Estado de Bienestar y consolidación del Estado Subsidiario 1973-2000*

---

#### **ORDEN, PATRIA Y PROPIEDAD: PROPUESTAS ANTE EL DIAGNOSTICO MILITAR SOBRE LA REALIDAD SOCIOPOLÍTICA DE CHILE**

##### *La subsidiariedad como ente rector del nuevo Estado*

Durante la segunda mitad del siglo XX, tanto en Chile como en el resto de los países que implementaron un Estado de Bienestar, éste comenzó a experimentar una crisis en su sostenibilidad debido al alto gasto público que significaba garantizar los respectivos derechos sociales en la población.

Durante gran parte del siglo XX se expandió la idea de que las naciones con economías de libre mercado requerían fuertes grados de intervención estatal para paliar los defectos del capitalismo *laissez faire* como la vulnerabilidad ante las fluctuaciones del mercado internacional y la dependencia hacia el intercambio comercial con las economías extranjeras. Fue así como surgieron diferentes alternativas que implicaron distintos niveles de participación del Estado en la economía y en las políticas sociales, generando nuevas formas de concebir y definir al Estado y sus respectivas funciones. Una de ellas fue el Estado de Bienestar, que supone la mantención de una economía liberal pero con altos grados de proteccionismo y un rol activo del Estado tanto como agente productivo como ente encargado de fuertes políticas sociales hacia los ciudadanos, asegurando derechos sociales a estos.

Finalmente en Chile se consolidó un Estado de Bienestar o Benefactor que buscó integrar e institucionalizar las demandas de los diferentes movimientos sociales surgidos en el

país como respuesta a las condiciones de la “Cuestión Social” de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. Sin embargo, esta forma de asociatividad entre el gobierno de turno y sus ciudadanos finalmente no dio abasto durante su segunda etapa (caracterizada entre 1952 y 1973), viéndose el primero superado ante las reivindicaciones del segundo.

Pero durante la década de 1970 comenzaron a sucederse una serie de fuertes crisis económicas iniciadas con la Crisis del Petróleo de 1973, las que tuvieron alcances globales y fuertes repercusiones tanto económicas como sociales en los distintos países. Este contexto internacional permitió la cada vez mayor inserción y aceptación de las propuestas del enfoque económico neoliberal, que se ha caracterizado por su fuerte crítica hacia el intervencionismo estatal tanto de los socialismos reales como de los Estados de Bienestar debido a la ineficiencia en la que incurrirían estos modelos de desarrollo. En cambio el neoliberalismo propone una sociedad basada en la apertura y descentralización de una economía de libre mercado, en la que los agentes privados tengan mayor participación que el Estado, cuyo rol debe reducirse a márgenes mínimos.

En el caso chileno, cuando las Fuerzas Armadas y de Orden perpetraron el Golpe de Estado de 1973, se propusieron refundar la institucionalidad política, económica y social existente hasta ese entonces. A grandes rasgos significó, en un plazo de pocos años, el desmantelamiento del Estado de Bienestar y la implementación de una nueva matriz y de un nuevo pacto entre el gobierno y los ciudadanos, la cual transformó radicalmente al modelo de desarrollo de la nación, como también influyó ideológicamente en la promoción de nuevos valores que estuvieran asociados al proyecto de “reconstrucción” que experimentó Chile a partir de la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet.

Es en ese contexto autoritario que el neoliberalismo se logró introducir como modelo de desarrollo económico del país por medio de políticas como la descentralización y

privatización de los servicios sociales anteriormente garantizados en su mayoría por el Estado, para pasar a ser administrados en gran medida por agentes privados.

La adopción de una economía de libre mercado con participación estatal al mínimo significó la adopción “de facto” de una nueva forma de organización social y política: el Estado Subsidiario. Este modelo implica que el papel del Estado se guía bajo el Principio de Subsidiariedad (consagrado en documentos como la actual Constitución Política de la República de Chile, promulgada en 1980), que significa que este solo debe participar en aquellas instancias inalcanzables e inabarcables por el mercado y por los actores particulares.

La implementación de este Estado Subsidiario de inspiración neoliberal significó un cambio radical respecto al anterior período definido por el Estado Benefactor, marcando fuertemente el desarrollo histórico de Chile desde 1973 hasta el presente (o hasta el año 2011, considerando los propósitos y objetivos de este texto).

Este capítulo en particular analiza y desglosa las características y el devenir del Estado Subsidiario desde 1973 hasta el año 2000, abarcando el período de la dictadura militar de Augusto Pinochet Ugarte como los primeros dos gobiernos del retorno a la democracia, dirigidos por Patricio Aylwin Azocar y Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Tanto en la etapa autoritaria como democrática se mantuvo la matriz y la inspiración ideológica de este modelo de Estado, logrando mantenerse y proyectarse hacia la primera década del siglo XXI, período en el que comenzaron de forma notoria y efectiva las muestras de descontento hacia el legado político, económico, social y cultural de éste.

El objetivo general de este capítulo es analizar la transformación del Estado de Bienestar en un Estado Subsidiario y las implicancias de este cambio de modelo en la sociedad chilena, siendo los objetivos específicos identificar los componentes ideológicos de este modelo en Chile; explicar el contexto histórico que propició la formación del Estado Subsidiario en el país; constatar cómo los cambios realizados al modelo de Estado durante la

dictadura impactaron culturalmente y conductualmente a gran parte de la ciudadanía; y caracterizar la influencia del Estado Subsidiario en el sistema educacional chileno por medio de la transformación de su estructura y de la utilidad asignada a la educación por parte de éste.

### *El quiebre de la democracia*

El Golpe de Estado realizado por las Fuerzas Armadas y de Orden chilenas el 11 de septiembre de 1973, y la consiguiente dictadura cívico-militar de 17 años durante la que gobiernan el país, sin duda marcan un antes y un después en la historia de Chile debido a las fuertes y profundas transformaciones realizadas a nivel político, económico, social y cultural, muchas de las cuales perduran hasta el presente.

Una gran parte de estos cambios generados durante el régimen militar no se manifestaron inmediatamente una vez que los militares asumen el poder, sino que en algunos casos transcurrieron años antes de que estas transformaciones se consolidaran.

Sin embargo, la misma instauración del gobierno de facto dirigido por Augusto Pinochet fue un cambio político inmediato, acabando con un régimen presidencialista que perduró desde 1925 (con la aprobación de la Constitución del mismo año) hasta el derrocamiento del gobierno de Salvador Allende en 1973. Junto con ello, desde su inicio, la Junta Militar decretó medidas como la aplicación de Estado de Sitio, la prohibición y persecución de los partidos políticos favorables hacia el gobierno de la Unidad Popular (tanto de militantes como simpatizantes), la clausura del Congreso y el Tribunal Constitucional, la censura de los medios de comunicación y prensa y la intervención de las instituciones públicas y de universidades por medio de la designación de autoridades militares (Correa, Figueroa, Jocelyn-Holt, Rolle y Vicuña, 2001:280). Asimismo, la sistemática política de violación a los Derechos Humanos perpetrada por el Estado durante la dictadura también se manifestó como un cambio abrupto entre el gobierno de facto y el anterior período presidencialista.

## *La revolución capitalista*

Como se mencionó anteriormente, algunas de las transformaciones realizadas durante la dictadura no fueron inmediatas sino que se fueron generando con el paso de los años: entre estas las principales son las de tipo económico, las cuales también provocaron con el tiempo repercusiones y consecuencias de tipo social y cultural.

En ese sentido, el principal y más duradero cambio generado durante el gobierno militar fue el fin y desmantelamiento del Estado de Bienestar para su posterior reemplazo por el denominado Estado Subsidiario, cuyos principios y características aún se mantienen en el país, influyendo e impactando profundamente a la sociedad chilena hasta el presente.

Este cambio está profundamente relacionado con el reemplazo de un modelo económico basado en la industrialización por sustitución de importaciones (ISI) fomentada por la intervención y planificación estatal, por un modelo de ideología neoliberal, el cual propondrá la reducción de la participación del Estado en la economía y la apertura y liberalización de ésta por medio de un mayor protagonismo del sector privado, y en la que el Estado sólo debe participar en aquellas áreas que los privados son incapaces de abarcar en su totalidad.

La aplicación definitiva del neoliberalismo en Chile y por consiguiente la implementación del Estado Subsidiario no fueron inmediatos ni repentinos debido a varias razones: la principal de estas es que durante los primeros años del régimen militar no hubo consenso incluso entre los miembros de la Junta respecto a la política económica a desarrollar por el gobierno, que tenía como objetivo principal sacar al país de la fuerte crisis económica en la que se encontraba durante 1973. Esta discusión ideológica entre los mismos militares se resolvió finalmente hacia fines de la década de 1970 con el triunfo del neoliberalismo por sobre las posturas que apoyaban una economía nacionalista y/o corporativista y con una presencia más activa del Estado. Este cambio de modelo económico también se explica debido a la crisis

y estancamiento del anterior Estado de Bienestar (como se explicó precedentemente) y por otro lado al objetivo común de las Fuerzas Armadas y de Orden y de la derecha política, ideologizadas por el anticomunismo y la Doctrina de Seguridad Nacional, de evitar el desarrollo y consolidación de una economía socialista en Chile.

### *Un nuevo sistema para Chile: el neoliberalismo*

En primer lugar es importante definir el concepto de Neoliberalismo debido a que este fue finalmente el sustento y base ideológica de las políticas económicas y educacionales implementadas por el Estado Subsidiario a partir del gobierno militar.

Por Neoliberalismo entendemos la corriente de pensamiento económico y político basada en la actualización del paradigma económico clásico liberal: es decir, una economía basada en el reconocimiento de la propiedad privada y en la primacía del libre mercado por sobre el Estado, siendo el primero el ente protagonista y encargado de la producción e intercambio de bienes<sup>51</sup>, así como de su propia autorregulación, por lo que el papel del Estado debe ser mínimo en una economía neoliberal, ocupando éste un rol principalmente subsidiario. Esta ideología económica, surgida a partir de los planteamientos de corrientes como la Escuela Austríaca y del Monetarismo de Milton Friedman y la Escuela de Economía de la Universidad de Chicago, se planteó como una alternativa a la economía predominante a mediados del siglo XX, basada en el Estado de Bienestar de inspiración keynesiana, en la que el Estado adquiere un rol protagonista dentro de una economía capitalista, interviniendo en ésta como un agente encargado de la producción y asignación de bienes y servicios, y de la regulación del mercado.

---

<sup>51</sup> <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-31415.html>, revisado el 3 de septiembre de 2015

Los economistas partidarios del neoliberalismo criticaron la ineficiencia en la que incurría el Estado en la medida que éste aumentaba su participación e intervención en la economía debido al alto gasto público que esto significaba, postulando en cambio que en la medida que se liberalice la economía y se reduzca la intervención estatal, se incentivará una mayor competencia y eficiencia por parte de los entes privados.

Como se mencionó anteriormente, la adopción de esta corriente económica por parte de las autoridades militares no fue inmediata ni deliberada desde un principio. Por consenso general suele establecerse como el primer caso de una política neoliberal en Chile la asesoría de los economistas norteamericanos miembros de la Misión Klein-Saks durante el segundo gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, específicamente durante la segunda mitad de este mandato (1955 – 1958).

Como se desarrolló en el capítulo anterior, este equipo de economistas fue contratado por el gobierno de la época con el claro objetivo de reorganizar la economía chilena y de contener el principal mal que aquejaba a ésta: la elevada y creciente.

Los miembros de esta comisión recomendaron la implementación de medidas tendientes a liberalizar la economía como reducir el gasto y déficit fiscal, disminuir las barreras proteccionistas en el comercio e industria, el fomento y atracción de capitales extranjeros aumentando las importaciones y diversificando las exportaciones con el fin de hacer más competitiva la economía, eliminar los controles de precios y los reajustes automáticos de sueldos según el costo de vida (Correa, 1985).

Si bien no se aplicaron en su totalidad las recomendaciones de los economistas norteamericanos, estas sentaron un precedente respecto a la implementación de políticas neoliberales en Chile, además de contar con el apoyo constante de representantes de la derecha del país, tales como el periódico El Mercurio, medio de prensa que se manifestó desde un

principio a favor de las medidas propuestas por la misión, demostrándolo en sus editoriales durante los tres años que el equipo de economistas asesoró al gobierno chileno.

Sin embargo, el hecho de contratarse a una misión foránea como organismo asesor y consultivo que proponga un modo de funcionamiento del Estado y de la economía completamente distinto a lo acostumbrado con el Estado de Bienestar da cuenta que este modelo comienza a entrar en una fase de agotamiento, hecho que se reflejó con la incapacidad de los siguientes gobiernos de controlar la espiral inflacionaria que aquejaba al país, así como el incumplimiento de las expectativas generadas con el modelo de desarrollo de Industrialización por Sustitución de Importaciones.

Otro factor que fue un antecedente de la implementación del neoliberalismo en Chile es el convenio de intercambio académico realizado entre la Universidad de Chicago y la Pontificia Universidad Católica de Chile, que fue financiado por el Gobierno de Estados Unidos (Correa 1985:111) dentro del marco de la “Política del Buen Vecino” iniciada en la década de 1930. Algunas características de esta política internacional consistieron en la cooperación técnica y logística hacia los países latinoamericanos para contribuir al desarrollo de estos, y en el intercambio cultural entre ambas partes con el objetivo de mejorar las relaciones diplomáticas entre Estados Unidos con el resto del continente y así generar potenciales aliados ante posibles amenazas en el escenario geopolítico mundial (Correa 1985:112).

Una de las tantas formas de estrechar las relaciones entre Estados Unidos y Latinoamérica consistió en la creación de programas de cooperación entre universidades norteamericanas y universidades de las respectivas naciones latinoamericanas (en este caso chilenas), desarrollándose fuertemente a partir de la década de 1950. En marzo de 1956 se firma definitivamente el convenio entre las Escuelas de Economía de la Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chicago, consistente en la impartición de cursos de economía en



la casa de estudios chilena por parte de académicos norteamericanos con el objetivo de profesionalizar la enseñanza de esta, y por otro lado, en la entrega de becas de doctorado a ingenieros comerciales y estudiantes de Economía egresados de la universidad eclesiástica, para que fueran a realizar cursos de doctorado a la Universidad de Chicago, cuya Escuela de Economía se caracteriza por ser de una corriente monetarista, favorable hacia el libre mercado y crítica hacia la intervención estatal en la economía.

Finalmente la mayoría de los economistas chilenos que desde 1956 en adelante realizaron estudios de doctorado en Chicago (siendo denominados posteriormente “Chicago Boys”) volvieron a Chile y a la Universidad Católica como profesores de economía para impartir en su alma mater lo aprendido durante su estancia en la universidad norteamericana, siendo influenciados fuertemente por académicos de aquella escuela como Milton Friedman y Arnold Harberger.

El objetivo (no necesariamente explícito) del convenio de intercambio académico entre ambas universidades fue la expansión y difusión de ideas y principios de teoría económica que hoy en día son considerados como neoliberales, tales como la desregulación de los mercados, la reducción de tarifas proteccionistas y de las prohibiciones de importación para así generar la libre competencia entre las empresas, lo cual fomentaría una mayor productividad en el país (Correa, 1985:118).

Uno de los sellos característicos que con el tiempo definirán la implementación del neoliberalismo en Chile es el carácter tecnocrático y pretendidamente apolítico de este, el que ya se refleja durante los años cincuenta por medio de testimonios como el del entonces estudiante de doctorado Sergio de Castro (futuro ministro de Economía y Hacienda durante la dictadura militar), quien valoraba que la beca permitía estudiar una “economía científica”, así que por lo tanto se asume que las otras corrientes económicas serían de carácter “no científico”, por lo que la Escuela de Chicago permitiría el estudio de la economía sin la interferencia de los

elementos políticos, ideológicos y condiciones históricas y geográficas (Correa 1985:120) que distorsionarían la comprensión del funcionamiento autorregulado del mercado: en resumen, la intervención gubernamental en la economía.

Otro ejemplo de aquella época sobre la intención de objetividad y apoliticismo de los planteamientos neoliberales se manifiesta en las editoriales de El Mercurio que defendían la política antiinflacionaria de la Misión Klein-Sacks por medio de la sistematización de dicotomías con una connotación maniquea planteadas en este medio, tales como Estado-Particulares, Teoría-Realismo, Socialismo-Democracia, Política-Economía (Técnica), Artificial-Natural (Correa 1985:126), en las cuales las primeras corresponderían al Estado de Bienestar y la política de Industrialización por Sustitución de Importaciones, y las segunda estarían relacionadas con las propuestas de los expertos de la misión.

Si bien varios de los “Chicago Boys” fueron algunos de los civiles que colaboraron participando e influyendo en la política económica del régimen militar de Pinochet (Sergio De Castro, Pablo Baraona, Rolf Luders, por nombrar a algunos de los más emblemáticos), el impacto que estos tuvieron en la sociedad y economía chilena durante los años previos al Golpe de Estado de 1973 fue acotado y reducido en cuanto a la expansión de las ideas neoliberales a nivel nacional, ya que estas solo tuvieron un nicho significativo en la Universidad Católica, lugar donde estos economistas volvieron como docentes para enseñar estas ideas en la Facultad de Ciencias Económicas de dicha casa de estudios. Sin embargo, durante la década de 1960 y hasta el gobierno de la Unidad Popular, las corrientes económicas estatistas influenciadas por el keynesianismo aun siguieron prevaleciendo en la política económica chilena de aquellos años, por lo que el neoliberalismo solo pudo consolidarse como el modelo económico predominante a los pocos años de que los militares conquistaran el poder en la nación.

*El Ladrillo: el manifiesto neoliberal chileno*

Durante la década de 1960 los miembros más ortodoxos del grupo de los “Chicago Boys” (en cuanto a su confianza en la infalibilidad del libre mercado) se dedicaron a la docencia de economía en la Universidad Católica, sin lograr la trascendencia de las ideas neoliberales en el ámbito público ni en el debate político-económico de la época.

Un factor que marcará un punto de inflexión respecto a la influencia de los Chicago Boys en la política nacional será la redacción de un documento denominado “El Ladrillo” en 1970, el cual se utilizaría como programa de política económica para la candidatura de Jorge Alessandri para la elección presidencial de 1970. Sin embargo, al ser derrotado por Salvador Allende, la aplicación de este programa quedó en suspenso. El Ladrillo fue retomado entre 1972 y 1973 para plantearse como una alternativa distinta al estatismo que caracterizó al gobierno de la Unidad Popular.

Meses antes del Golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, oficiales de la Armada como Roberto Kelly encargaron a un grupo de economistas de Chicago liderados por Sergio De Castro (y entre quienes se encontraba Álvaro Bardón, Emilio Sanfuentes y Pablo Baraona, por mencionar a algunos) la redacción de un programa definitivo sobre política económica que planteara medidas para solucionar la crisis existente. Una vez que las Fuerzas Armadas y de Orden realizaron el Golpe de Estado, estas contaban con El Ladrillo como material de referencia ante las medidas económicas a implementar por la Junta de Gobierno militar.

Aquel documento realiza un duro diagnóstico sobre la situación económica de Chile durante las últimas cuatro décadas (hacia 1973) y sobre la política económica de los respectivos gobiernos anteriores, explicando que los principales problemas que aquejaban a Chile en ese entonces eran la baja tasa de crecimiento, un estatismo exagerado, escasez de empleos productivos, inflación, atraso agrícola, y la existencia de condiciones de extrema pobreza en importantes sectores de la población.

Estos problemas a su vez provocan efectos no deseables como la mala asignación de los recursos productivos, un limitado desarrollo del sector externo, una baja tasa de crecimiento de los recursos productivos, la acción indebida de grupos poderosos, déficit fiscales, cambios frecuente de políticas económicas, mal uso del poder político y un déficit de abastecimiento alimenticio (El Ladrillo, p. 27).

Como objetivos para revertir estas condiciones, los autores del documento manifiestan como metas lograr una tasa de desarrollo alta, la erradicación de la extrema pobreza, garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, la consecución de pleno empleo por medio de *actividades realmente productivas que contribuyan al desarrollo económico nacional*, lograr una estabilidad de precios sostenida en el tiempo (solucionar la inflación), disminuir *la dependencia económica en todos aquellos aspectos que tengan incidencia en la independencia política del país* (El Ladrillo, p. 52-53), y finalmente descentralizar el sistema económico hasta ese entonces existente.

Aquel último punto es sin duda el más rupturista respecto al modelo benefactor del período anterior, donde el Estado tenía una mayor participación e influencia en la economía. En cuanto a la descentralización, a rasgos generales los autores del documento proponen que esta debe realizarse en ámbitos en los cuales el Estado contaba con una fuerte presencia como ente garante de derechos sociales, tales como la educación, la salud y los sistemas asistenciales, entre otros, debido a que entregando la administración de estos a los actores privados se garantizaría una efectiva *participación de la comunidad*, promoviéndose una mayor eficiencia de estos sectores, que ya no estarán excesivamente concentrados en una sola entidad, en este caso el Estado.

Por otra parte el texto justifica la descentralización del sistema político y económico debido a que se repartiría el poder político permitiendo la igualdad *de oportunidades y posibilidades de acceso de los ciudadanos a las diversas actividades de la vida nacional*,

alejándose así la sociedad de *los peligros del totalitarismo implícito en la estructura económica y social existente*. (El Ladrillo, p. 53-54).

La importancia de este texto radica en que refleja premonitoriamente las medidas realizadas por el régimen militar, como también ciertos principios ideológicos compartidos con la Junta como la defensa a la propiedad privada y la descentralización de la administración pública. Si bien algunas de estas propuestas no se implementaron inmediatamente, las primeras políticas neoliberales implementadas entre 1975 y 1982 se basan íntegramente en lo propuesto por este programa económico.

### ***Política educacional de El Ladrillo***

El texto, además de proponer políticas específicas en los diferentes ámbitos económicos y productivos como la agricultura, el sistema tributario, la previsión y seguridad social y el comercio exterior, le otorga un fuerte énfasis a la importancia de la educación en el país. Se sostiene que la política educacional debe estar orientada a garantizar la igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos para que estos puedan desarrollar su máximo potencial (El Ladrillo, p. 145) como individuos, así como también la política estatal debe garantizar la gratuidad de la educación en sus niveles mínimos, es decir durante la escolaridad de las personas, con el objetivo de evitar que los padres de menores ingresos y menor capital cultural tiendan a retirar a sus hijos de la escuela; esto se propone para romper el círculo vicioso que perpetúa las condiciones de pobreza para quienes no completan la escolaridad (El Ladrillo, p. 146). Por lo tanto aún en esta época se mantiene el discurso que promueve la educación como motor y generador de oportunidades en las personas.

No obstante, esta visión sobre la gratuidad en la educación es completamente opuesta cuando el texto se refiere al nivel superior de enseñanza (técnico y profesional), afirmando que no se justifica otorgar gratuidad a las personas debido a que la educación universitaria supone

un beneficio directo y notorio para quienes acceden a ella (El Ladrillo, p. 146). Asimismo se proponen una serie de beneficios que conllevaría el cobro del valor real de la educación superior: entre ellos está que el financiamiento de universidades y escuelas técnicas o profesionales aumentaría, pudiendo mejorar la calidad de la enseñanza; además, como cada institución dependería de sus propios ingresos se incentivaría que estas deban cuidar la calidad de sus servicios debido a que los estudiantes elegirían a los mejores (por lo tanto, se realiza la equivalencia de la calidad de la educación como un asunto basado en la lógica de oferta y demanda); relacionado a este último punto también se afirma que al pagar por su educación se incentiva a los estudiantes a que realicen su máximo esfuerzo para aprovecharla (El Ladrillo, p. 146), por lo que se asume que valorarían más una educación pagada que una gratuita.

Sin embargo los autores del texto tienen en cuenta que un alto porcentaje de la población no podría costear sus estudios superiores según el valor real de estos, por lo que se propone que estos deberían ser complementados por medio de la entrega de becas y préstamos de largo plazo, los cuales serían entregados a estudiantes provenientes de familias de bajos recursos. Estos beneficios deben tener en cuenta tanto los costos directos de la educación (matricula, libros, locomoción), como también el costo indirecto que significa que un estudiante deba renunciar a potenciales ingresos laborales por estudiar. Complementario a esto se plantea que el pago de los préstamos debe ser similar al valor de la carrera, al cual se le agrega un interés real. Estas cifras deberán comenzar a pagarse a partir del primer año de egreso del estudiante, en un plazo de unos 15 o 20 años (El Ladrillo, p. 147).

Esta propuesta nos da cuenta del carácter subsidiario que adquirirá el acceso a la educación superior durante los siguientes años, fomentándose el endeudamiento de los individuos y familias que no tengan los medios suficientes para pagar el valor real de una carrera profesional o técnica.

Finalmente, en cuanto a la política educacional de El Ladrillo, este propone la descentralización del sistema educacional chileno, afirmándose que este era uno de los rubros más ineficientes del sector público debido al excesivo burocratismo en el cual había incurrido éste, además de no disponer de mecanismos efectivos para que el “el usuario del servicio (padres y alumnos) pueda controlar la calidad y el tipo de educación que se está implantando.” (El Ladrillo, p. 148); por consiguiente, el sistema era demasiado rígido y burocratizado, por lo que no se podían realizar las adecuaciones correspondientes al medio donde se realizaba determinada labor educacional. Por lo tanto, el texto formula la descentralización de la estructura educacional para abaratar costos del gasto público y mejorar la calidad de la educación, proponiéndose que sea la comunidad local la encargada de administrar una determinada unidad escolar:

La responsabilidad directa de la formación de los estudiantes estaría en manos de la comunidad escolar a través de sus diversos estamentos (profesores, padres de familia, escolares y personal administrativo) y las autoridades comunales y vecinales, quienes elegirían las autoridades del centro educativo, contratarían el personal, controlarían la enseñanza y adoptarían las decisiones en forma autónoma. (El Ladrillo, p. 148-149)

Esta propuesta reduce drásticamente el rol asignado al Estado, en comparación al período de Estado de Bienestar de las décadas anteriores. Por lo tanto, el Estado, representado a través del Ministerio de Educación solo estaría a cargo de la formulación de una política general, el control del currículum escolar nacional y financiar el costo mínimo de cada alumno que se esté educando, traspasando a las respectivas Municipalidades la administración de los fondos necesarios para la administración de cada escuela pública. Asimismo propone entregar al Estado la facultad extraordinaria de entregar subsidios especiales a regiones y escuelas específicas que los necesitaran por determinadas razones (El Ladrillo, p. 149).

Una vez más El Ladrillo enfatiza la necesidad de reducir la participación del Estado en los diferentes ámbitos de la economía y de la sociedad; en este caso concreto en el sistema educacional chileno. Estas propuestas se implementarán en los años siguientes durante el gobierno militar a través de medidas como la Municipalización de la enseñanza escolar chilena, la cual será una de las tantas expresiones de descentralización propias del Estado Subsidiario, cuya matriz ideológica inspirada en ideas neoliberales reflejan programas y propuestas como El Ladrillo, texto que servirá de inspiración para varias de las políticas económicas y sociales implementadas durante la dictadura militar, muchas de las cuales sobrevivirán a este régimen y se mantendrán también durante el período de Transición a la Democracia.

### **IMPLEMENTACIÓN DEL ESTADO SUBSIDIARIO Y DEL MODELO ECONÓMICO NEOLIBERAL EN CHILE (1973-1990)**

Una vez ocurrido el Golpe de Estado de 1973 en el que las Fuerzas Armadas y de Orden chilenas derrocan al gobierno de la Unidad Popular y adquieren el poder, se establece un gobierno dirigido por una Junta Militar que concluyó drásticamente el anterior proceso y período histórico de la historia de Chile basado en la progresiva ampliación de las atribuciones del Estado en la economía.

Por lo tanto la toma del poder por parte de los militares, a quienes se sumaron posteriormente miembros de la sociedad civil que colaboraron con estos, significó una drástica ruptura con el período de Estado de Bienestar y el inicio de una nueva etapa marcada por una profunda transformación de Chile en su sistema político y en el modelo económico adoptado e implementado durante la dictadura militar, lo cual repercutió fuertemente en la sociedad chilena y en los marcos culturales de los individuos que conforman esta.

Si bien los militares que participaron en el alzamiento contra el gobierno constitucional de Salvador Allende tenían elementos y objetivos en común que los determinaron a llevar a cabo el Golpe de Estado y así comenzar una nueva institucionalidad



política, como el anticomunismo inspirado por la Doctrina de Seguridad Nacional, también poseían varias diferencias ideológicas entre sí respecto a las acciones y políticas a implementar una vez que conquistaran el poder.

Los primeros años del gobierno militar se caracterizaron por la fuerte y sistemática represión y persecución hacia los militantes de los partidos políticos de izquierda chilenos y de los simpatizantes del gobierno de la Unidad Popular y por consiguiente la instauración del miedo y el terror en la ciudadanía ante la brutalidad ejercida por los militares y los servicios de inteligencia creados para tal propósito, como la DINA<sup>52</sup> y su posterior sucesor, la CNI<sup>53</sup>.

Entre 1973 y 1975 se manifestó la dispersión ideológica y la poca claridad en los altos mandos castrenses respecto a políticas comunes de largo plazo a implementar como gobierno. Desde un comienzo fue explícito el anticomunismo en los militares, ya sea de manera retórica por medio de las declaraciones públicas de la Junta de Gobierno<sup>54</sup> hacia la población, como también de forma práctica y concreta con las violaciones a los Derechos Humanos hacia quienes fueron sindicados como “traidores a la patria” y opositores al régimen militar.

Este carácter marcadamente represivo hacia la izquierda política también está estrechamente relacionado con la intención refundacional del régimen (Correa et al., 2001:279), la que siempre fue explícita y deliberada: desde que tomaron el poder, los militares tuvieron el objetivo de acabar de forma inmediata con la política desarrollada por el gobierno de la Unidad Popular, la cual se puede interpretar como una radicalización del progresivo proceso de estatización que experimentó el país durante el período de Estado de Bienestar.

---

<sup>52</sup> Dirección de Inteligencia Nacional, 1973 - 1977

<sup>53</sup> Central Nacional de Informaciones, 1977 - 1990

<sup>54</sup> La Junta Militar de Gobierno estuvo conformada en un primer momento por el Comandante en Jefe del Ejército Augusto Pinochet, el Comandante en Jefe de la Armada José Toribio Merino, el Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea Gustavo Leigh y el General Director de Carabineros César Mendoza. Posteriormente Leigh sería reemplazado por Fernando Matthei y Mendoza por Rodolfo Stange.

Ya en el Primer Comunicado de la Junta Militar realizado el mismo 11 de septiembre de 1973 (publicado por El Mercurio el 13 de septiembre de aquel año) se refleja la idea de reordenar el país para conducirlo a la estabilidad perdida por el gobierno anterior:

*Teniendo presente que: 1.- La gravísima crisis social y moral por la que atraviesa el país; 2.- La incapacidad del Gobierno para controlar el caos 3.- El constante incremento de grupos paramilitares entrenados por los partidos de la Unidad Popular que llevarán al pueblo de Chile a una inevitable guerra civil, las Fuerzas Armadas y Carabineros deciden:*

*1.- El Presidente de la República debe proceder a la inmediata entrega de su cargo a las Fuerzas Armadas y Carabineros de Chile.*

*2.- Las FF.AA. y Carabineros están unidos para iniciar la histórica y responsable misión de luchar por la liberación de la Patria y evitar que nuestro país siga bajo el yugo marxista; y la restauración del orden y la institucionalidad.*

*En: El Mercurio, 13 de septiembre de 1973, página 3.<sup>55</sup>*

Por lo tanto los militares golpistas asumen su labor como necesaria y justificada. Desde los principios de la dictadura se promueve un nacionalismo basado en la necesidad de salvar a la patria del “enemigo interno” (herencia de la Doctrina de Seguridad Nacional<sup>56</sup>), en este caso el “yugo marxista” personificado en la Unidad Popular y los partidos de izquierda. El régimen construye una representación simbólica basada en la oposición y dicotomía entre quienes buscan reordenar el país y quienes lo llevaron al caos y el colapso económico;

---

<sup>55</sup> <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-92134.html>, revisado el 20 de septiembre de 2015

<sup>56</sup> La doctrina de seguridad nacional es una ideología militar adoptada por las fuerzas armadas latinoamericanas que conciben la necesidad de una seguridad de la nación, la que se vería amenazada por el comunismo, al que se debe combatir como “enemigo interno” por medio de una “guerra total” no convencional. Son las Fuerzas Armadas quienes internamente asumen el rol de combatir a este enemigo y de garantizar la “unidad nacional” (Garretón y Pozo, páginas 18 - 19). Esta doctrina fue una de las justificaciones ideológicas de los Golpes de Estado y dictaduras cívico-militares surgidos en el cono sur durante la segunda mitad del siglo XX

finalmente son los militares patriotas quienes defenderían al país de las amenazas como el comunismo, ideología de carácter extranjerizante que socavaría la soberanía nacional al promover la lucha de clases entre los propios chilenos.

Esta imagen autoconstruida por las Fuerzas Armadas y Carabineros también fue representada de manera “providencial” ya que realizarían una misión suprema de reconstrucción de la patria, presentándose *ante Dios y la Historia* (Correa et al., 2001:279) como los encargados de guiar a una nación que habría perdido el rumbo. Los militares consideraban que debían iniciar una nueva etapa en la historia de Chile, la cual rompiera abruptamente con el pasado que habría llevado al país a su descalabro y a una supuesta guerra civil.

La Declaración de Principios del Gobierno de Chile, publicada el 11 de marzo de 1974 da cuenta de las motivaciones del régimen durante sus primeros años, como también refleja la ambigüedad ideológica de éste debido a que no se explicita de manera profunda la política económica que éste adoptará.

El texto parte de la premisa que Chile inicia con el gobierno militar su proceso de reconstrucción ante la crisis económica que lo aqueja, situado en un escenario mundial en el que las naciones se debaten entre la adopción de un sistema económico socialista o capitalista (los autores claramente estaban influidos por un contexto y mentalidad de Guerra Fría). En el manifiesto se rechaza de plano la instauración de una sociedad y un modelo de Estado de inspiración marxista debido a su *carácter totalitario y anulador de la persona humana*, contradiciendo la tradición cristiana e hispánica de la sociedad chilena, sumado a que por su carácter estatista no se genera “un adecuado desarrollo económico (Declaración de Principios del Gobierno de Chile<sup>57</sup>).

---

<sup>57</sup> [http://www.archivochile.com/Dictadura\\_militar/doc\\_jm\\_gob\\_pino8/DMdocjm0005.pdf](http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf), revisado el 14 de septiembre de 2015

Por otro lado el gobierno tampoco se identifica con el modelo de “las sociedades avanzadas de Occidente” en las cuales sí habría una búsqueda de desarrollo económico, justicia social y libertad política: a pesar de ser según los militares una opción más aceptable que el socialismo, se critica a las naciones desarrolladas occidentales el haber construido en torno a sí mismas “sociedades de consumo” basadas en un materialismo que esclaviza al hombre (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 1).

La primera opción no aseguraba al ser humano el bienestar material necesario, mientras que la segunda sí lo lograba, pero a cambio de alienar la espiritualidad del hombre también necesaria, por lo que Chile debía, según el documento, buscar su propio camino y desarrollar su propio modelo de desarrollo *que armonizara la libertad con desarrollo económico, justicia social y desarrollo espiritual* (Valdivia, 2001). Si bien el Golpe de Estado fue celebrado y apoyado tanto por partidos de centro como de derecha chilenos, el gobierno militar no manifestó en ese entonces una tendencia política definida, en el sentido de que no se identificó con la izquierda ni con la derecha tradicional, al menos en lo discursivo. Sí algo definió a los militares durante sus primeros años en el poder fue su marcado carácter anti partidos políticos, los cuales fueron inmediatamente clausurados y proscritos durante la dictadura. Sin embargo la oposición hacia la izquierda fue demostrada de manera deliberada con la represión sistemática que caracterizó al régimen.

El texto enfatiza una concepción sobre *el hombre como un ser dotado de espiritualidad* (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 2), en la cual ésta es el fundamento de la vida humana, afirmándose que el Gobierno de Chile respeta y promueve la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad, la cual ha sido el motor de la civilización occidental (en la que Chile formaría parte), y que la progresiva pérdida de esta espiritualidad ha conducido al deterioro moral del país e incluso de Occidente.

Por consiguiente se sostiene que el hombre tiene derechos naturales y anteriores al Estado, por lo que éste debe estar al servicio del ser humano y no al revés, siendo el objetivo del Estado la búsqueda del bien común general, la cual es distinta y antagónica a lo que el documento denomina el individualismo liberal (el capitalismo de las sociedades occidentales) y el colectivismo totalitario (el socialismo): el primero tendría por bien común la acumulación de bienes individuales y el segundo la anulación de los bienes individuales en servicio del todo colectivo o estatal. El bien común para los militares es *el conjunto de condiciones que permita a todos y cada uno de los miembros de la sociedad alcanzar su bien individual* (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 3), sin tener que estar supeditado hacia las imposiciones del Estado o de las mayorías, sino que debe abarcar a todos los individuos.

En esta definición del Bien Común se refleja *la influencia del tradicionalismo católico presente en el pensamiento de Jaime Guzmán y el gremialismo* liderado y fundado por él, demostrando su rechazo a la democracia representativa (Valdivia, Estatismo y Neoliberalismo: un contrapunto militar. Chile 1973 – 1979) que hasta ese entonces rigió en el país.

Sin embargo, según Verónica Valdivia hasta el momento en que ocurrió el Golpe de Estado, la visión de los militares sobre el Bien Común tenía ciertas diferencias con la expuesta en la Declaración de Gobierno influida por Jaime Guzmán, líder del movimiento Gremialista, de carácter conservador, siendo uno de los civiles más influyentes en el gobierno militar:

De acuerdo al material existente, él era entendido como una tarea del Estado, hacer posible el bien común de la mayoría, lo cual se traducía en reconocer un mayor número de derechos jurídicos y un mejoramiento del bienestar material de los individuos. Por ello eran proclives a un tipo de Estado que “se define por la búsqueda del bien común de todos los habitantes. Las necesidades colectivas deben ser satisfechas por el Estado. Ellas son: educación, previsión social, sanidad, vivienda, caminos, transportes, etc.”, pues en

la medida que las necesidades se incrementaban “al igual que un ser vivo, los Estados tienen la necesidad de expandirse y crecer” (Valdivia, 2001).

Por lo tanto ya desde sus inicios se manifestaron diferencias ideológicas entre los militares como también con los civiles que colaboraron con la dictadura en sus primeros años.

Un elemento fundamental del manifiesto que da cuenta de la ideología del régimen militar y que se reflejará en las políticas implementadas en los años siguientes de gobierno es el denominado Principio de Subsidiariedad, siendo incorporado en la noción de bien común que plantea el texto. Este principio consiste en que al Estado le corresponde asumir funciones que no pueden ser realizadas por el individuo ni por los cuerpos intermedios: se afirma que el ser humano forma instituciones como la familia para lograr bienes que no puede alcanzar por sí solo. Asimismo posteriormente el individuo conforma otras formas de organización social para lograr objetivos que no pueden ser logrados por la familia. El Estado sería finalmente la suma de estas sociedades intermedias, determinando un orden común a todas estas y asumiendo las funciones que los cuerpos intermedios son incapaces de realizar por sí solos (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 3).

Por lo tanto, dentro de esta visión corporativista de la sociedad, al Estado le corresponde realizar aquellas tareas que las sociedades particulares o intermedias no están en condiciones de cumplir porque desbordan sus posibilidades, como la Defensa Nacional y las Relaciones Exteriores “o porque su importancia para la colectividad no aconseja dejar entregadas a grupos particulares (caso de los servicios o empresas estratégicas o fundamentales para el Estado)” (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 3).

Otro punto fundamental en la Declaración de Principios y que está estrecha e indisolublemente relacionada al Principio de Subsidiariedad es el reconocimiento a la propiedad privada y la aceptación de la libre iniciativa en el ámbito económico. Se afirma que la participación de particulares en las actividades económicas es un derecho que no puede ser

negado por el Estado, además de ser (según el texto) el único camino que permite el desarrollo económico del país, explicándose que

La centralización excluyente de toda actividad económica por el Estado no solo conduce a una sociedad estatista que termina por negar la libertad personal, sino que además prescinde de la capacidad creadora de los particulares en el terreno empresarial, cuyo reemplazo por el burócrata perjudica el surgimiento de nuevas fuentes de producción y de trabajo (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 4).

Sin embargo no se desconoce la importancia del Estado en la economía, asignándosele misiones como asegurar de forma efectiva la libre competencia y el control de los particulares para evitar distorsiones del mercado como monopolios u otras formas de abuso. Además se resalta la necesidad de que el Estado cumpla un rol planificador de la actividad económica nacional mientras esta no altere la libre iniciativa de los actores particulares, quienes deben tener garantizado el derecho de propiedad privada sobre los bienes de consumo y sobre los medios de producción.

El texto resalta la importancia de la propiedad privada debido a que esta es “una consecuencia ineludible de la concepción del hombre y la sociedad antes esbozada, como asimismo del principio de subsidiariedad que de ella se deriva” (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 4): se asume que la propiedad privada es un derecho natural y la propiedad en común solo puede validarse si es que esta es acordada de manera libre. Asimismo al Estado solo le corresponde la propiedad de aquello que por razones estratégicas o vitales para el país no sea conveniente dejar en manos de pocos privados: todo lo demás debe ser administrado y controlado por particulares.

Una vez expuestos estos aspectos ideológicos que definirán el rumbo adoptado posteriormente por el régimen militar, la Declaración manifiesta la necesidad de reconstruir al país a través de una política que sea de *inspiración nacionalista, realista y pragmática*. Para

ello es fundamental lograr el objetivo de *hacer de Chile una gran nación* fomentándose la unidad nacional y rechazando toda concepción que fomente un antagonismo entre clases sociales: para generar la *integración espiritual del país* se inculcará en cada chileno *el ejemplo de nuestra Historia Patria, con sus próceres, héroes, maestros y estadistas* (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 5) para infundir el patriotismo, que significa amor hacia Chile junto con el deseo de verlo nuevamente grande y unido (se evoca constantemente de manera muy idealizada e imprecisa un pasado en el que Chile tendría un sitio importante dentro del continente americano, y al cual es necesario volver: constantemente los militares consideraban su acción golpista como una “Segunda Independencia de Chile”). Asimismo, atentan contra este proyecto nacional de unidad y patriotismo *las ideologías foráneas, el sectarismo partidista, el egoísmo o antagonismo deliberado entre clases sociales, y la invasión cultural extranjerizante* (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 5).

Respecto a estos factores enemigos de la patria se hace referencia de forma implícita a ideologías como el socialismo que conducirían a una lucha de clases cuya consecuencia sería la guerra civil que cause la división y el hundimiento del país. En cuanto al “sectarismo partidista” se alude a los conflictos generados en el sistema de partidos políticos que perduró en Chile durante el período de Estado de Bienestar, ya que las ambiciones y proyectos políticos (algunos de los cuales eran antagónicos entre sí) de estas organizaciones habrían conllevado a disputas por el poder que contribuyeron a un clima de confrontación y radicalización exacerbada durante la década de 1960 y cuya cúspide se materializó durante el gobierno de la Unidad Popular.

Por lo tanto la asunción del poder por parte de los militares respondió al objetivo de frenar la supuesta guerra civil que se habría desarrollado en Chile si es que se mantenía el funcionamiento de su institucionalidad y de su sistema de partidos políticos: es por eso que se



justificó la proscripción y suspensión de estos, con mayor énfasis en las organizaciones de izquierda inspiradas por ideologías de origen extranjero como el marxismo.

Para llevar a cabo el programa de “Inspiración nacionalista, realista y pragmática” (contrario al “idealismo” que caracterizó a la Unidad Popular) se afirma que el Estado deberá realizar un Proyecto Nacional y de manera conjunta y paralela un Sistema de Planificación Nacional, que basándose en el primero integre instituciones y organismos para garantizar la obtención de los objetivos nacionales, buscándose acabar con “la tradicional falta de coordinación entre la planificación del Desarrollo y la de la Seguridad Nacional” (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 5). Ante la creación de un enemigo interno (el marxismo) por parte de los militares, estos enfatizan la necesidad de unificar desarrollo con defensa, siendo notoria la influencia de la Doctrina de Seguridad Nacional fomentada por Estados Unidos en Latinoamérica.

En cuanto a la forma de dirigir el país propuesta en el programa, esta se basará en un “Gobierno autoritario, impersonal y justo”, haciéndose explícita la inspiración de los altos mandos castrenses en el ideario político de Diego Portales y su rol como constructor de la institucionalidad política de la República de Chile en sus inicios: Portales promovía la necesidad de un gobierno autoritario e impersonal para lograr orden y estabilidad política, objetivos que también se propone la Junta Militar en 1973.

Por lo tanto el gobierno de las Fuerzas Armadas y de Orden sancionará drásticamente cualquier atisbo de “indisciplina o anarquía” que pudiera alterar el proceso de reconstitución del país.

Asimismo se afirma que se desperezará el poder con el fin de evitar caudillismos *ajenos a la idiosincrasia local* (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 6). Sin embargo el gobierno militar acabó contradiciéndose en ese aspecto, ya que durante los 17 años de dictadura el poder siempre tendió a concentrarse en la figura de Augusto Pinochet, primero

como Director de la Junta Militar entre 1973 y 1980 y posteriormente como Presidente de la República a partir de la aprobación de la Constitución de 1980, ocupando aquel cargo hasta 1990.

Los militares por medio de la Declaración de 1974 e identificándose como “gobierno nacionalista” buscarán inculcar una serie de valores en la sociedad chilena, enfatizándose que este priorizará los principios que las doctrinas, la conducta que las simples leyes y el pragmatismo ante las ideologías (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 6). Entre estos valores se encuentra la justicia e igualdad ante la ley, enfatizándose la necesidad de generar una verdadera igualdad de oportunidades de todos los individuos.

Se promueve también *la restauración de la dignidad del trabajo*, afirmándose que esta es la única forma verdadera de progreso y realización personal en el ser humano, antagonizándose en el discurso militar que décadas de *demagogia política han pretendido hacer creer al pueblo que las recetas ideológicas podían reemplazar al trabajo como vehículo de desarrollo económico* (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 6): se equipara a los gobiernos anteriores como una época en que “el parasitismo y el ocio” permitían a algunas personas zafar del trabajo, lo cual se acabará con los militares en el poder.

Un valor fundamental en este documento y que está profundamente relacionado con el legado del neoliberalismo en la sociedad chilena es *la creación de una moral de mérito y de esfuerzo personal*, la cual es propuesta como una forma de superar *el estilo bajo y mediocratizante que ha caracterizado a la política nacional en el último tiempo*, consistente en el desarrollo de “una mentalidad que frecuentemente ha llegado a considerar el éxito personal como algo negativo”. Por lo tanto se busca promover una nueva actitud y estilo de hacer las cosas que fomente el premio y la distinción pública para quienes lo merezcan según su mérito y superación personal en el trabajo como en el estudio. En ese sentido el Estado de forma explícita busca fomentar el espíritu de competencia entre los individuos, afirmándose

que este generará un empuje colectivo en las personas sin repercutir en la solidaridad entre estas.

Finalmente otro valor propuesto por el documento y que se transformará en un sello propio de la dictadura cívico-militar es el carácter “apolítico” de la administración pública. El apoliticismo castrense será sinónimo de su oposición a los partidos políticos existentes hasta ese entonces y de su evidente ideologización: los militares se proponen como agentes “pragmáticos” no regidos ni influenciados por ideologías, a las cuales perciben negativamente debido a que la polarización ideológica de la sociedad chilena habría sido según ellos una de las causantes del conflicto social y político radicalizado durante el gobierno de la Unidad Popular. Los militares criticaron fuertemente que el aparato público se ha utilizado para beneficios partidistas y no para el bien común de la sociedad, generándose *sectarismo, ineficiencia y falta de una doctrina nacional de Estado* (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, p. 6).

El apoliticismo de las Fuerzas Armadas y de Carabineros se cohesionará fuertemente con el discurso y visión tecnocrática de los economistas neoliberales que finalmente lograron imponer su modelo de Estado durante la dictadura. Aquellos profesionales también concebían y conciben su labor en la política económica como un trabajo de tipo técnico y no político, pretendidamente objetivo y alejado de ideologías que habrían provocado el estancamiento de la economía tales como las corrientes estatistas que promovían mayor participación del Estado en la producción de bienes y servicios.

Paralelamente a esta publicación, la cual declara de manera abierta su adhesión a un modelo de Estado Subsidiario que defienda la propiedad privada y la libre iniciativa de los particulares en la economía, en este período aún se mantienen discrepancias ideológicas entre los mismos militares, viéndose esto reflejado en la publicación de las “Líneas de Acción de la Junta de Gobierno de Chile” el 10 de marzo de 1974, un día antes de la Declaración de

Principios. Mientras en esta última se percibe la influencia de civiles como Jaime Guzmán (a quien se le habría encargado la redacción del documento), el primer documento, el cual fue redactado por oficiales del Comité Asesor de la Junta de Gobierno era distinto del planteamiento corporativista cristiano al cual adscribía el Gremialismo de ese entonces, ya que planteaba:

Una línea de desarrollo muy cercana a la vigente hasta 1973: progreso industrial según el modelo sustitutivo, centralidad del Estado en el impulso al desarrollo –tanto gestor como en fomento– y de relaciones exteriores que apuntaran a la integración regional. A su vez, un marcado énfasis en la justicia y democracia social (Valdivia, 2001).

Esta postura que propone mantener un alto grado de participación estatal en la economía (aunque más reducida en comparación al estatismo de la Unidad Popular) fue fuertemente defendida por altos mandos de las Fuerzas Armadas como el General del Ejército Oscar Bonilla y el Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea y miembro de la Junta de Gobierno Gustavo Leigh. Estos promovían la idea de mantener a un Estado fuerte y activo en la economía, siendo cercanos a un sistema corporativista y nacionalista: su idea de corporativismo fue distinta a la propuesta por la Declaración de Principios ya que si bien eran favorables al poder de los cuerpos intermedios, no buscaban disminuir al Estado sino que eliminar el control que los partidos políticos ejercían sobre estos; esta corriente solía identificarse con políticas realizadas por gobiernos autoritarios como el de Carlos Ibáñez Del Campo, Benito Mussolini en Italia y Primo de Rivera en España (Valdivia, 2001).

En cambio, el corporativismo católico expuesto en la Declaración de Principios mantenía en común con el corporativismo de economía nacionalista su carácter apolítico respecto a los partidos políticos, pero proponía una mayor autonomía de los cuerpos intermedios con el Estado, además de identificarse con una mayor liberalización de la economía. Será finalmente la visión defendida por Guzmán y el Gremialismo la que triunfará

por sobre los otros corporativismos de carácter estatistas, más cercanos a los populismos del período de Industrialización por Sustitución de Importaciones.

El conflicto respecto al modelo económico a adoptar por el gobierno militar se reflejó incluso en la Junta de Gobierno, produciéndose un cisma interno entre Leigh, favorable a un mayor intervencionismo del Estado, contra Merino, Pinochet y Mendoza, quienes adscribirán al modelo neoliberal, el cual fue defendido durante los inicios de la dictadura principalmente por la alta oficialidad de la Armada. La cada vez mayor tendencia hacia la consolidación del poder unipersonal de Pinochet influyó en el triunfo de las ideas neoliberales por sobre el corporativismo nacionalista, por lo que esta fue una de las razones que incidió en la posterior exclusión de Leigh de la Junta de Gobierno, siendo éste reemplazado por su sucesor en la FACH, el General Fernando Matthei.

#### *Primeras políticas económicas del gobierno militar y consolidación del Estado Subsidiario*

Desde su instauración en el poder en 1973, el principal objetivo de los militares fue detener la progresiva y cada vez más elevada inflación que aquejaba al país desde hace décadas, alcanzándose niveles que se reflejaban en porcentajes de tres dígitos nunca antes alcanzados hasta ese entonces. Por lo tanto, además de proponerse una “refundación” del país, el régimen tuvo que solucionar crisis económicas heredadas de las anteriores administraciones. Dentro de los problemas económicos que aquejaban al país se encontraban los siguiente factores:

Déficit fiscal, brusca caída del producto, nula inversión, inflación galopante, crédito internacional congelado, endeudamiento externo elevado e impago, área social – empresas estatales e intervenidas – con rendimientos bajísimos e insuficientes, demandas salariales cada vez más fuertes, paralización de faenas a causa de escalonadas huelgas tanto patronales como de trabajadores, grave desabastecimiento de productos básicos (Correa et al., 2001:290).

Sin embargo, los militares contaron con ciertas ventajas a la hora de reconstruir la economía nacional, ya que el desabastecimiento que caracterizó al período de la Unidad Popular, junto con el bloqueo crediticio impuesto por Estados Unidos desaparecieron una vez que estos llegaron al poder. En este contexto inmediato la política antiinflacionaria fue la prioridad del gobierno en materia económica durante los primeros años.

Durante los primeros dos años de gobierno la moderada política económica realizada hasta entonces aun no lograba reducir la altísima inflación (alcanzando un 508,030% en 1973<sup>58</sup>), lo cual dio argumentos a los defensores del monetarismo más ortodoxo de que la principal razón de este fenómeno consistía en el excesivo gasto público en la producción y emisión (Valdivia, Estatismo y Neoliberalismo: un contrapunto militar. Chile 1973 – 1979), motivando a Pinochet, Merino y Mendoza a inclinarse por una política económica más radical, por lo que hacia 1975, con Jorge Cauas como Ministro de Hacienda, el régimen optó por implementar las primeras medidas de corte neoliberal, por medio del denominado “tratamiento de shock” (en palabras de Milton Friedman), consistente en una drástica liberalización de la economía en el corto plazo, *cuyo principal objetivo fue ajustar los gastos en la misma proporción que la caída de los ingresos* (Correa et al., 2001:292). Para ello se promovió la reducción del gasto público y la reprivatización de empresas estatales. Los partidarios de las privatizaciones (generalmente los *Chicago Boys* que asesoraban al gobierno en materias económicas) argumentaron que con estas medidas se fomentaría la competencia y una mayor efectividad en la producción (Valdivia, Estatismo y Neoliberalismo: un contrapunto militar. Chile 1973 – 1979).

Aquel mismo año los *Chicago Boys* son incorporados oficialmente en los Ministerios de Hacienda y Economía, respectivamente. Dentro de sus primeras medidas se encuentra la

---

<sup>58</sup> <http://es.global-rates.com/estadisticas-economicas/inflacion/1973.aspx>, consultado el 9 de octubre de 2015

aplicación de una Reforma Tributaria basada en la implementación del Impuesto al Valor Agregado (IVA) de 20% tributario, el cual es extendido en 1977 a los servicios, centrándose la recaudación en el consumo. La argumentación dada a este gravamen fue que se reduciría la demanda, incentivándose al ahorro (Ruiz Encina, 2013:14); por otro lado también significó el cobro de un impuesto unitario y uniforme.

Dentro de las cifras que reflejan la aplicación de esta política, el gasto público se redujo en un 27% en 1975 y el déficit fiscal disminuyó de un 8,9% del Producto Nacional Bruto hacia un 2,9%. Respecto a los aranceles a las importaciones, la tradicional política proteccionista que cobraba altos impuestos a estas desapareció, bajando de un promedio de 70% a mediados de 1974 a un 33% a mediados de 1976. La inversión pública disminuyó a la mitad, y la producción industrial se redujo en un 25%. Los salarios reales alcanzaron su punto más bajo, reduciéndose en 1975 a un 62,9% del valor que tenían en 1970. Asimismo la tasa de desempleo subió de 9,7% en diciembre de 1974 a 18,7% en el mismo mes del año siguiente. En cuanto a la inflación, esta reaccionó muy lentamente, manteniéndose en 341% en 1975; en 1976 se redujo a 174,3%, alcanzando finalmente los dos dígitos en 1977 con un 63,5%. (Historia del siglo XX Chileno, p. 292). Paralelamente, hacia 1975 ocurrió una fuerte recesión que contrajo el PIB en un 17% debido a la baja del precio del cobre y al alza del precio del petróleo (Ruiz Encina, 2013:14).

Otras medidas incluidas por el “tratamiento de shock” consistieron en la exigencia a las empresas de generar su propio autofinanciamiento, reduciéndose la ayuda estatal (dentro de los principios neoliberales se propone que las empresas que no son capaces de ser competitivas y eficientes en el mercado, no deben ser mantenidas “artificialmente” por el Estado debido a su poca rentabilidad), por lo que los agentes económicos privados tuvieron que adaptarse a este nuevo orden sin la protección estatal. Se desreguló el sistema financiero, privatizándose numerosos bancos estatizados en los tiempos de la Unidad Popular, se eliminaron controles

crediticios y se incentivó el desarrollo de un mercado de capitales con gran libertad para desenvolverse, se redujo gran parte de las barreras arancelarias y se anularon restricciones al ingreso de capitales extranjeros en Chile (Correa et al., 2001:292).

Por lo tanto, la segunda mitad de la década de 1970 se caracterizó por una súbita apertura de la economía y la llegada en masa de capitales extranjeros. A partir de 1977 aumenta el crecimiento económico, se reduce el desempleo y se genera un mayor control de la inflación. (Ruiz Encina, 2013:14-15). A los resultados y cifras positivas obtenidas con estas políticas se le denominó el “milagro económico chileno”, que finalmente duró hasta la Crisis Económica de 1982. Después de la caída del producto interno bruto de 13,5% en 1975, se obtuvo una recuperación de 3,2% en 1976, para seguir aumentando el crecimiento en 8,3% en 1977, 7,8% en 1978, 7,1% en 1979 y 7,7% en 1980 (Correa et al., 2001:293). Finalmente con la crisis global, en 1982 el PIB disminuyó abruptamente en 14,3%<sup>59</sup>.

Las consecuencias de la aplicación de la política neoliberal de shock fueron el desmantelamiento de una gran parte del aparato estatal hasta ese entonces existente, ya que numerosas empresas públicas pasaron a ser propiedad de particulares por medio de las sucesivas privatizaciones transcurridas a partir de 1975; “Desde 1973 se devuelven 325 empresas intervenidas bajo la UP, sobre todo industriales, a las que se suma entre 1975 y 1978 la venta de otras 200, en su mayoría adquiridas con la UP. De 400 empresas públicas en 1973 quedan 15 en 1980” (Ruiz Encina, 2013:15-16). Por consiguiente fueron despedidos funcionarios públicos, como también trabajadores de las empresas privatizadas. Al reducirse el rol del Estado en la economía aumentó también la desprotección de la población: se impuso la idea de que las personas debían surgir y mantenerse gracias a su propio esfuerzo y trabajo (idea propuesta en la Declaración de Principios de 1974) sin depender de la ayuda del Estado. Este período significó la implementación y triunfo definitivo del Estado Subsidiario.

---

<sup>59</sup> <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-98012.html>, revisado el 8 de octubre de 2015



Simultáneamente las privatizaciones fomentaron la concentración de su propiedad en pocas manos, siendo grandes grupos económicos tradicionales quienes adquirieron la mayoría de estas.

Los procesos de privatización de la banca y de empresas y servicios estatales, junto con la apertura y liberalización de la economía chilena conllevaron también a la fuerte dependencia de ésta hacia los mercados globales, tornándose frágil ante las potenciales fluctuaciones que la economía internacional ha experimentado por ciclos. Finalmente Chile se vio fuertemente afectado por la recesión que experimentó la economía mundial a fines de los años '70 e inicios de los '80 surgida como efecto colateral de la Crisis del Petróleo de 1973, derivando en una fuerte crisis económica durante entre 1982 y 1983.

### *Crisis financiera de 1982-1983 y surgimiento del “liberalismo pragmático”:*

#### *prueba de fuego del Estado Subsidiario*

Con la implementación del paquete de medidas neoliberales en Chile aumentó el flujo de capitales, el que fue completamente liberalizado durante el cambio de década, eliminándose “las restricciones y controles que pesaban sobre las operaciones de intermediación financiera internacional que realizaban los bancos” (Silva, citado en Drake y Jaksic (ed.), 1993:200). En estos años aumentó la llegada de divisas extranjeras, por lo que el gobierno militar, a través del Ministerio de Hacienda (dirigido por Sergio de Castro), sobrevaluó la moneda nacional aparejando el peso chileno al valor del dólar<sup>60</sup> y estableció una política fiscal neutra respecto a la oferta monetaria, en la que la cantidad de dinero disponible en la economía chilena debía ajustarse de acuerdo a la oferta y demanda de divisas en ese entonces disponibles (Silva, citado en Drake y Jaksic (ed.), 1993:200). La libre circulación de divisas y el ambiente de prosperidad

---

<sup>60</sup> Desde 1979 hasta 1982 el Ministerio de Hacienda fijó la tasa de cambios asignando el valor de 39 pesos chilenos como equivalente a un dólar (Silva, 1993:200)

en ese entonces propiciaron la difusión del crédito, fomentando el endeudamiento de empresarios para expandir sus operaciones, diversificarse y sobrevivir ante la competencia. La masificación de los préstamos también se expandió hacia la clase media y parte de la clase baja, pudiendo estos grupos acceder a bienes de consumo y niveles de bienestar anteriormente inalcanzables, siendo estos tradicionalmente asequibles a los estratos socioeconómicos más altos. (Silva, citado en Drake y Jaksic (ed.), 1993:202).

La crisis económica y financiera repercutió con fuerza en Chile cuando disminuyeron drásticamente los préstamos internacionales debido a la recesión internacional que aquejó a múltiples países como Estados Unidos, en ese entonces principal acreedor de Chile. El crecimiento de la economía nacional durante aquellos años había sido financiado por medio del endeudamiento y del ahorro externo: en 1981 el sector privado era responsable del 83,9% de la deuda externa neta chilena (Silva, citado en Drake y Jaksic (ed.), 1993:210). Sin embargo el gobierno militar junto a su equipo económico buscaron mantener a como dé lugar el modelo económico liberal ya implantado, por lo que las modificaciones realizadas para paliar la crisis no fueron estructurales sino que apuntaron a mantener los rasgos esenciales del modelo, con grados de intervención estatal que llegaron solo a lo estrictamente necesario.

Las primeras medidas adoptadas por el régimen para revertir la recesión fueron la devaluación de la moneda local y la reducción masiva de los salarios. El peso chileno fue devaluado en un 18% en 1982 y el índice de salarios reales (1970 = 100) se redujo de 102 en 1982 a 91 en el año siguiente, disminuyendo a 87 en 1985 (Silva, citado en Drake y Jaksic (ed.), 1993:212).

Los efectos de la devaluación fueron desastrosos para la ciudadanía, ya que gran parte de la población se había endeudado con divisas foráneas como el dólar por lo que la deuda se había acrecentado. Asimismo, con la devaluación los bienes de consumo se encarecieron cada

vez más durante este período. En 1982 el desempleo alcanzó tasas de 23,7%<sup>61</sup>, provocando un fuerte malestar y descontento en la población, dando pie para el surgimiento de las primeras protestas contra el régimen militar y contra la política económica administrada por éste, materializándose desde 1983 en adelante.

Una de los actores económicos más endeudados en ese entonces, el sistema bancario, fue intervenido por el gobierno con el objetivo de salvarlo, asumiendo el Estado el pago y gestión de sus deudas (Ruiz Encina, 2013:20). El Banco de Talca y el Banco Español de Chile fueron intervenidos en 1981 debido a los excesivos riesgos tomados durante este período. Al año siguiente se realizó lo mismo con el Banco de Linares y el Banco de Fomento de Valparaíso. En 1983 se realizó la mayor intervención de bancos afectando a cinco instituciones. Finalmente

Entre 1982 y 1986 la Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras intervino y cerró 16 instituciones financieras por transgredir las leyes y regulaciones que les eran aplicables y que estaban en situación de completa insolvencia debido a pérdidas que excedían su capital y reservas.<sup>62</sup>

Las instituciones intervenidas fueron nacionalizadas, siendo expropiadas a sus propietarios durante la crisis para posteriormente ser reprivatizadas bajo nuevas administraciones. Aquellas medidas reflejan finalmente el carácter subsidiario del Estado al resolver problemas que no pudieron solucionados por los agentes privados para posteriormente entregarse a estos la administración de los bancos una vez que los mayores efectos de la crisis hubieran pasado. Su mayor intervención en la economía de ese entonces respondió finalmente a cuestiones circunstanciales como una recesión global.

---

<sup>61</sup> <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-98012.html>, consultado el 8 de octubre de 2015

<sup>62</sup> <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=40131>, revisado el 8 de octubre de 2015

La mayor estatización de la economía durante la recesión, reflejada en el control estatal del 80% del sistema financiero en 1983 (Silva, citado en Drake y Jaksic (ed.), 1993:217), fue un paréntesis dentro de la historia del neoliberalismo en Chile, por lo que a partir de 1984 comenzó un nuevo período de liberalización “pragmática” de la economía pero con mayores grados de intervención y proteccionismo estatal en comparación al período 1975 – 1982, caracterizado por una implementación extrema y ortodoxa de los principios neoliberales.

Una vez superada la crisis, a partir de 1985 se retomó el proceso de privatización de empresas estatales, que tuvo por objetivo generar una cohesión entre el empresariado y promover a los particulares como agente promotor del desarrollo económico. Para ello fueron privatizadas 27 empresas estatales, 18 de manera completa y 9 de forma parcial bajo el modelo de concesiones, abarcándose los rubros de telecomunicaciones, energía y transporte aéreo. Quedaron bajo propiedad estatal muy pocas empresas, tales como Codelco, Enap y el Banco Central. Bajo esta modalidad se permitió invertir a las AFP, transformándose en propietarias del 25% de las empresas privatizadas (Ruiz Encina, 2013:21) contribuyendo a la concentración de capitales bajo los grupos económicos tradicionales.

En materia de administración económica fiscal, en 1985 asumió Hernán Büchi como ministro de Hacienda, quien le otorga el carácter “pragmático” al modelo neoliberal imperante por medio de medidas como un estricto control del déficit fiscal, de la balanza de pagos y de la inflación (Silva, citado en Drake y Jaksic (ed.), 1993:225). Su administración se caracterizó por ser flexible ante el dogmatismo y ortodoxia neoliberal, generando mayor fiscalización estatal y proteccionismo ante los desequilibrios de la economía global, pero manteniendo la política de austeridad fiscal que ha caracterizado al gobierno militar: en resumen, se realizaron leves modificaciones al modelo económico, manteniéndose los rasgos estructurales que caracterizan al Estado Subsidiario y que continuaron hacia la Transición a la Democracia.

### *Atomización de la sociedad durante el Estado Subsidiario*

Un factor clave en la consolidación del Estado Subsidiario durante la dictadura militar fue la pérdida de la capacidad de presión hacia el Estado por parte de los diferentes actores sociales. Si la segunda mitad del período de Estado de Bienestar significó el aumento cada vez mayor de la presión de los ciudadanos por ser integrados en el Estado para que este garantizara derechos sociales, a partir de 1973 esta se redujo drásticamente, provocando una atomización de la sociedad. La represión y violencia sistematizada de los militares y los servicios de inteligencia hacia la población realizada fue provocando una progresiva reducción de su capacidad de acción y respuesta ante el Estado.

Esto se vio reflejado en hechos como la desarticulación de la actividad sindical por medio de la fuerza o por coacción. Los sindicatos perdieron su capacidad de organización, de negociación y de presión debido a que pasaron a ser perseguidos por el Estado. La represión hacia los trabajadores significó una desregulación de facto del mercado laboral y por consiguiente la suspensión de la negociación colectiva y la prácticamente nula fiscalización de la normativa laboral vigente hasta ese entonces (Ruiz Encina, 2013:16): la dictadura conllevó una notoria pérdida de los derechos de organización laboral.

Ante el aumento del desempleo en los primeros años del régimen las Municipalidades generaron como solución parcial y momentánea el Programa de Empleo Mínimo, consistente en la creación de subempleos remunerados con un tercio del salario mínimo de ese entonces: esto también contribuyó a la mayor desregulación del mercado laboral.

Sin embargo, el hecho que debilitó definitivamente la actividad sindical es el Código del Trabajo de 1979, realizado por el entonces Ministro del Trabajo José Piñera. Esta reforma oficializó como voluntaria la creación de sindicatos e individual la afiliación a estos, excluyéndose a las organizaciones multisindicales de la negociación colectiva. Asimismo, con el Plan Laboral se entrega mayor poder al empleador en los procesos de negociación,

permitiéndose el derecho a paro patronal bajo ciertas condiciones, y anulándose antiguos derechos como el de huelga indefinida y sin reemplazo, limitándose ésta a máximo 60 días (si se sobrepasa se rescinden los contratos sin otorgar indemnización por despido); se permite el reemplazo de trabajadores en huelga, prohibiéndose ésta en el sector público; y el arbitraje en caso de huelga se entrega a particulares (Ruiz Encina, 2013:16), desincentivándose la intervención del Estado en conflictos y negociaciones laborales.

La creación de este Código representó otro triunfo del modelo neoliberal en la sociedad chilena debido a que con este se implantaron características como la desregulación y flexibilización del mercado laboral, incidiendo fuertemente en los modos de organización social. En palabras de Eugenio Tironi (1990):

Entre 1975 y 1983 la sociedad chilena fue sacudida por otro ensayo modernizador: el modelo neoliberal. Con la extensión de las relaciones de mercado, por ejemplo, este masificó las pautas de comportamiento reguladas por el cálculo económico. Asimismo, muchos individuos se incorporaron a un sistema de movilidad individualista; en reemplazo de un procedimiento basado en la capacidad de presión política sobre el Estado por parte de grupos de interés altamente inclusivos (23).

Por lo tanto, la implementación del neoliberalismo como modelo político y económico de desarrollo significó la transformación de valores, actitudes y modos de comportamiento en los individuos de la sociedad. Al promoverse la iniciativa individual por sobre la organización colectiva (ejemplificado en el cada vez más reducido poder de los sindicatos), la sociedad chilena experimentó un paulatino proceso de pérdida de derechos sociales antes garantizados por el Estado (como educación y salud, por ejemplo), fenómeno que está intrínsecamente relacionado a la reducción de la capacidad de presión hacia éste por parte de los individuos u organizaciones sociales.

Por lo tanto la lucha por la conquista de beneficios colectivos fue trastocada y reemplazada por otros objetivos como la búsqueda de la movilidad y ascenso social, los cuales están relacionados con valores propuestos por el gobierno militar como el premio al esfuerzo personal y el trabajo como medios que ayudan a alcanzar este mayor bienestar. Por lo tanto la población tendió a identificar su progreso social y material con el acceso a bienes de consumo importados, los cuales aumentaron con la apertura y liberalización de la economía, otorgándosele a estos un valor proporcional a la escasez de los mismos en el período anterior al régimen militar (época con mayores barreras arancelarias y un proteccionismo de la economía local), permitiendo simbólicamente la oportunidad de sentirse partícipe de una sociedad desarrollada (Tironi, 1990:23).

Junto al Código del Trabajo, la aprobación de la Constitución Política de 1980 también contribuyó a la consolidación de un Estado que propone la anomia y la despolitización de la ciudadanía.

Cuando los militares tomaron el poder de manera inconstitucional, la anterior Constitución de 1925 fue anulada, por lo que las nuevas autoridades, inspiradas por la intención refundacional de la patria (reflejada en la Declaración de Principios de 1974), se abocaron a la creación de un nuevo documento que generara una nueva institucionalidad política para el país. Para ello, en 1976 se elaboró la Comisión de Estudios de la Nueva Constitución Política, también conocida como Comisión Ortúzar, quienes junto al Consejo de Estado y la Junta Militar de Gobierno realizaron el documento definitivo de la carta fundamental que regirá a la república.

Finalmente la Constitución fue aprobada en un plebiscito realizado en 1980, el cual no estuvo exento de polémica debido a la inexistencia de un padrón electoral y a las

restricciones de libertad de expresión, información y reunión que sufrieron los miembros de la oposición a este documento, quienes finalmente no pudieron realizar una campaña política.<sup>63</sup>

Finalmente la Constitución Política de la República de Chile, si bien ha sufrido leves modificaciones desde el retorno de la democracia, mantiene la estructura básica y el espíritu ideológico bajo el cual fue diseñada y aprobada. Uno de los elementos de la carta fundamental que ha incidido en el devenir de Chile desde su aprobación hasta el presente es la limitación de la participación política, o también la creación de una “democracia protegida”, por medio de la instauración de “un sistema electoral de proporcionalidad corregida que fuerza la articulación restrictiva de dos coaliciones y un Tribunal Constitucional a cargo de eliminar decisiones de poderes del Estado que estime contrarias al “espíritu” constitucional” (Ruiz Encina, 2013:17).

Este sistema electoral, denominado Binominal, finalmente se consolidó durante la transición pactada a la democracia con la creación de las coaliciones Concertación de Partidos por la Democracia (tendiente a la centro izquierda) y la Alianza Por Chile (perteneciente a la centro derecha), para implementarse en la práctica a partir del retorno a la democracia representativa con las elecciones parlamentarias y presidenciales de 1989. La creación del sistema binominal forzó la mantención de un duopolio político en el que ambos grupos pasaron a concentrar los principales cargos de representación popular, por lo que los partidos políticos ajenos a estas coaliciones (principalmente la izquierda extraparlamentaria) tendieron a quedar fuera de las grandes decisiones políticas del país. Por lo tanto, ya que el sistema binominal propende al equilibrio entre dos fuerzas antagónicas, promueve la estabilidad política marginando a los grupos potencialmente peligrosos para el orden institucional: en 1980 esos eran los partidos de izquierda contrarios al régimen militar, quienes estaban proscritos, con muchos de sus miembros exiliados.

---

<sup>63</sup> <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-92403.html>, consultado el 1 de octubre de 2015



Por otro lado, la Constitución también decretó medidas cuestionables debido a su carácter antidemocrático, como la instauración de senadores designados<sup>64</sup>, “la exclusión de facultades presidenciales civiles para remover a comandantes en jefe de las Fuerzas Armadas” (Ruiz Encina, 2013:17) y el establecimiento de altos quórum para realizar reformas estructurales en el parlamento. Hasta el presente estas cantidades de votos han dificultado la aprobación de cambios en materias estratégicas como la educación o transformaciones de la misma Constitución. Generalmente la Concertación (que estuvo veinte años en el poder) se vio obligada a negociar y ceder constantemente con la Alianza por Chile (al igual que con los militares a fines de la dictadura) para realizar cambios al legado del régimen militar, siendo la coalición de derecha los más favorables por mantener éste.

Por lo tanto la Constitución ha contribuido a la mantención de un orden institucional y administrativo de la República, generando dispositivos que dificulten la realización de transformaciones políticas y económicas estructurales, “proyectando un ciudadano ajeno al desenvolvimiento de lo público, de la política y del proceso de toma de decisiones” (Ruiz Encina, 2013:17).

### ***Privatización de los servicios sociales durante el Estado Subsidiario***

Si algo caracterizó al proceso de consolidación del Estado Subsidiario son las sucesivas privatizaciones realizadas durante el gobierno militar ya que estas reflejan el nuevo rol que adquirió el Estado en la sociedad chilena, transformándose su anterior función de entidad garante de derechos sociales y agente activo en la productividad nacional, hacia un nuevo papel en el cual se desliga de gran parte de sus anteriores responsabilidades, traspasando un mayor protagonismo a los entes privados: a partir de las privatizaciones iniciadas a

---

<sup>64</sup> El cargo de senador designado fue abolido con la modificación de la Constitución en 2005 durante el gobierno de Ricardo Lagos

mediados de la década de 1970, el Estado asumió el Principio de Subsidiariedad propuesto en manifiestos ideológicos como la Declaración de Principios de 1974, consistente en garantizar el funcionamiento del libre mercado, debiendo participar o intervenir solo en aquellas funciones que por capacidad o cuestiones éticas (tendencia hacia el monopolio por ejemplo) no pueden ser realizadas por los particulares.

Dentro de las privatizaciones implementadas por el equipo económico del régimen militar las más representativas fueron el traspaso entre 1980 y 1981 de los servicios sociales tales como la salud, la educación y el sistema previsional a manos de particulares: estas reflejan claramente y de manera simbólica la adopción de un nuevo modelo de Estado, el cual ya no es el principal encargado de satisfacer la demanda de estos servicios, siendo el mercado quien asume el protagonismo en esta función.

La Reforma del Sistema de Pensiones realizada en 1980, también liderada por José Piñera, consistió en el fin del antiguo sistema de reparto administrado por el Estado a través de las Cajas Previsionales y la implementación de un nuevo sistema de capitalización individual, cuya administración pasó a ser gestionada por empresas privadas denominadas Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP): bajo este sistema los trabajadores están obligados a invertir el 10% de sus remuneraciones en planes de ahorro de pensiones dentro de alguna de estas AFP<sup>65</sup>, las cuales compiten entre sí por estas cotizaciones según los mecanismos de oferta y demanda de los planes de ahorro y pensiones. La creación de este sistema permitió “el ascenso de grupos económicos financieros, bajo un patrón de acumulación rentista donde las AFP devienen en gran fuente de financiamiento, sin contrapeso de grupos productivos ni sindicales sobre una acción estatal que reorganiza las condiciones de acumulación.” (Ruiz Encina, 2013:18).

---

<sup>65</sup> A excepción de las Fuerzas Armadas y Carabineros, quienes se mantuvieron en el antiguo sistema de pensiones

En cuanto al sistema de salud, este sufrió un proceso de descentralización al permitirse una mayor inserción de capitales privados. Hasta fines de la década de los 70 aún se mantenía una cobertura universal y gratuita por parte del Sistema Nacional de Salud (SNS) para la población en general y del Servicio Médico Nacional de Empleados (Sermena) para funcionarios públicos; sin embargo ambos fueron unificados bajo Fonasa (Fondo Nacional de Salud, creado en 1978), para posteriormente dividir el financiamiento de los recursos estatales destinados a salud por Fonasa, y la cobertura de esta por medio del Servicio Nacional de Sistemas de Salud (SNSS), institución que creó una red de sistemas de salud regionales, para posteriormente ser traspasados a la administración comunal durante la década de 1980.

La descentralización estatal y la inserción de particulares en este rubro se manifestó por medio de la creación de las Instituciones de Salud Previsional (Isapre) en 1981, organizaciones privadas encargadas de prestar servicios de salud. De manera similar a las AFP, a los trabajadores (de manera optativa en este caso) se les descuenta un 7% de su remuneración mensual, cotizaciones que son traspasadas a las Isapres para cubrir potenciales gastos en salud. A diferencia del sistema de pensiones que fue prácticamente privatizado por completo, la previsión en salud privada no reemplazó en su totalidad al sistema público, por lo que cada trabajador puede optar si realiza el pago de sus cotizaciones a Fonasa o a Isapre.

Con el desmantelamiento del sistema de salud público chileno y privatización de la previsión en este ámbito, una vez más los agentes particulares se vieron beneficiados al tener mayor participación y oportunidad de competir contra la debilitada y disminuida participación estatal, la que redujo su financiamiento del sistema de salud, traspasándose una gran parte de este a la cotización individual de los usuarios.

### ***Impacto del Estado Subsidiario en la educación chilena***

El sello refundacional que se propuso implementar el gobierno militar con la implementación de una nueva noción e idea de Estado se manifestó en diferentes ámbitos de la sociedad chilena: por medio de la adopción del neoliberalismo como modelo de desarrollo económico y también de la asimilación de los ciudadanos de los valores e ideologías que esta doctrina conlleva. Desde un principio fue explícita la intención castrense por reformular al país acabando de forma súbita con los principios políticos e institucionales que definieron a Chile durante aproximadamente medio siglo.

La educación tampoco fue ajena a este proceso, viéndose también reformada en su estructura. Debido a la importancia estratégica y al papel ideológico que juega la educación en la formación de las futuras generaciones de ciudadanos, esta fue uno de los principales focos de transformación y de interés de las autoridades de la época, tanto civiles como militares.

A grandes rasgos, el principal cambio experimentado en el sistema educacional chileno durante la dictadura consistió en la transformación del anterior Estado Docente en un Estado Subsidiario, matriz ideológica creada por la dictadura cívico-militar propuesta para el funcionamiento y desarrollo de la nación.

Este nuevo rol asignado al Estado también se manifestó en el ámbito educacional, reflejándose en propuestas como El Ladrillo (que finalmente fue la base e inspiración de las políticas económicas implementadas durante la dictadura) y en la Declaración de Principios de 1974, como a su vez en la Constitución de 1980, creada para otorgar un marco de Estado de Derecho al régimen de facto gobernante. Este documento afirma que

Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso

a la educación básica. La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación;

11°.- La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Artículos 10 y 11, Capítulo III "De los derechos y deberes constitucionales"

Constitución Política de la República de Chile

Si bien la carta fundamental (que aún rige al país) otorga una participación importante al Estado, debiendo garantizar el financiamiento de la educación pública, este rol contrasta notoriamente con las anteriores Constituciones de 1833 y 1925, las cuales asignaban al Estado un rol fundamental y protagónico en la impartición de la enseñanza (Nef, 2002<sup>66</sup>).

---

<sup>66</sup> <http://firgoa.usc.es/drupal/node/10470>, revisado el 16 de septiembre de 2015

La actual Constitución consagra la importancia del rol de “la comunidad”, resaltando el rol de los individuos y de las organizaciones independientes del Estado (los cuerpos intermedios). Se afirma que son los padres los encargados de educar a sus hijos y de escoger el establecimiento educacional donde estos completarán los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Como contraparte al Estado se le asigna defender y asegurar ese derecho para las familias.

Asimismo el legado ideológico del gobierno militar se refleja en puntos como el apoliticismo al afirmarse que la enseñanza educacional (al menos en los establecimientos reconocidos oficialmente) no puede difundir tendencias políticas de ningún tipo, pretendiéndose el carácter neutro y apolítico de ésta.

A partir de la asunción del régimen militar el elemento principal que definirá la relación Estado-Sociedad es el Principio de Subsidiariedad, el cual a grandes rasgos implica el reconocimiento absoluto e innegable de la propiedad privada (la Declaración de Principios de 1974 da cuenta de ello), por lo que el Estado debe garantizar y ayudar al desenvolvimiento de esta: en resumen, debe apoyar a los proyectos particulares (educacionales en este caso concreto) si es que estos presentan dificultades para subsistir por si solos.

Es a partir de la consolidación de este principio donde se manifestarán cambios y contrastes respecto a las funciones del Estado y de los privados en la educación. Por ejemplo, la Constitución de 1925 consagraba el Principio de Libertad de Enseñanza que permitía a privados (en paralelo al sistema de educación pública) realizar sus propios proyectos educacionales creando y administrando colegios particulares, debiendo asumir ellos mismos los riesgos y costos de estos (Águila, 2013<sup>67</sup>). Sin embargo, bajo la idea de subsidiariedad implementada en dictadura, el Estado no solo debe reconocer a estas instituciones particulares sino que también tiene la obligación de mantenerlos: es decir financiándolos para permitir la

---

<sup>67</sup> <http://depuchile.cl/del-estado-docente-al-estado-subsidiario/>, revisado el 15 de septiembre de 2015

existencia y funcionamiento de estos colegios. A partir de este principio surgirá y se consolidará durante la década de 1980 la Educación Particular Subvencionada en paralelo al sistema público de enseñanza.

***Municipalización de la educación pública y consolidación de la educación particular subvencionada***

Junto con el Principio de Subsidiariedad que comienza a aplicarse a todos los ámbitos de la economía y en la educación chilena, paralelamente se consolida la idea de descentralización de los servicios invocada y propuesta por los economistas neoliberales a través de documentos como El Ladrillo, como por parte del gobierno, el cual a partir de 1974 planteará un proyecto de descentralización territorial (explicado a grandes rasgos en la Declaración de Principios de aquel año).

Aunándose ambas ideas, a partir de 1980 el Estado comienza un progresivo proceso de descentralización de la educación pública, traspasándose la administración de los establecimientos educacionales estatales hacia los municipios, culminándose esta etapa en 1989. Paralelamente el sector privado también surge como proveedor de servicios educacionales por medio de la creación de colegios particulares, pero con la particularidad de recibir aportes monetarios del Estado.

Por lo tanto, *El viejo financiamiento a las instituciones (estatales) cede lugar a un subsidio a la demanda, una subvención ajustada a la asistencia del alumnado que llega por igual a escuelas estatales municipalizadas y particulares subvencionadas* (Ruiz Encina, 2013:19). Con esto se manifiesta el carácter descentralizado de la educación, ya que el Estado representado en el Ministerio de Educación se desligó de la administración del gran aparato educacional existente en las décadas anteriores; y por consiguiente el nuevo rol subsidiario,

entregando recursos a los establecimientos (exceptuando a los colegios particulares pagados) según la demanda que estos tengan en cuanto a cantidad de estudiantes<sup>68</sup>.

A partir de la descentralización del sistema escolar aumentó sostenidamente el número de establecimientos particulares subvencionados, siendo fuertemente demandada la matrícula por acceder a estos, lo que provocó también el incentivo a la creación de más colegios de este tipo; de manera inversa, la educación pública, ahora administrada por Departamentos de Educación Municipal o Corporaciones Municipales de Educación, sufrió en su gran mayoría un fuerte deterioro debido al abandono por parte de la autoridad central.

Dentro de las consecuencias que significó la descentralización de la educación primaria y secundaria está la consolidación de tres tipos de educación según su propietario y su financiamiento: municipal, particular subvencionada y particular pagada.

Con el cambio de administración los profesores de los antiguos colegios estatales perdieron su condición de funcionarios públicos pasando a ser empleados particulares de las municipalidades, precarizándose en gran medida sus remuneraciones y sus condiciones laborales (Nef, 2002).

A su vez, se produjo un deterioro de la calidad de la educación pública chilena debido al abandono perpetrado por el Estado, incidiendo en sus condiciones materiales y en el prestigio de ésta, el cual claramente disminuyó; como contraparte, esto incentivó la preferencia de padres por insertar a sus hijos en el sistema particular, ya sea en colegios con financiamiento pagado por los propios apoderados o subvencionado por el Estado. Con esto se generó una tendencia de mercantilización de la educación, transformándose esta en un bien de consumo más,

---

<sup>68</sup> A esta forma de financiamiento también se le denomina sistema de voucher, inspirado en el concepto de subsidio educacional por alumno. Este canaliza los recursos para el financiamiento de la educación, no a las familias, como postulaba Milton Friedman, si no que a los sostenedores (propietarios o administradores), municipales y privados subvencionados en base a la matrícula de sus escuelas. El subsidio se paga a cada sostenedor de acuerdo al promedio mensual de asistencia de alumnos (y no sólo en base a la matrícula real), siendo en teoría un fuerte y eficaz incentivo para mantener a los alumnos asistiendo a clases.



pudiendo accederse a un determinado tipo de educación de acuerdo a la capacidad de pago de los apoderados.

Debido a esto, el sistema escolar chileno tendió a aumentar y reflejar mayormente la fuerte desigualdad existente en la sociedad chilena, contribuyendo a una profunda segregación entre las distintas clases sociales. Durante las últimas décadas la educación municipal, que cuenta con mayor cobertura y es más accesible para la población en términos económicos fue instaurándose en el imaginario colectivo (considerando las particularidades y excepciones como los denominados “liceos emblemáticos”<sup>69</sup>) como aquella que posee los niveles más bajos en calidad, a pesar de no ser muy distintos a los de gran parte de establecimientos particulares subvencionados<sup>70</sup>. Por otra parte, las cifras han demostrado que la educación de mejor calidad tiende a concentrarse en los establecimientos particulares pagados, a los cuales suelen asistir estudiantes de procedencia socioeconómica alta cuyos padres pueden pagar el elevado costo de estas escuelas. Finalmente, según la composición socioeconómica, la educación particular subvencionada posee un estudiantado con una mayor heterogeneidad social debido a las diferencias en el precio de la colegiatura entre las respectivas escuelas de este tipo, existiendo colegios que apuntan hacia alumnos de clase media alta como también establecimientos que poseen mayoritariamente estudiantes de clase baja. Como se dijo anteriormente, sus resultados en las evaluaciones estandarizadas de calidad de la educación reflejan estar en un nivel similar (apenas superior) a la educación municipal<sup>71</sup>.

Al expandirse notoriamente la educación particular subvencionada, esta fue una de las más beneficiadas con la reforma descentralizadora del sistema escolar chileno. Como contraparte y experimentando una situación inversa, “los incentivos de calidad y oportunidad

---

<sup>69</sup> Por “Liceos emblemáticos” nos referimos a colegios públicos chilenos pertenecientes al sistema municipal que se caracterizan por una larga tradición de excelencia académica, la cual se ha logrado debido a exigentes procesos de selección de sus alumnos.

<sup>70</sup> Mayol, Araya, Azocar y Azocar, 7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile, Informe a prensa de la línea de investigación “Cultura y estructura social” de CIES, CIES, FACSO.

<sup>71</sup> Informe Nacional Simce 2012, p. 17

presentes en la educación pública disminuyeron ostensiblemente. Más bien, se creó un desincentivo sistémico hacia la educación pública” (Nef, 2002).

Por lo tanto, la tradicional noción sobre la educación y su concepción como agente promotor de la movilidad y cambio social para todos los estudiantes no se manifiesta en la realidad, sino que por el contrario, el sistema escolar reformado por el régimen militar finalmente ha tendido a reproducir la segregación y las fuertes desigualdades sociales existentes en Chile, sistematizándose en un tipo determinado de educación para cada clase social en específico.

Por consiguiente, al mercantilizarse el acceso a la educación y al consolidarse un imaginario colectivo respecto a los distintos sistemas de enseñanza según su financiamiento y las características de estos a partir de los resultados obtenidos (por ejemplo a través de evaluaciones estandarizadas, un posible y potencial indicador de calidad), la pertenencia a un determinado colegio también implica la construcción de prestigio y de status social en las familias. Por ejemplo, muchos apoderados compiten por insertar a sus hijos en el sistema escolar subvencionado debido a que se ha consolidado la idea (no necesariamente correcta) de que la educación privada es de mejor calidad que la de tipo municipal: esto se refleja en el aumento de la demanda por matriculas en establecimientos particulares subvencionados.<sup>72</sup>

### ***Intervención militar de la educación universitaria***

Al igual que la educación primaria y secundaria, el nivel terciario (universitario, técnico o profesional) también sufrió transformaciones radicales con la llegada de los militares al poder, siendo algunas de estas implementadas de manera inmediata.

---

<sup>72</sup> Mayol, Araya, Azocar y Azocar, 7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile, Informe a prensa de la línea de investigación “Cultura y estructura social” de CIES, CIES, FACSO.

Hacia 1973 el estudiantado universitario ya se había consolidado como un actor político relevante en la contingencia nacional, convirtiendo también a las casas de estudio en centros de intensa actividad política (Correa et al., 2001:300), sobre todo durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende.

El ejemplo más representativo de ello es el proceso de Reforma Universitaria iniciado en 1967 e interrumpido con el Golpe de Estado en 1973. Este movimiento social y estudiantil partió del diagnóstico general de que la educación superior es ajena a las necesidades del país, la falta de desarrollo cultural y científico por parte de la estructura interna y la necesidad de democratización de su institucionalidad y de reestructurar ésta (Garretón y Pozo, 1984:6). Por lo tanto se cuestiona el rol y funcionalidad de la educación terciaria en la sociedad chilena de ese entonces.

Dentro de las consecuencias provocadas por la Reforma Universitaria se encuentran la notoria y acelerada expansión de la matrícula del sistema público de enseñanza superior, ya que los 55.653 alumnos en 1967 aumentarán a 146.451 en 1973 (Correa et al., 2001:300), por lo que en solo seis años la cantidad de estudiantes universitarios prácticamente se triplicó. Además del estudiantado, se acrecentó también la cantidad de docentes y el gasto fiscal en educación superior.

Junto con ello se logró también la creación de gobiernos universitarios triestamentales basados en órganos colegiados y representativos para los tres estamentos (profesores, estudiantes y administrativos) de manera proporcional a estos. (Garretón y Pozo, 1984:7). Asimismo se consagra la autonomía de las casas de estudio superiores, de manera que estas puedan tomar según sus propias decisiones los objetivos a realizar.

Además se realizó una transformación pedagógica y curricular que permita una mayor participación crítica del alumnado en su aprendizaje universitario; y finalmente, la Reforma permitió una democratización en el acceso al sistema de educación terciaria hacia los sectores

campesinos y obreros, por medio de la entrega de becas, la creación de escuelas especiales y de programas de capacitación en centros productivos (Garretón y Pozo, 1984:7): sin embargo esta integración de las clases sociales bajas a la educación superior solo se logrará de manera parcial.

Otro reflejo de la politización de la educación universitaria es también la inserción de partidos políticos en las organizaciones estudiantiles de aquellos años, sobre todo de izquierda tales como el Partido Comunista y el Partido Socialista; paralelamente la Democracia Cristiana, tradicionalmente identificada con el centro, también logró una fuerte inserción en el estudiantado universitario, accediendo más de una vez a las federaciones de estudiantes.

A su vez, surgieron en las mismas escuelas de educación superior nuevos movimientos políticos como por ejemplo el Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR) de inspiración marxista-leninista, liderado por Miguel Enriquez en la Universidad de Concepción. Este propondrá una mayor radicalización de las políticas del gobierno de la Unidad Popular, planteando la vía armada como una alternativa política.

Por otro lado, desde la derecha surgirá el Movimiento Gremialista creado por Jaime Guzmán en la Escuela de Derecho de la Universidad Católica: aquel grupo será el principal opositor a los procesos de reforma universitaria que se estaban generando durante aquellos años en Chile, siendo posteriormente uno de los principales responsables de la matriz ideológica del régimen cívico-militar instaurado en 1973 (unificándose su corriente de pensamiento con el neoliberalismo de los *Chicago Boys*). El gremialismo, organización con raíces ideológicas influenciadas por el tradicionalismo católico y el corporativismo franquista, impondrá uno de los sellos más representativos de la dictadura: el apoliticismo, basado en la oposición tajante a los partidos políticos y a la proliferación ideológica de estos en los distintos espacios de sociabilidad, como las organizaciones locales, escuelas, universidades y el mundo laboral.

La política universitaria será también otro ámbito donde se manifestará la progresiva polarización ideológica y social que se estaba viviendo durante la década de 1960 e inicios de 1970, reproduciendo a menor escala la división que la sociedad chilena estaba experimentando (Correa et al., 2001:300).

Desde el mismo 11 de septiembre de 1973, día en que las Fuerzas Armadas y Carabineros tomaron el control de la nación derrocando al gobierno constitucional de Allende, que las universidades hasta ese entonces existentes fueron intervenidas por los militares con el claro objetivo de perseguir y reprimir a militantes de izquierda y simpatizantes del régimen de la Unidad Popular. Finalmente por medio del uso de la fuerza se logró extirpar la politización de las universidades y todo tipo de actividad política en estas, acabando con el modelo de desarrollo universitario construido hasta ese entonces, siendo el principal objetivo el crear un nuevo modelo completamente distinto (Garretón y Pozo, 1984:2).

Todas las universidades existentes hasta ese entonces<sup>73</sup> fueron intervenidas. Los campus de las instituciones fueron inmediatamente ocupados por militares, siendo perseguidos, detenidos y torturados estudiantes y docentes, algunos incluso transformándose en Detenidos Desaparecidos (Garretón y Pozo, 1984:12). Como ejemplo ilustrativo de la inmediata represión, la UTE fue rodeada por militares el día 11 de septiembre, estando ésta ocupada por alumnos y profesores; finalmente a la mañana del día siguiente los militares abrieron fuego contra el edificio de rectoría, a pesar de que las personas que se encontraban en el lugar habían aceptado desalojar la universidad (Correa et al., 2001:300).

Dentro de las primeras medidas administradas realizadas por los militares se encuentra la creación del Decreto Ley 50<sup>74</sup>, publicado el 2 de octubre de 1973. Este otorga a la Junta

---

<sup>73</sup> Hacia 1973, las instituciones universitarias estatales eran la Universidad de Chile junto a sus sedes regionales y la Universidad Técnica del Estado (hoy Universidad de Santiago) con sus sedes regionales; dentro de las casas de estudio privadas estaba la Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad del Norte (Arica y Antofagasta), Universidad Técnica Federico Santa María (Valparaíso), Universidad de Concepción y Universidad Austral (Valdivia) (Garretón y Pozo, p. 2)

<sup>74</sup> <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=5702&idVersion=1973-10-02>, visto el 29 de septiembre de 2015

Militar de Gobierno la facultad de designar Rectores Delegados en todas las universidades de Chile, hecho que finalmente ocurrió con el nombramiento de militares activos o en retiro. El 8 de octubre del mismo año se oficializa el Decreto de Educación 1300, que entrega a todos los Rectores Delegados las “más amplias atribuciones (...) para designar autoridades unipersonales y formar consejos, manejar los asuntos y funciones administrativas y presupuestarias y formular políticas tendientes al cumplimiento de las obligaciones emanadas del presente decreto”, con el objetivo de ayudar a la “restauración nacional” que se propuso el gobierno militar (Garretón y Pozo, 1984:12). Finalmente la entrega de la totalidad del poder a los Rectores Delegados acabó abruptamente con los procesos de Reforma Universitaria que estaban desarrollando las casas de estudio, junto con las estructuras democráticas internas generadas en estas.

Junto a la designación de militares en las rectorías se procedió a un proceso de “depuración” de las universidades consistente en su despolitización y reestructuración debido a que “Para las nuevas autoridades la misión propia de las Universidades se había desvirtuado, pues muchas sedes, unidades y centros estaban penetrados por ideas marxistas” (Meyers, 1975:1).

Para ello se recurrió a acciones como la expulsión de estudiantes, funcionarios y académicos por razones ideológicas (Garretón y Pozo, 1984:13-14), como por ejemplo militancia y participación en actividades políticas. Si bien los métodos realizados variaron en las distintas casas de estudio<sup>75</sup>, a grandes rasgos se recurrió a la cancelación de matrícula, la delación, la confección de “listas negras” y a la infiltración de agentes del régimen en las salas de clases, creándose un ambiente de desconfianza e inseguridad (Correa et al., 2001:301) en los diferentes campus.

---

<sup>75</sup> Revisar Garretón y Pozo, y Meyers respecto a los métodos que cada universidad adoptó para la expulsión de estudiantes, académicos y funcionarios

La “depuración” universitaria también significó la clausura definitiva de departamentos, centros de estudios y unidades académicas determinadas debido a la gran cantidad de simpatizantes de izquierda presentes en estas, además de ser consideradas potenciales focos de esta forma de pensamiento político. Las disciplinas más afectadas con estas medidas sin duda fueron las ciencias sociales (Correa et al., 2001:301). Respecto a los estudiantes pertenecientes a estas unidades, estos fueron expulsados por lo que no pudieron continuar sus estudios, o bien fueron reasignados a otros departamentos, lo que significó la pérdida de uno o varios semestres que finalmente no fueron convalidados (Garretón y Pozo, 1984:13-14).

Finalmente el proceso de extirpación de la política universitaria también incidió en las organizaciones estudiantiles de estas instituciones. Las federaciones de estudiantes y centros de alumnos fueron intervenidos por los militares (Meyers, 1975:6), siendo disueltos algunos de estos, tales como la FECh<sup>76</sup> entre 1973 y 1984, la que fue reemplazada por la Fecch<sup>77</sup>, cuyos dirigentes eran designados por las autoridades universitarias sin elecciones democráticas directas. En cambio la FEUC<sup>78</sup> fue la única organización estudiantil anterior a la dictadura que “siguió funcionando, aunque sus mesas directivas no son elegidas por los estudiantes sino por los Presidentes de Centros de Alumnos nominados por la autoridad” (Meyers, 1975:6).

El único movimiento político permitido durante aquellos años fue el Movimiento Gremial, quien gobernó las federaciones estudiantiles sin contrapeso ni oposición política. Algunos de los presidentes de las federaciones de estudiantes pertenecientes al Gremialismo en dictadura pasaron a militar posteriormente en el partido de derecha Unión Demócrata Independiente (UDI), accediendo incluso a importantes cargos políticos en dictadura y posteriormente en democracia, tanto en el poder ejecutivo como en el poder legislativo.

---

<sup>76</sup> Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile

<sup>77</sup> Federación de Centros de Estudiantes de la Universidad de Chile, institución que rigió desde 1978 hasta 1984

<sup>78</sup> Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile

La intervención militar de las universidades a partir de 1973 finalmente tuvo por objetivos detener los avances generados por el proceso de Reforma Universitaria y por consiguiente “construir y desarrollar un nuevo modelo de universidad” (Meyers, 1975:6), de carácter más bien regresivo y reaccionario, ya que este “nuevo modelo” significó acabar con la institucionalidad generada hasta ese entonces y también retomar la tradicional función de la universidad como la institución encargada de formar académicamente y de manera vertical y unilateral a los estudiantes, concibiéndose a estos como “el receptor pasivo – y hasta peligroso – de un conjunto de conocimientos definidos por las autoridades” (Garretón y Pozo, 1984:18), por lo que el rol de estos debe estar enfocado hacia el estudio y no a la actividad política.

La intromisión de los militares en la educación superior generó también el fin del pluralismo y la autonomía alcanzada por las casas de estudio: las universidades ya no pueden fijar más sus propias normas ni definir a sus autoridades, reemplazándose la democracia interna por la verticalidad y unidad de mando a la que deben subordinarse todas las instituciones según la doctrina de “seguridad nacional”<sup>79</sup> (Garretón y Pozo, 1984:18 - 19): la universidad fue uno de los tantos espacios de la sociedad chilena donde se manifestó la represión del régimen hacia la izquierda política. Sin embargo, con el tiempo los procesos de depuración de las universidades también afectaron a personas identificadas con el Partido Demócrata Cristiano y a independientes (Garretón y Martínez, 1985:105) sin ninguna afiliación o simpatía hacia algún partido político.

### ***Privatización y Descentralización de la educación universitaria***

---

<sup>79</sup> La doctrina de seguridad nacional es una ideología militar adoptada por las fuerzas armadas latinoamericanas que conciben la necesidad de una seguridad de la nación, la que se vería amenazada por el comunismo, al que se debe combatir como “enemigo interno” por medio de una “guerra total” no convencional. Son las Fuerzas Armadas quienes internamente asumen el rol de combatir a este enemigo y de garantizar la “unidad nacional” (Garretón y Pozo, 1984:18 - 19). Esta doctrina fue una de las justificaciones ideológicas de los Golpes de Estado y dictaduras cívico-militares surgidos en el cono sur durante la segunda mitad del siglo XX



Una vez que los Rectores Delegados consolidaron el control de las instituciones de educación superior, se procedió a la implementación de un nuevo modelo de administración universitaria. Para ello se unificaron dos criterios: en primer lugar, la concepción militar de la organización social basándose en los principios de Seguridad Nacional, “control ideológico del Estado, rechazo del pluralismo, desconfianza de la política para resolver conflictos de interés, autoritarismo de las decisiones y verticalidad del mando, jerarquización y disciplinamiento en las relaciones sociales” (Garretón y Pozo, 1984:37).

Y a este autoritarismo militar en la administración de la educación terciaria se añadieron también las ideas neoliberales que proponían la implementación de una economía social de mercado que fueron implementadas por el Estado a partir de 1975. Entre estas propuestas se encuentran el principio de subsidiariedad y reducción del papel del Estado, privatización general de los recursos sociales, imperio de los mecanismos mercantiles de competencia y rentabilidad en la asignación de recursos (Garretón y Pozo, 1984:38).

Finalmente en 1981 los principios neoliberales del Estado Subsidiario se implementaron en la administración universitaria por medio de la creación de la Ley de Educación Superior del mismo año. Aquella reforma determinó la descentralización de las instituciones públicas hasta ese entonces existentes como la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado<sup>80</sup>: las sedes regionales de estas son separadas de su casa central adquiriendo autonomía y una institucionalidad propia, por lo que se transforman en las universidades públicas regionales actualmente existentes<sup>81</sup>. Por lo tanto la Universidad de Chile pierde su antiguo carácter nacional, además de desvincularse de la formación de profesores

---

<sup>80</sup> La Universidad Técnica del Estado (UTE) se transforma con la Ley de Educación Superior de 1981 en la actual Universidad de Santiago (USACH), perdiendo sus antiguas sedes en Antofagasta, Copiapó, La Serena, Talca, Concepción, Temuco, Puerto Montt y Punta Arenas.

<sup>81</sup> Como sucesoras legales de las sedes regionales de la Universidad de Chile y de la UTE surgen la Universidad de Talca, la Universidad de la Frontera (Temuco), la Universidad de Valparaíso, la Universidad del Bio-Bio (Concepción y Chillán), la Universidad de La Serena, la Universidad de Tarapacá (Arica), la Universidad de Antofagasta, la Universidad de Los Lagos (Osorno y Puerto Montt), la Universidad de Magallanes (con sede central en Punta Arenas), la Universidad Arturo Prat (con sede central en Iquique) y la Universidad de Atacama (con sede central en Copiapó)

debido a que el Instituto Pedagógico y sus sedes se transformaron en nuevas universidades dedicadas principalmente a esta área<sup>82</sup>.

Aquella ley, al igual que las reformas del sistema previsional, el sistema de salud y el Código del Trabajo, fue una manifestación más de las políticas neoliberales implementadas a inicios de la década de los '80, y del carácter refundacional que propusieron los creadores del Estado Subsidiario en Chile al promoverse una participación más activa del sector privado y una disminución del rol estatal, que se incentivó por medio del desmantelamiento y reducción del presupuesto fiscal hacia las universidades públicas, fomentándose en estas un manejo administrativo de tipo empresarial, siendo estas un reflejo del principio de austeridad en el gasto público propuesto por el neoliberalismo, lo que también propició el surgimiento del financiamiento compartido en la educación superior, debiendo asumir las familias los costos de las respectivas carreras profesionales o técnicas<sup>83</sup>. En el caso de que no puedan solventar estos estudios, el Estado, aplicando el Principio de Subsidiariedad, debe otorgar becas y/o créditos para cubrir esta demanda.

Un elemento fundamental de la Ley de Educación Superior se manifiesta en su artículo 15 que permite la creación de universidades, “las que deberán constituirse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro.”<sup>84</sup> (DFL N° 1, artículo 15, 30 de diciembre de 1980). Por lo tanto, a partir de la década de 1980 se fomentó la creación y proliferación de nuevas universidades, centros de formación técnica e institutos profesionales de carácter privado. El aumento de particulares a cargo de instituciones terciarias significó la consolidación de un nuevo actor que entró a competir contra las universidades tradicionales por la captación de estudiantes como también de los recursos asignados por el Estado como el Aporte Fiscal

---

<sup>82</sup> La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) es la sucesora legal del antiguo Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en Santiago, y la Universidad de Playa Ancha es la sucesora legal de la sede en Valparaíso del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile)

<sup>83</sup> Revisar la justificación dada por *El Ladrillo* hacia la educación superior pagada y las soluciones basadas en subsidios a la demanda en caso de aquellas que no puedan costear estudios

<sup>84</sup> <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3394>, consultado el 30 de septiembre de 2015

Indirecto<sup>85</sup>. La entrega focalizada de éste se ideó con el objetivo de incentivar a las instituciones a mejorar su calidad, lo que atraería a los mejores estudiantes. Por lo tanto la reforma del sistema universitario ha buscado instar a las universidades a mejorar su calidad por medio de la competencia, reflejándose la noción neoliberal de que solo las instituciones más “aptas” sobrevivirán: por lo tanto se genera definitivamente una mercantilización de la educación superior.

En el orden de las instituciones y los programas también se han producido cambios notables como consecuencia de la reforma del 80 dado que se segmentó el sistema post secundario. En el caso chileno, se pasó de tener ocho Universidades, con financiamiento público directo, a un total de 59 a fines del 2011. A contar del año 1990, se autorizó la creación de un número importante de Universidades privadas para operar en este contexto, siendo parte de las medidas que adoptó el Gobierno militar antes de dejar el poder. Con ello el sector privado adquirió una enorme notoriedad en el sistema universitario, y hoy por hoy representa una matrícula mayor que la de las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH<sup>86</sup>).

Por lo tanto, la composición del sistema de educación terciaria ha cambiado rotundamente en tres décadas, ya que con el aumento de las instituciones privadas ha aumentado la oferta existente. Si hasta 1981 existían en Chile solo ocho universidades, hacia el año 2011 el sistema de educación superior se conformaba a partir de 59 Universidades, 43 institutos profesionales que mayoritariamente imparten carreras de 8 semestres, 73 centros de formación técnica, los cuales imparten carreras de 5 semestres y por último las escuelas de formación superior de la fuerzas armadas.

---

<sup>85</sup> Aporte monetario entregado por el Estado a las instituciones terciarias que logren captar a los estudiantes con mejores puntajes en las respectivas pruebas de admisión al sistema de educación superior.

<sup>86</sup> El Consejo de Rectores de Universidades Chilenas agrupa a las universidades públicas y privadas creadas antes de la Reforma de 1981. A partir del 2013 ha integrado a las instituciones privadas posteriores a aquella ley que se hayan afiliado al Sistema Único de Admisión a la educación superior.

## **DEMOCRACIA, CONCERTACIÓN Y NEOLIBERALISMO: LA PROFUNDIZACIÓN DEL ESTADO SUBSIDIARIO (1990-2000)**

El fin de la dictadura cívico-militar que rigió a Chile desde el 11 de septiembre de 1973 hasta el 11 de marzo de 1990 significó el retorno a una democracia liberal representativa que perdura hasta el presente. Esta nueva etapa ha significado la consolidación de cambios como de continuidades respecto al régimen anterior.

Sobre los cambios se puede afirmar que se ha desmantelado el aparato autoritario y represivo consolidado durante el gobierno unipersonal de Augusto Pinochet Ugarte, para dar paso a la administración del demócratacristiano Patricio Aylwin Azocar<sup>87</sup>, elegido democráticamente en las elecciones presidenciales de 1989. Este gobierno, al cual se le denominó de Transición a la Democracia tuvo como principal objetivo consolidar la mantención de un Estado de Derecho democrático y evitar la posibilidad de que los militares retomaran el poder político en un corto, mediano y largo plazo.

Sin embargo, esta coyuntura significó la consolidación de ciertas continuidades que se han mantenido hasta el presente. Entre estas se encuentra la prevalencia de parte de la institucionalidad política heredada del régimen militar, manifestada en el legado de la Constitución de 1980 como el sistema electoral binominal y la fijación de quórum para cambiar ciertas leyes (Garretón, 2012:98). A la vez este tránsito también significó el fortalecimiento de un modelo de desarrollo económico neoliberal y la mantención de un Estado Subsidiario como ente regulador. Todas estas consecuencias son un legado que aún perdura en el Chile actual.

---

<sup>87</sup> El período de Aylwin (militante del Partido Demócrata Cristiano) fue el primero de cuatro gobiernos sucesivos de la Concertación de Partidos por la Democracia, conglomerado de partidos de centro y centroizquierda fundado en 1988 y conformado por el Partido Demócrata Cristiano (PDC), el Partido Socialista (PS), el Partido Por la Democracia (PPD) y el Partido Radical Social Demócrata (PRSD). Posteriormente le sucedieron los gobiernos de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (PDC, 1994 – 2000), Ricardo Lagos Escobar (PPD-PS, 2000 – 2006) y Michelle Bachelet Jeria (PS, 2006 – 2010)

Estos elementos que definen a la política chilena de la década de los '90 reflejan una problemática constante en los siguientes gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia: la dificultad de reformar el legado de la dictadura militar debido a la negociación pactada entre militares y políticos para llevar a cabo la Transición a la Democracia. Por lo tanto aún prosigue el debate sobre la continuidad de este proceso en el presente o si es que este ya fue completado.

Un factor característico de este período y que marcó el desarrollo de la década es la exclusión de los diferentes movimientos sociales del proceso de Transición. Quienes finalmente participaron de las negociaciones con el pinochetismo por restaurar y mantener el régimen democrático fueron las cúpulas partidistas de la Concertación. Es aquí donde surge el paradigmático concepto de la “política de los acuerdos” que caracterizó a la década de los '90 y que habría dotado de estabilidad y gobernabilidad al período de Transición. A esta manera de gobernar basándose en el consenso político se integró también el empresariado, actor social hasta entonces identificado con la derecha y el gobierno militar. Por lo tanto, la “política de los acuerdos” propia del período consistió en la negociación constante entre la elite política concertacionista con la elite empresarial y militar (Ruiz Encina, 2013:23-24), evitándose la incorporación del movimiento popular para no volver a la polarización política del período de Estado de Bienestar

En sus inicios el gobierno de Aylwin tuvo que decidir si implementar un cambio radical del modelo de desarrollo económico del país o mantener “las condiciones heredadas con ajustes que permitieran correcciones en las cuestiones del papel del Estado y una mayor equidad social, especialmente en lo referido a la reducción de la pobreza.” (Garretón, 2012:98).

Finalmente se optó por continuar la política económica de la dictadura con los denominados arreglos al modelo neoliberal. En palabras del gobierno se realizaría una “Transformación productiva con equidad”, es decir, se fomentaría el crecimiento económico

pero conservándose los equilibrios macroeconómicos y otorgándose prioridad a la solución de las consecuencias sociales negativas producidas por el desarrollo. Por ello el gobierno debía “asegurar la igualdad de oportunidades, superando la visión básicamente asistencial de las políticas sociales implementadas durante el régimen militar” (Olmos y Silva, 2010:11). Simultáneamente, en este período se fue consolidando un escenario mundial basado en el fin de las lógicas de polarización propias de la Guerra Fría y en el triunfo de las políticas neoliberales (Garretón, 2012:98), imponiéndose esta como la corriente de pensamiento económico hegemónica durante el fin del siglo XX. Para el caso chileno este contexto internacional se complementó con la renovación ideológica de varios de los militantes de los partidos de la Concertación, quienes pasaron a proponer una política económica cada vez más moderada.

Por lo tanto, el mercado siguió siendo el ente protagonista de la organización económica chilena y el Estado mantuvo su función reguladora de las imperfecciones del primero, por lo que pudo asumir políticas de protección a los sectores menos favorecidos de la sociedad producto de la liberalización de la economía. Sin embargo, esta economía social de mercado finalmente no buscó garantizar el bienestar de las personas sino que potenciar las oportunidades para que los sujetos puedan alcanzar su propia visión individual de bienestar. (Olmos y Silva, 2010:11). Por conclusión, los gobiernos de la Concertación no buscaron rescatar el antiguo modelo de Estado de Bienestar existente en Chile hasta antes del Golpe de Estado de 1973 sino que continuar con la base de las medidas implementadas durante los últimos años de la dictadura, basadas en una apertura económica al mercado exterior y la integración hacia una economía global e interconectada (Garretón, 2012:98), manteniéndose a nivel interno y local las lógicas subsidiarias neoliberales con moderados grados de intervención estatal.

Respecto a las política económica general de los gobiernos de Patricio Aylwin (1990 – 1994) y de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994 – 2000), Ricardo Ffrench-Davis (2003) afirma que este período consistió en la aplicación de *Reformas sobre las reformas*, lo que consistió en subsanar las falencias legadas por el gobierno militar en materia económica y sobre todo social, pero manteniéndose el carácter de una economía de mercado (Olmos y Silva, 2010:11) Asimismo, “Fue en este contexto en el que Chile expandió su capacidad productiva, en forma sostenida en los ’90, a tasas sobre 7%, mejorando al mismo tiempo los indicadores sociales; es decir, se logró en parte el esquivo crecimiento con equidad” (French-Davis, 2003:78. ).

Desde un principio la administración de Aylwin tuvo que lidiar con fuertes demandas sociales surgidas desde el anterior gobierno militar, ya que este no pudo resolverlas

Debido a las severas restricciones presupuestarias y salariales impuestas durante la dictadura a raíz de la crisis financiera de 1982. Salarios míseros y menguados presupuestos en las áreas sociales estratégicas (educación, salud y vivienda) conformaban un cuadro inaceptable para un conglomerado de centroizquierda. (Garretón, 2012:101)

Junto a estos problemas, el gobierno buscó la adhesión de la clase empresarial como también el apoyo de los sindicatos e integrar a los trabajadores en la toma de decisiones macrosociales, surgiendo una posible disyuntiva entre mantener el equilibrio macroeconómico y la necesidad de inyectar recursos a los grupos sociales más desfavorecidos. Como solución a esto, el gobierno propuso en 1990 la implementación de una Reforma Tributaria (consistente en el incremento de la tasa del IVA) con el fin de aumentar las arcas fiscales y destinar parte de lo recaudado en el gasto social (Garretón, 2012:102)

Durante los años de la Concertación en el poder, sus gobiernos se han caracterizado por una ordenada administración del presupuesto fiscal, viéndose reflejado tanto en el

crecimiento de los ingresos estatales gracias a las recaudaciones de la Reforma Tributaria de 1990, aumentando en un 3% el Producto Interno Bruto (Garretón, 2012:102). A la vez, la expansión de la actividad económica y de las importaciones, sumado al alto precio del cobre en ese entonces permitió acrecentar el gasto público, en especial en materia social.

En materia laboral, una política significativa del gobierno de Aylwin fue la propuesta y posterior implementación de un proyecto de reforma laboral que modificara algunos puntos respecto al Código del Trabajo aprobado durante la dictadura. Si bien el plan laboral se mantuvo en la mayoría de sus aspectos generales, se buscó equilibrar los poderes de negociación entre empleador y trabajadores, ya que la anterior normativa era fuertemente rechazada por estos últimos. Las modificaciones de la reforma significaron un aumento de más de 40% del número de trabajadores sindicalizados y el crecimiento en más de 30% de la cantidad de trabajadores involucrados en procesos de negociación colectiva. Sin embargo, a pesar de esta ampliación de los derechos laborales, la cantidad y extensión de este tipo de conflictos fue extremadamente baja en comparación a los años anteriores del Golpe de Estado (Garretón, 2012:106). Este fenómeno podría ser una manifestación de la atomización de la sociedad, y en particular de la clase trabajadora, generada en dictadura con la represión sistematizada a la población y con la aprobación del Código del Trabajo de 1979 que incidió en la drástica pérdida de poder de negociación de los sindicatos.

Los avances en materia sindical se lograron, en parte, por la vinculación de la CUT<sup>88</sup> con algunos de los partidos que conforman la Concertación, aunque mantuvo una baja capacidad de negociación con los gremios empresariales de ese entonces. Se logra restituir la necesidad de causa justificada en los despidos de trabajadores, pero esto permitió también validar las desvinculaciones por medio del eufemístico “necesidades de la

---

<sup>88</sup> La Central Unitaria de Trabajadores de Chile (CUT) es una federación multisindical creada en 1988; actualmente es la organización más grande de este tipo en el país



empresa”. Se mantiene la afiliación voluntaria a los sindicatos y se impuso que todos los trabajadores beneficiados con la negociación colectiva deban aportar a estas asociaciones laborales. Se logra restablecer el carácter indefinido de la huelga pero con la posibilidad de reemplazo de trabajadores durante esta y se mantiene la permisividad hacia los empleadores de realizar el *lockout* o paro patronal (Ruiz Encina, 2013:26). Por lo tanto, estas reformas apuntan a mejorar ciertas condiciones de los obreros, pero manteniéndose el sello de la legislación laboral engendrada durante el gobierno militar, permitiendo y consolidando la flexibilidad laboral y la preeminencia de los empleadores por sobre los empleados en los procesos de negociación.

El gobierno de Eduardo Frei (1994 - 2000) significó una continuidad con la administración anterior, tanto en materia política como económica y social. En lo político se mantuvo una estrategia conciliadora y de negociación entre la Concertación (conglomerado en el poder) y la Alianza Por Chile<sup>89</sup> (la denominada “política de los acuerdos” característica de la Transición a la Democracia), como también entre el gobierno y los gremios empresariales.

Este elemento refleja ciertas semejanzas con el período de los gobiernos liderados por el Partido Radical durante el Estado de Bienestar, como también presenta diferencias con la última etapa de aquel período, caracterizada por la confrontación y polarización dentro del sistema de partidos políticos, sobre todo durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende y sus respectivos programas de “Revolución en Libertad” y de “Vía Chilena al Socialismo”.

Debido al carácter pactado que tuvo la Transición a la Democracia, la Concertación se vio obligada a negociar y ceder constantemente con la derecha y con los

---

<sup>89</sup> Coalición política de derecha y centroderecha conformada por los partidos Unión Demócrata Independiente (UDI) y Renovación Nacional (RN). Dentro de sus militantes se encuentran algunos de los civiles (y en menor medida militares retirados) que participaron en el gobierno militar de Augusto Pinochet

militares. Se institucionalizó una manera de hacer política “en la medida de lo posible”<sup>90</sup>, lo que provocó una consolidación y legitimación del modelo político y socioeconómico generado en dictadura, independientemente de las posibles voluntades de los actores políticos de ese entonces (Garretón, 2012:109).

En cuanto al ámbito económico, el gobierno de Frei también se caracterizó por un alto crecimiento, manteniéndose en un promedio de 7,8% entre 1994 y 1997, cifras que se desplomaron con la “Crisis Asiática” de 1998 que significó la caída del flujo de capitales y del comercio exterior (Ruiz Encina, 2013:27) durante los años finales de su administración. Al igual que su antecesor, Frei ratificó la apertura y liberalización económica propia del neoliberalismo y la voluntad por insertar a Chile en la economía global, otorgándole a su gobierno un sello característico generado por los múltiples tratados comerciales e internacionales firmados con otras naciones, entre ellos acuerdos de cooperación económica con países de la región y Tratados de Libre Comercio (TLC)<sup>91</sup>. El objetivo principal de estas alianzas comerciales internacionales “fue potenciar el crecimiento con el aumento de la exportación de bienes y servicios e incorporar bienes y servicios extranjeros a bajo costo. Los acuerdos fueron la base del programa de gobierno en política económica y comercio exterior.” (Garretón, 2012:112).

Se mantuvo el fomento a la inversión extranjera en el país, diversificándose esta, ya que si a inicios de la década esta se enfocaba principalmente en la exportación, durante la administración Frei se diversificó hacia los rubros de electricidad y telecomunicaciones. Respecto a medidas internas y locales, se impulsó el desarrollo de obras públicas bajo un modelo de concesiones con el fin de reactivar la economía. Para ello se integró al sector

---

<sup>90</sup> Frase acuñada por Patricio Aylwin durante su gobierno para explicar las dificultades de hacer justicia para procesar a militares por violaciones a los Derechos Humanos cometidas durante la dictadura.

<sup>91</sup> Durante este período Chile firmó Tratados de Libre Comercio con Canadá, México y países de Centroamérica, se incorporó al MERCOSUR, a la Organización Mundial de Comercio y a la APEC. Los TLC firmados con Estados Unidos y la Unión Europea, si bien fueron oficializados durante el gobierno de Ricardo Lagos, se gestionaron durante la administración Frei (Garretón, 2012:112)

privado en la construcción de la infraestructura de estas obras públicas, labor tradicionalmente ejercida por el Estado (Ruiz Encina, 2013:28). Por medio de este traspaso de funciones se refleja nuevamente el papel del Estado Subsidiario surgido en dictadura, ahora otorgando espacios e instancias a la libre competencia entre privados para que se hagan cargo de estos proyectos que en períodos anteriores fueron asumidos por el Estado.

En materia laboral se mantiene una continuidad con los administraciones anteriores: en 1998 se realiza un acuerdo entre el gobierno y la CUT que fija el ingreso mínimo por tres años, pero sin realizarse mayores cambios a la legislación laboral, manteniéndose la distancia y mínima intervención del arbitraje gubernamental en conflictos laborales, incidiendo en la progresiva disminución de la tasa de trabajadores sindicalizados y con negociación colectiva, debido a que continuó su baja capacidad de presión salarial por parte de los sindicatos (Ruiz Encina, 2013:28), por lo que se mantuvo la tónica iniciada con el Código del Trabajo de 1979 basada en la disminución de la actividad sindical, la desregulación y flexibilidad laboral.

La política de crecimiento económico, incorporación de Chile en la economía global y de modernización del aparato público y de la gestión administrativa (Olmos y Silva, 2010:12) se complementó con políticas sociales que lograron disminuir significativamente la pobreza en el país. Si en 1990 la población chilena bajo la línea de pobreza correspondía a un 36,6%, en 1998 este porcentaje bajó a 21,7%. A pesar de estas cifras positivas, los niveles de desigualdad social aumentaron progresivamente: reflejo de ello es que en 1996 el ingreso promedio del quintil social más alto era catorce veces más alto que el del quintil más bajo (Garretón, 2012:113). Este fenómeno está fuertemente relacionado con la precarización de las condiciones laborales de los trabajadores y del despojo de su capacidad de presión hacia el la clase patronal y el gobierno.

Durante estos primeros diez años de gobiernos democráticos post dictadura comenzaron a manifestarse falencias del Estado Subsidiario y cierta disconformidad en la ciudadanía hacia las políticas implementadas por la Concertación. A pesar de los avances en la cobertura de la educación escolar y en la reducción de la pobreza, la continuidad de las políticas neoliberales y la falta de regulación estatal, sumado a la desregulación del mercado laboral propiciaron el aumento de la desigualdad social, siendo insuficientes los intentos de los gobiernos por cubrir las falencias del mercado.

Por otro lado, la progresiva integración de Chile al mercado internacional, si bien contribuyó al crecimiento económico, provocó también una alta vulnerabilidad ante los vaivenes y fluctuaciones de éste, lo que finalmente repercutió en la economía local a través de la “Crisis Asiática” iniciada en 1997.

Esta recesión iniciada por la devaluación de la moneda tailandesa, a la cual le fue seguida la devaluación colateral de las monedas de las economías asiáticas del Pacífico, logró expandirse al resto de la economía global, alcanzando a Chile en diciembre de 1997. El Banco Central reaccionó aumentando la tasa de interés y reduciendo las reservas internacionales (Covarrubias, 2002:6). Los resultados de esta intervención significaron el fin del crecimiento económico sostenido (el promedio de crecimiento entre 1987 y 1997 fue de 8%) y la desaceleración de la economía chilena, reduciéndose el PIB a un 1,5% de crecimiento en 1999. El impacto de esta recesión en la sociedad se manifestó en el aumento de la tasa de cesantía de un 5% a 11%, repercutiendo en que 600.000 chilenos finalmente se quedaron sin empleo (Covarrubias, 2002:7). Los últimos dos años de la década se caracterizaron por los intentos del gobierno para revertir la fuerte recesión, retomándose en el próximo decenio el crecimiento económico.

En cuanto al manejo político, la principal dificultad de la Concertación fue el “estar atada” a los resquicios de la Constitución de 1980 realizada en dictadura con el fin de

construir una “democracia protegida”, es decir, que limitara el acceso a grupos que potencialmente podrían afectar a la institucionalidad: claramente sus autores buscaron evitar que se materializara nuevamente la polarización política del período de la Unidad Popular.

Por medio de mecanismos como el sistema electoral binominal y la necesidad de altos quórum para cambiar elementos esenciales del legado del régimen militar, la Concertación tuvo que negociar constantemente con la derecha y con los militares para realizar sus reformas, siempre bajo la tónica de “la política de los acuerdos” y “en la medida de lo posible”: es decir, lo posible según la voluntad de quienes definieron y pactaron las condiciones de la Transición a la Democracia.

El hecho de que Augusto Pinochet se mantuviera en la comandancia en jefe del Ejército hasta 1998 le permitió mantener una cuota de poder que incidió en la impunidad generada en materia de Derechos Humanos durante los años '90. Si bien se realizaron políticas como la creación de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación y el posterior Informe Rettig entre 1990 y 1991 que permitieron avanzar en la materia, constantemente hubo problemas por parte de la justicia para procesar a militares acusados de violaciones a los Derechos Humanos. Sin duda estos problemas han incidido en la controvertida discusión respecto a la durabilidad de la Transición y si es que esta aún continúa o ya fue superada como etapa histórica.

### ***Políticas educacionales de la Concertación durante los '90: perdurabilidad del***

#### ***Estado Subsidiario***

En primer lugar hay que consignar que gran parte de la política educativa realizada por los gobiernos de Aylwin y Frei durante la década de los '90 estuvo condicionada y determinada por las reformas educacionales de tipo neoliberal realizadas durante la dictadura. Ejemplo de ello es la mantención de la institucionalidad del sistema educacional

primario, secundario y terciario en cuanto al financiamiento y gestión de sus respectivos establecimientos.

El proceso de Municipalización y Descentralización del sistema escolar público comenzó a implementarse a partir de 1980 para ser completado hacia fines de aquella década, siendo formalmente ratificado con la oficialización de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) el 10 de marzo de 1990, un día antes de que Augusto Pinochet traspasara el cargo de Presidente de la República a Patricio Aylwin para dar inicio a los gobiernos de la Concertación. Esta ley requería un altísimo quorum para ser derogada, hecho que nunca ocurrió durante los años '90<sup>92</sup>.

Aquella legislación confirmó el funcionamiento de establecimientos escolares municipales, particulares subvencionados y particulares pagados; por consiguiente esto ratificó el rol subsidiario asignado al Estado, manteniéndose en la década siguiente a pesar del cambio de régimen.

Dentro de las primeras medidas educacionales realizadas por la Concertación se encuentra la aprobación del Estatuto Docente en 1991, código que otorga una legislación laboral propia al profesorado escolar según el tipo de establecimiento específico en el cual se desenvuelva

Con el advenimiento de la democracia, el rezago de la educación se hace presente en la contingencia nacional, adquiriendo cada vez más presencia en la política y el debate público. En este marco, los criterios de política educacional que se han impulsado desde que asume el primer gobierno de la Concertación incluyen políticas de carácter nacional; sistemas abiertos a las demandas de la sociedad, interconectados y evaluados públicamente; énfasis en la calidad

---

<sup>92</sup> La LOCE fue derogada con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), siendo publicada el 12 de septiembre de 2009.

que combine la descentralización con el rol activo del Ministerio de Educación; y un esfuerzo en la equidad por vía de la focalización de programas especiales.

También existe mayor énfasis gubernamental en la difusión de las metodologías participativas apoyadas con materiales de autoaprendizaje en todo el sistema educacional. Conceptos como escuela multiactiva, currículo flexible, enseñanza personalizada, modernización de la gestión educativa, aparecen con frecuencia mencionados desde la experticia.

La gestión del gobierno de Aylwin había incluido, entre sus principales programas de desarrollo social, el Programa de Mejoramiento de Calidad de la Educación (MECE Básico), orientado a mejorar la calidad de los aprendizajes y resultados de la educación básica, así como la equidad en su distribución. Además, el programa también se preocupó por ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación preescolar, mejorar la capacidad de gestión del Ministerio de Educación y evaluar alternativas de reformas institucionales y curriculares de la educación media. Durante su periodo, el programa MECE Media fue considerado un componente de investigación y debate, orientado a pensar y dialogar en torno a caminos para mejorar la enseñanza media (Chile, MECE Ministerio de Educación, 1993). El producto de este componente es un acopio de material escrito sobre diversos aspectos específicos de inequidad y mala calidad de la educación; aspectos diversos de gestión y organización relevantes para elevar la calidad de la educación media; y aspectos curriculares para el mejoramiento de la calidad.

Reforzando el énfasis ya presente en el gobierno anterior, el nuevo gobierno que asumió en 1994 se preocupó de elaborar políticas de gobierno más operativas orientadas a mejorar la equidad en los establecimientos educacionales. En este sentido destacan los aportes de recursos adicionales mediante el aumento de la subvención educacional y de los recursos que se entregan a los colegios para su funcionamiento; la agilización del Programa de

Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación (MECE); el aumento en el número de horas semanales de clases a establecimientos con rendimiento más bajos en pruebas de calidad educativa como el SIMCE; la creación de un Programa Integral de Modernización de la Educación, la asignación de recursos especiales contra proyectos de desarrollo institucional resuelta mediante concursos; la reasignación de maestros hacia zonas más críticas; y una línea asistencial que incluye el aumento de raciones escolares y becas.

Con todo esto, es posible señalar que existió una voluntad de gobierno para concentrar esfuerzos en elevar la calidad y equidad del sistema de educación. Por ejemplo, a través de los años, el gasto total del sector público por nivel de enseñanza se ha elevado de manera considerable, donde el mayor gasto ha sido durante todos los años el nivel de enseñanza básica y enseñanza media dado el importante aumento de la cobertura en estos niveles.

Una de las medidas emblemáticas de la política educacional realizada por la Concertación fue la implementación de la Jornada Escolar Completa en 1997, ya que refleja dos objetivos planteados por este conglomerado durante la década de los '90: promover la equidad social en un contexto de desarrollo y crecimiento económico y asegurar una cobertura universal del sistema escolar. Al respecto, Cox (2005) señala que la extensión y calidad del trabajo escolar en un factor clave en el aprendizaje de los alumnos. Tanto las escuelas como los sistemas educativos nacionales que exhiben mejores resultados de aprendizaje tienen sistemáticamente mayores tiempos de trabajo escolar que el resto. La evidencia comparada internacional sobre factores que impactan positivamente el aprendizaje destaca el tiempo como uno de los decisivos.

La política de extensión de la jornada escolar expandió en términos absolutos la jornada y la reorganiza internamente, al definir que ésta debe ofrecerse en una jornada completa diurna y no en media jornada.



Dicha extensión, se fundamentó en dos criterios: Calidad y Equidad (criterios que al parecer se constituyen como bandera de lucha frente a todo cambio impulsado, al margen de los intereses a los que estos pudiesen responder).

En términos de calidad, las habilidades de orden superior que el sistema escolar, a través de la reforma curricular y todos los programas de apoyo ya descritos, procura hoy comunicar, exigen tiempos de aprendizaje mayores que los requeridos por habilidades más limitadas, como la memorización. El tiempo de la exploración y del análisis es mayor que el de la narrativa y el dictado; pruebas de desarrollo y la pedagogía de proyectos suponen mayores tiempos que pruebas de opción múltiple y replicación de respuestas provenientes de fuentes cerradas.

En tanto, en términos de equidad, hay una vinculación estrecha entre el factor tiempo de trabajo escolar y aprendizaje en contextos socialmente vulnerables. Para los grupos pobres, con códigos sociolingüísticos distintos a los de la cultura escolar, la experiencia en ésta equivale a la del aprendizaje de un nuevo código (Cox, 2005). Esto requiere mayores tiempos que los que necesitan los alumnos en de grupos medios y altos, en cuya socialización familiar ya han adquirido los códigos de la escuela.

Los cambios impulsados en la educación secundaria a través de la gran reforma educacional del año 1997 se sostuvieron y mantuvieron de manera significativa hasta el año 2009 donde se introdujeron modificaciones a algunos de los aspectos pre-existentes.

En conclusión, consideradas en su conjunto, las últimas dos décadas del siglo XX en la educación escolar de Chile, equivalen a un período de fuerte intervención estatal bajo paradigmas diferentes: uno de mercado o de “modelos de elección”, y otro de estado o “modelos de integración”. Las dos décadas objeto de análisis difieren profundamente respecto del papel del estado en educación. Mientras que la de los ‘80 redefine las responsabilidades de éste, reduciéndolas, así como restringiendo sustancialmente los recursos del sector, la de los

años '90 corresponde a un período de signo contrario, de intensa actividad estatal en el área y crecimiento sustancial del gasto.

La reforma de los años '80, establecida en un momento que corta en dos la historia del sistema escolar del país, fue fundamentalmente de orden fiscal - administrativo vinculada a un proyecto más general de descentralización (que en los hechos nunca incluyó la dimensión política). Las políticas y la reforma de los años '90, desarrolladas a lo largo de más de una década, se centran en cambio, en la naturaleza de las oportunidades educacionales que el sistema está en condiciones de ofrecer así como en la distribución social de las mismas, y tienen el carácter de gradualidad y proceso acumulativo, propio del desarrollo de políticas en contextos democráticos.

#### *Atomización y estancamiento de la movilización estudiantil durante los años '90*

Durante la segunda mitad del siglo XX el estudiantado universitario chileno fue transformándose progresivamente en un actor político relevante en el acontecer nacional, con puntos de vista, movilizaciones y propuestas que manifestar hacia la sociedad. Ejemplo de ello fue su participación en protestas durante la década del 50 contra el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo y el rechazo a las medidas propuestas por la Misión Klein-Sacks. Pero estos hechos fueron esporádicos y carecieron de una organización con objetivos claros. Posteriormente con el proceso de Reforma Universitaria que vivió el sistema educacional terciario entre 1967 y 1973<sup>93</sup> se puede afirmar de la existencia de movimientos estudiantiles en las distintas casas de estudio, adquiriendo capacidad de organización y elaborando propuestas en torno a cuál debía ser la función de la universidad tanto para ellos como para la sociedad en la que se insertaban.

---

<sup>93</sup> Esto no es un hecho aislado, ya que simultáneamente a fines de la década de los '60 se estaban desarrollando movimientos sociales y estudiantiles en otras partes del mundo como México, Francia y Estados Unidos, entre otros países, planteando reivindicaciones relativamente similares y comunes como democratización de las universidades y la exigencia de un rol más activo de estas hacia la sociedad.

Sin embargo el Golpe de Estado de 1973 y el inicio de la dictadura militar en Chile frenó de golpe todos los avances logrados con la Reforma Universitaria. La interrupción de la política estudiantil se vio claramente afectada debido a la persecución hacia estudiantes, académicos y funcionarios que estuvieran involucrados en esta, como también hacia quienes participaran militando en los partidos de izquierda de ese entonces. Como se explicó anteriormente, las universidades chilenas fueron intervenidas durante años por los militares, quienes iniciaron un proceso de contrarreforma en estas instituciones instaurando un proyecto reaccionario y restaurador del antiguo orden existente, basado en la promoción de la universidad como lugar exclusivamente dedicado al estudio y la preservación de la jerarquía entre profesor y alumno, siendo el primero el encargado de depositar conocimiento al segundo.

Con el Golpe de Estado y la instauración del régimen se institucionalizó en la sociedad una cultura del miedo por medio del Terrorismo de Estado como herramienta de control social en la población. Los niveles de represión generados por las Fuerzas Armadas y de Orden nunca se habían visto hasta ese entonces en Chile. El sustento ideológico y justificación para la brutalidad perpetrada por los militares y las policías secretas del régimen hacia la ciudadanía fue la Doctrina de Seguridad Nacional y la creación de la idea de un “enemigo interno” en el imaginario colectivo. Ese enemigo fue el comunismo a pesar de que se traslapó a la izquierda política en general, acusándosele de querer atentar contra la patria por medio de una guerra civil que finalmente habría sido evitada con la “intervención militar” del 11 de septiembre de 1973.

Esto no fue ajeno a las universidades, ya que también se transformaron en espacios donde se sistematizó esta cultura. De hecho fueron focos fundamentales y prioritarios para los militares, ya que consideraban a estas como centros donde se difundían las ideas políticas contrarias a la patria, lo que justificó su intervención instaurando a militares en el cargo de rectores-delegados (Meyers, 1975).

El uso sistemático de algunas de estas prácticas o mecanismos contribuyó a la elaboración de esta cultura del miedo durante la dictadura. A nivel general, algunas de estas son la detención y con empleo de tortura a los perseguidos políticos durante el período; dentro de los casos más trágicos se encuentran el asesinato y/o desaparición forzosa de los detenidos por parte de los agentes de la represión. Por otra parte muchos que fueron capturados (como también otros que escaparon del país en clandestinidad) posteriormente fueron forzados a vivir en el exilio. Sin duda muchos que sufrieron el destierro de manera obligatoria o precautoria experimentaron secuelas en el extranjero como el desarraigo y los problemas de integración y adaptación en el extranjero.

De manera complementaria a esta persecución focalizada e individualizada se emplearon otros mecanismos que aplicaban para toda la población, tales como la censura hacia opositores del régimen y a los medios de comunicación que no compartieran una línea editorial favorable a este, la implantación de Estado de sitio y otros regímenes de excepción, y la imposición durante ciertos períodos en la dictadura del toque de queda. Esta serie de restricciones y coartaciones a la libertad de circulación a determinadas horas también incidieron en la cultura y en la mentalidad de las generaciones que vivieron durante la dictadura, asimilando e integrando de manera consciente o inconsciente los riesgos a los que una persona podía exponerse en caso de no respetar tal medida.

Además de la persecución directa realizada por los mismos militares y las policías secretas, manifestada en la expulsión de estudiantes, académicos y funcionarios (incluso en la detención y desaparición forzosa de algunos), también se manifestó la colaboración de civiles que contribuyendo a la consolidación del terror en la población. La universidad fue uno de los espacios donde se ejerció la cultura del miedo, por medio de prácticas como la creación de “listas negras” para hacer pública y explícita la persecución, la delación entre estudiantes y/o académicos mediante la entrega de información sobre las personas perseguidas y sus

actividades políticas. La infiltración de agentes del régimen en las aulas también contribuyó a sembrar el clima de miedo y desconfianza generado entre los estamentos de las universidades (Garretón y Pozo, 1984).

Por lo tanto, a través de estas prácticas internas, se logró atomizar y acabar con el movimiento estudiantil chileno durante prácticamente una década, siendo los primeros años de la dictadura (la década de 1970) los más crudos en cuanto a la violencia política y simbólica generada.

A mediados de los '80, si bien la represión se mantuvo, se generó cierta apertura en la sociedad debido a que a partir de 1983 comenzaron las primeras manifestaciones y protestas contra la dictadura, gatilladas principalmente por el descontento hacia el carácter autoritario y dictatorial del régimen y por los estragos de la Crisis de 1982 en la sociedad, la cual generó endeudamiento en la población y un aumento de la cesantía, encareciendo las condiciones de vida de las personas (De la Maza y Garcés, 1985).

Dentro de este contexto de creciente movilización social, en las universidades se comenzó progresivamente un proceso de rearticulación y despertar del movimiento estudiantil, lo que se reflejó en la conquista de las federaciones de estudiantes de los planteles tradicionales como la Universidad de Chile y la Universidad Católica, acabando con la hegemonía de aproximadamente diez años del Movimiento Gremial en la política universitaria, y culminando con el apoliticismo que este grupo impuso durante sus gobiernos. La Democracia Cristiana Universitaria, la Juventud Socialista y la Juventudes Comunistas fueron las principales organizaciones estudiantiles que lideraron las federaciones durante los últimos años de la dictadura, planteándose en oposición hacia ésta.

El acontecimiento más representativo de aquel período fue la convocatoria a paro general de la Universidad de Chile en 1987 con el objetivo de exigir la renuncia del rector designado José Luis Federici, quien proponía profundizar la gestión neoliberal de esa casa de

estudios. El paro duró dos meses y significó un triunfo del movimiento estudiantil contra el régimen, quien se vio obligado a destituir a Federici para ser reemplazado por Juan de Dios Vial (Moraga, citado en Marsiske, 2006:248).

Las organizaciones estudiantiles durante los años '80 se plantearon como uno más de los varios frentes de lucha y resistencia contra la dictadura militar. Sin embargo, una vez que esta se acaba y asumen los gobiernos de la Concertación, la situación del movimiento estudiantil universitario también cambió durante la Transición a la Democracia debido a que el principal enemigo, el motivo por el cual luchar ya había caído, por lo que las reivindicaciones debían cambiar. El próximo desafío sería situarse en democracia y plantear metas y objetivos acordes al nuevo contexto político y social.

Durante la década de los '90 el movimiento estudiantil perdió la capacidad de movilización y organización adquirida en la década anterior, sufriendo un proceso de “institucionalización” por parte de algunas directivas como la FECh, perdiendo el carácter contestatario que sí tuvo en años anteriores (Braghetto, 2013:6). Esto se dio fundamentalmente durante los primeros años del retorno a la democracia, coincidiendo con el gobierno de Patricio Aylwin. Probablemente la disminución de la confrontación entre las federaciones estudiantiles con el gobierno se debió, entre varias razones, a que estas fueron dirigidas por las juventudes de partidos pertenecientes al oficialismo, como la Democracia Cristiana Universitaria y la Juventud Socialista, por lo que habrían recibido apoyo de la institucionalidad estatal y universitaria, contando con financiamiento (Braghetto, 2013:6).

Esto le significó a la FECh (quizás la organización estudiantil más emblemática de Chile) una gran pérdida de credibilidad y apoyo desde las bases, transformándose en una institución poco representativa del estudiantado y un interlocutor cada vez menos válido a la hora de canalizar demandas y peticiones de los alumnos. Esta falta de apoyo llegó a su máximo punto en 1994, cuando debido a la falta de quorum en la votación no ganó ninguna lista

postulante a la directiva, por lo que la federación se disolvió hasta el año siguiente en que se logró rearticular por medio de las Juventudes Comunistas. Ocurrió algo similar con la Feusach<sup>94</sup> que no tuvo directiva durante los años 1994, 1995 y 1996 (Historia de la CONFECH y el movimiento universitario chileno en los últimos 30 años<sup>95</sup>).

Irónicamente, con el retorno a la democracia en Chile, la política universitaria se encuentra en uno de los momentos más críticos de su historia. Si durante la dictadura esta fue proscrita, impidiéndose la participación y organización estudiantil por varios años, era posible creer que se revitalizaría con un gobierno democrático en el poder, permitiéndose garantías mínimas de libertad de expresión y de asociación, pero ocurrió un fenómeno inverso: las federaciones se desintegraron debido a la falta de interés de los propios estudiantes, quienes ya no veían a sus propios órganos de representación política como actores válidos para plantear sus demandas y reivindicaciones.

En aquel período surgieron pequeños colectivos políticos de izquierda como una opción divergente a los partidos políticos tradicionales que tendían a cooptar a las federaciones por medio de la institucionalización. Sin embargo estos grupos no lograron generar una convocatoria y adhesión amplia como para plantearse como una alternativa efectiva de movilización estudiantil, primando el particularismo, la política identitaria y la falta de unidad entre estos grupos.

Durante los años '90 se manifestaron esporádicos movimientos estudiantiles universitarios, cuyas demandas no apuntaban a proyectos políticos de largo plazo. Más allá de plantear reivindicaciones estructurales, se caracterizaron por realizar demandas económicas específicas y puntuales, como el rechazo a la implementación del Fondo Solidario de Crédito

---

<sup>94</sup> Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago

<sup>95</sup> <http://www.fepucv.cl/wp-content/uploads/2012/04/Historia-de-la-CONFECH-y-el-movimiento-universitario-chileno-en-los-30-ultimos-30-años.pdf>, revisado el 3 de octubre de 2015

Universitario creado en 1994<sup>96</sup> debido al carácter subsidiario de éste que propiciaba el endeudamiento en los estudiantes que adquirirían el beneficio. Sin embargo, y al igual que la movilización “contra el proyecto de Ley Marco de Universidades Estatales propuesto de 1996, que proyecta el marco heredado de relación entre el Estado y sus universidades” (Ruiz Encina, 2013:28-29), la movilización estudiantil de aquellos años no generó una convocatoria significativa ni adhesión en el resto de la ciudadanía, como si lo lograron los movimientos de los años 2006 y 2011 con marchas que superaron las cien mil personas en la calle. Como contraparte, el movimiento estudiantil de 1997 (quizás el más significativo de la década) no logró superar la convocatoria de 15 mil personas en las manifestaciones callejeras (Thielemann, 2011<sup>97</sup>).

Por lo tanto, los frustrados intentos de movilización estudiantil durante los gobiernos de Aylwin y Frei fueron reflejo de la atomización sufrida por la sociedad chilena desde la implementación del Estado Subsidiario debido a la falta de unidad política entre las organizaciones que no pudieron superar sus particularismos políticos ni generar una alternativa efectiva contra la implementación del neoliberalismo en la educación superior, hecho que también se reflejó en otras instancias tradicionales de movilización social como la actividad sindical. A grandes rasgos se había perdido la capacidad de presión contra la institucionalidad imperante.

Finalmente podemos concluir que el período entre los años 1973 y 2000 se ha caracterizado por la consolidación de un tipo de Estado de carácter Subsidiario circunscrito a un modelo de desarrollo económico neoliberal. La unión indisoluble de ambos elementos significó un quiebre respecto al anterior modelo de Estado de Bienestar que rigió a Chile desde 1925 hasta 1973, ya que con la llegada de los militares al poder, se instauró un tipo de sociedad

---

<sup>96</sup> Beneficio económico otorgado por el Estado a estudiantes de educación superior pertenecientes a las instituciones del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)

<sup>97</sup> <http://www.redseca.cl/?p=2139>, revisado el 5 de octubre de 2015



con principios distintos al período anterior. Finalmente esta nueva forma de concebir al Estado significó que este ya no debe asumir la enormidad de funciones que sí poseía el Estado de Bienestar; al contrario, el Estado Subsidiario debe asumir las funciones que los individuos - ya sean las personas, familias, cuerpos intermedios o actores económicos particulares insertos en el mercado – no pueden satisfacer ni resolver por sí mismos, debiendo subsanar las falencias del mercado y la propiedad privada cuando estos se ven incapaces de satisfacer por completo la demanda de bienes y servicios en la población.

La consolidación del Estado Subsidiario se logró también en un contexto político y social marcado por el papel omnipresente de una brutal dictadura militar que se impuso por medio de la fuerza y del terrorismo de Estado ante la sociedad. La violencia sistematizada de este régimen provocó fuertes secuelas en las generaciones que vivieron durante aquellos años, imponiéndose el miedo hacia la institucionalidad imperante y a sus aparatos de control social.

Con el triunfo del neoliberalismo como modelo de desarrollo, también se instauró en la sociedad el modo de pensamiento neoliberal y los valores que este propone, tales como la competencia, el valor del trabajo individual, la eficiencia, la meritocracia, la desconfianza hacia el Estado y sus instituciones y sobre todo la despolitización.

Durante este período la ciudadanía reprimida fue en gran parte desprovista de su capacidad de movilización y de presión hacia el Estado, dejando de lado gran parte de las reivindicaciones y derechos sociales que sí exigía en épocas anteriores. En estos 27 años, si bien la ciudadanía logró organizarse para reclamar y exigir el fin de la dictadura en sus años finales, una vez que esta se situó en un régimen democrático liberal representativo, volvió a desmovilizarse, entrando en una especie de letargo del que no logró salir durante los años '90. Si bien hubo un descontento generalizado en parte de la población hacia las políticas de la Concertación, este no se materializó en un movimiento social fuerte que pudiera realizar un papel antagónico a la hegemonía de ese entonces. Aquellas señales de inconformismo ante el

neoliberalismo del Estado Subsidiario lograrán hacerse más visibles y latentes en la ciudadanía a partir del nuevo milenio.

## ***Parte III***

*¿Un nuevo agente social?*

## ***Capítulo 5***

### ***Desgaste del Modelo de Estado Subsidiario y Agitación Social***

---

Los primeros años del siglo XXI constituyeron para Chile el inicio y la consolidación de un malestar en la sociedad, donde los ciudadanos comenzaron a evaluar negativamente a las instituciones de la nación, a los partidos políticos y a las autoridades. La desconfianza y el desencanto crecieron año tras año.

Así podemos observar, como en la actualidad los partidos políticos cuentan con apenas un 18% de aprobación, y 70% de desaprobación. Ambas Cámaras del Congreso obtienen más de un 80% de rechazo en su gestión. Mientras que la presidencia (Michelle Bachelet) apenas cuenta con 25% de respaldo (Encuesta Adimark Septiembre de 2015<sup>98</sup>). Cifras que no hacen más que coronar un período de creciente descontento, pues es una tendencia que se arrastra desde hace años.

La desafección hacia la democracia es un proceso que comenzó ya a fines de la década de 1990. Si se tiene en consideración que en las primeras elecciones democráticas que pusieron fin al régimen militar en 1989 participó el 86% de la población con derecho a voto (mayores de 18 años), ya en los sufragios municipales de 1996 esta cifra tuvo su primera baja importante. Para las presidenciales del 2013 sólo participaron el 51,7% del total de personas que podían votar, cuando ya se había instaurado el sistema de inscripción automática y voto voluntario (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo del PNUD 2014<sup>99</sup>).

De acuerdo al PNUD “en los últimos 23 años Chile experimentó la caída más aguda en participación electoral en las Américas, la segunda entre los países de la OCDE y la cuarta

---

<sup>98</sup> [http://www.adimark.cl/es/estudios/documentos/19\\_eval%20gobierno%20sep\\_2015.pdf](http://www.adimark.cl/es/estudios/documentos/19_eval%20gobierno%20sep_2015.pdf), revisado el 3 de octubre de 2015

<sup>99</sup> <http://auditoriaalademocracia.org/web/informe/>, revisado el 3 de octubre de 2015

en todos los países del mundo” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo del PNUD 2014<sup>100</sup>), lo que indica que es una tendencia local producto de un descontento hacia su propio sistema político.

Las cifras incluso son preocupantes en cuanto a la participación juvenil, pues el año 1989 los menores de 29 años representaban el 33,4% y los mayores de 60 sólo el 14,4% de los inscritos en los registros electorales, para el año 2009 esa cifra se había invertido, pues el 25,7% del padrón electoral eran mayores de 60 y un escaso 9,2% entre 18 y 29 años (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo del PNUD 2014<sup>101</sup>).

Debido a esta baja sistemática en la participación electoral el año 2011 se aprobó una reforma que cambiaba el sistema de votación obligatorio por un voluntario, a la vez que dejaba a todos los ciudadanos mayores de 18 años inscritos automáticamente en el padrón en vez de tener que ir los locales del Servicio Electoral a registrarse. Se esperaba que esto incentivara a más gente a participar, pero produjo el efecto contrario, disminuyendo aún más el número de sufragios en las municipales del 2012 y las presidenciales del 2013.

De acuerdo a la encuesta del PNUD, las cuatro razones principales para no votar son elocuentes en evidenciar el grado de desinterés y falta de confianza en el sistema político: El 30% de las personas que no participaron indicaron que “no les interesa la política”; el 19% dio excusas como “encontrarse enfermo, pérdida de los documentos de identificación o ubicarse lejos de su área de votación”, el 13% aseguró “no tener ánimos para ir a votar” y el 12% dijo que “su voto no cambiaría nada”.

---

<sup>100</sup> <http://auditoriaalademocracia.org/web/informe/>, revisado el 3 de octubre de 2015

<sup>101</sup> <http://auditoriaalademocracia.org/web/informe/>, revisado el 3 de octubre de 2015

Las razones de esta desafección por la política son parte del debate y el análisis en las ciencias sociales y humanas, pero ciertamente diversos hechos de corrupción y la falta de avances en temas como la misma educación, la salud y las fuertes desigualdades que se viven en el país parecen ser parte del problema.

Aunque Chile alcanza logros que se contradicen a este desencanto, como alcanzar la mayor tasa de esperanza de vida de Latinoamérica, con indicadores que los dejan más cerca de los países desarrollados<sup>102</sup>, o que su Producto Interno Per Cápita por paridad de poder adquisitivo sea de U\$S 23.556 (Fondo Monetario Internacional, 2015) también situándolo en la línea de los países cercanos al desarrollo. Pero aun así la mayoría de los chilenos no sienten que tengan el acceso a esos beneficios, dado los niveles de desigualdad.

Al respecto la OCDE ya indicó que “Chile es el país de la OCDE con mayor desigualdad de ingreso cuando ésta es medida según el coeficiente de Gini. Los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre” (Todos Juntos ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia?, en Chile OCDE, 2015<sup>103</sup>).

Esto podría ser una razón importante del malestar pese al éxito económico del país, pero también se suma una serie de problemas ligados a la corrupción que han protagonizado los partidos políticos, que han ido mermando la ya deteriorada confianza de la ciudadanía.

---

<sup>102</sup> Entre 2002 y 2012 la esperanza de vida al nacer aumentó dos años en los hombres (74,01 - 76.013) y un año en las mujeres (80,28 - 81,27). Mortalidad en Chile. 2002-2012, Instituto Nacional de Estadísticas [http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario\\_de\\_publicaciones/pdf/mortalidad.pdf](http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/mortalidad.pdf)

<sup>103</sup> <http://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>, revisado el 4 de octubre de 2015

## **5.1. DESLEGITIMACIÓN DE LA CLASE POLÍTICA: ALICIENTE DE UNA AGITACIÓN INMINENTE**

El mal uso del poder político y económico por parte de los gobiernos y privados ha llevado a la ciudadanía chilena a tener una de las percepciones de corrupción más altas de la región. En la dictadura por ejemplo, fueron parte del debate público las exoneraciones políticas y los despidos masivos por pertenecer a corrientes políticas distintas; el cohecho y la “ley del amarre”, donde Augusto Pinochet en el último día de su mandato, realizó una modificación a la ley para asegurarse que sus funcionarios no pudiesen ser despedidos por los nuevos gobiernos democráticos, entre otras muchas situaciones irregulares fueron dando forma a este clima. Por su parte, durante el gobierno de Eduardo Frei, se compraron aviones no modernizados para la Fuerza Aérea por más de U\$109.000.000, donde se estimó que solo en comisiones ilícitas se gastaron más de \$15.000.000. El desfalco de DIPRECA por más de 150 millones de pesos por contratos no sometidos a licitación; el caso del fraude al fisco de la empresa Empremar por cerca de 500 millones de pesos, o el bullado asunto de las casas COPEVA, donde la lamentable infraestructura de las casas construidas por la empresa del hermano del Ministro de Defensa Edmundo Pérez Yoma, costó para el Estado 22.000 millones de pesos, fueron los primeros escándalos de corrupción en la incipiente democracia recuperada (Emol, 2006, 2012).

Durante la década del año 2000, que abarcó a los gobiernos de Ricardo Lagos Escobar (2000 – 2006) y de Michelle Bachelet Jeria (2006 – 2010), la institucionalidad política chilena se vio sacudida por una serie de casos de corrupción que hicieron eco en la opinión pública, afectando notoriamente la percepción de la ciudadanía sobre sus representantes políticos, y en particular hacia la coalición oficialista, que ya comenzaba a mostrar signos de desgaste durante sus últimos años en el poder. Se podría interpretar este agotamiento como una de las razones que llevaron al triunfo electoral de Sebastián Piñera Echeñique, candidato de la coalición de

centroderecha Alianza Por Chile, y por consiguiente, como razón a considerar como parte del fin a veinte años de la Concertación en el poder.

El fuerte ruido provocado por la revelación de una serie de casos de corrupción se vio acentuado debido al carácter “anómalo” de éstos al estar situados en un país tradicionalmente considerado como el menos corrupto dentro de sus pares regionales. Según el Informe de Percepción de la Corrupción del 2014, Chile posee 73 puntos, ubicándose en el veintiunavo lugar como país menos corrupto a nivel mundial (entre 174 naciones Estado), y en el primer lugar junto a Uruguay a nivel sudamericano y latinoamericano<sup>104</sup>.

Dentro de los principales casos públicamente conocidos de malas prácticas políticas y/o económicas realizadas entre miembros y/o funcionarios del Estado y privados, se recuerda claramente aún el “Caso MOP-Gate” destapado el 2002 durante el gobierno de Ricardo Lagos, y en el que estuvo involucrado el Ministerio de Obras Públicas (MOP) y la empresa de Gestión Administrativa y Territorial (GATE). Este consistió en el pago de \$1.253 millones de pesos que pagó el ministerio a contratistas de esta empresa por trabajos que nunca se realizaron, principalmente autopistas concesionadas. La investigación dirigida por la jueza Gloria Ana Chevesich reveló que 129 funcionarios del ministerio recibieron coimas para licitar tales proyectos, dando cuenta de la existencia del desvío de fondos públicos para el pago de sobresueldos. Fueron procesadas 22 personas por los delitos de fraude al fisco y estafa; y dentro de los principales involucrados se encontraba el, en ese entonces, ministro de Obras Públicas Carlos Cruz, quien debió abandonar el cargo en enero de 2002, siendo finalmente condenado a 3 años de pena remitida, junto con el pago de \$800 millones de pesos como indemnización<sup>105</sup>.

Fue tan alto el impacto mediático de este escándalo que el gobierno de Lagos, en conjunto con la oposición (la Alianza por Chile), acordó la creación del “Sistema de Alta

---

<sup>104</sup> <http://www.datosmacro.com/estado/indice-percepcion-corrupcion>, revisado el 7 de octubre de 2015

<sup>105</sup> <http://www.biobiochile.cl/2011/06/26/los-10-fraudes-financieros-mas-grandes-de-la-historia-moderna-de-chile.shtml>, revisado el 7 de octubre de 2015



Dirección Pública del Estado, *buscando un mejor control de quienes acceden a cargos públicos y restar influencias políticas en los nombramientos.*”<sup>106</sup>. Esto implicó la necesidad “de modernizar el Estado, mejorar la transparencia del Poder Ejecutivo y poner un reglamento más estricto al financiamiento de campañas electorales.”<sup>107</sup> Los descubrimientos realizados por la investigación de este caso significaron la apertura de otras 25 aristas relacionadas a MOP-Gate.

Paralela y simultáneamente surgió otro escándalo de características similares, el denominado “Caso Coimas”, que consistió en la revelación del empresario Carlos Philippi, quien denunció que debió pagar \$15 millones de pesos al entonces subsecretario del Ministerio de Transportes y Comunicaciones Patricio Tombolini para la aprobación de la instalación de una planta de revisión técnica en la ciudad de Rancagua. Junto a ellos también estaban involucrados los diputados de la Concertación Víctor Manuel Rebolledo, (quien intercedió y gestionó el pago entre ambas partes), Cristián Pareto y Jaime Jiménez, quienes recibieron 20 millones de pesos para denunciar el pago de coimas que implicaban a Tombolini y Rebolledo, y para facilitar los trámites de una concesión relacionada a la misma planta de revisión técnica<sup>108</sup>. Finalmente los tres diputados fueron desaforados e inhabilitados para ejercer cargos públicos mientras que Tombolini fue condenado a tres años y un día de prisión, junto al pago de una multa \$36 millones de pesos por el delito de cohecho, siendo finalmente absuelto en 2007<sup>109</sup>.

El año 2003, y aun en medio de las polémicas suscitadas por los dos casos ya mencionados, se revela públicamente el llamado “Caso Inverlink”, basado en los delitos de fraude al fisco y mal uso de información privilegiada. Consistió en una cadena de funcionarios de distintas instituciones como el Banco Central, la Superintendencia de Valores y CORFO

---

<sup>106</sup> Ibid.

<sup>107</sup> <http://www.biobiochile.cl/2015/01/24/cinco-casos-de-corrupcion-que-mancharon-la-politica-antes-de-penta-en-los-ultimos-15-anos.shtml>, revisado el 7 de octubre de 2015

<sup>108</sup> <http://www.biobiochile.cl/2015/01/24/cinco-casos-de-corrupcion-que-mancharon-la-politica-antes-de-penta-en-los-ultimos-15-anos.shtml>, revisado el 7 de octubre de 2015

<sup>109</sup> Ibid.

(Corporación de Fomento de la Producción), quienes enviaban datos con información privilegiada al holding y corredora de bolsa Inverlink, a cambio de incentivos económicos. Esta operación le significó a CORFO la pérdida de \$85 mil millones de pesos<sup>110</sup>, por lo que califica como uno de los fraudes más grandes en la historia de Chile. Finalmente los principales directivos de Inverlink cumplieron condenas de 300 a 800 días (según el caso particular) de presidio remitido, junto al pago de una multa. El gerente general Enzo Bertinelli, y el presidente de Inverlink Eduardo Monasterio, sumaron otra condena de 3 años y un día, mientras que Pamela Andrade, secretaria del Banco Central que filtró datos a este holding, fue condenada a cuatro años de cárcel por el delito de cohecho<sup>111</sup>.

Durante el año 2006 (en el que asume Michelle Bachelet la presidencia por primera vez), se reveló el denominado “Caso Chiledeportes-Publicam”, luego que la Contraloría General de la República descubriera irregularidades en 70 de 77 proyectos financiados por Chiledeportes<sup>112</sup> durante el 2005, estando implicados 417 millones de pesos<sup>113</sup>. Para el año 2007 ya se habían desenmascarado otros 114 proyectos con financiamiento irregular en cuanto a gastos no justificados de 104 millones de pesos.

A partir de estos se descubrió la elaboración de facturas emitidas por la empresa “fantasma” Publicam, lo que abrió otra arista del caso: el financiamiento de campañas políticas por medio de facturas falsas y la venta de estas a empresas que buscaban evadir impuestos. El senador de la Concertación Guido Girardi se vio involucrado en este caso al emitir boletas ideológicamente falsas para financiar su campaña senatorial, al igual que los políticos de la Alianza por Chile Sebastián Piñera (quien hacia el 2010 asumiera como Presidente de la

---

<sup>110</sup> <http://ciperchile.cl/radar/a-10-anos-del-caso-inverlink-aun-se-avizora-un-largo-camino-judicial/>, revisado el 7 de octubre de 2015

<sup>111</sup> <http://www.biobiochile.cl/2015/01/24/cinco-casos-de-corrupcion-que-mancharon-la-politica-antes-de-penta-en-los-ultimos-15-anos.shtml>, revisado el 7 de octubre de 2015

<sup>112</sup> Organismo antecesor del actual Ministerio del Deporte.

<sup>113</sup> <http://www.biobiochile.cl/2015/01/24/cinco-casos-de-corrupcion-que-mancharon-la-politica-antes-de-penta-en-los-ultimos-15-anos.shtml>, revisado el 7 de octubre de 2015

República) y la diputada Lily Pérez<sup>114</sup>. Finalmente todos fueron sobreseídos al alegar desconocimiento sobre estas emisiones. Solo fue condenado por fraude al fisco el administrador electoral de Girardi, Ricardo Farías, quien fue condenado a 541 días de pena remitida y a pagar una multa de 21 UTM<sup>115</sup>.

Otro de los escándalos de corrupción que más resonó en la opinión pública fue el “Caso EFE”, referido al fraude al fisco que afectó a la Empresa de Ferrocarriles del Estado (EFE) en el gobierno de Lagos durante los años 2003 hasta 2005 pero revelado públicamente durante el año 2007 también en el gobierno de Bachelet. La Contraloría descubrió irregularidades en proyectos para modernizar los recorridos de trenes de Santiago a Temuco, junto con extender el servicio hasta Puerto Montt. Al igual que en el Caso MOP-Gate, se contrató a una empresa externa que no hizo el trabajo licitado, calculándose las pérdidas en 38 millones de dólares, además de descubrirse que el entonces presidente de EFE, Luis Ajenjo, recibió sobresueldos por participar en directorios de empresas filiales de la estatal de trenes, lo que está prohibido por el eventual conflicto de intereses que eso pudiese traer dado el cargo ejercido. Además, se descubrió la participación de gerentes y directivos de EFE en delitos de fraude al fisco y estafa<sup>116</sup>. Finalmente los involucrados fueron condenados a tres años y un día de presidio remitido<sup>117</sup>.

En el gobierno pasado de Sebastián Piñera, bullado fue el caso del “perdonazo” que realizó el Servicio de Impuestos Internos a la empresa Johnson’s quien debía más de 118 millones de dólares por concepto de impuestos, cancelando solo el 1% del total de las multas adeudas. También, las empresas Easy, Construmart y Sodimac que estuvieron a cargo de la

---

<sup>114</sup> <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/21/2112-OrellanaVargas.pdf>, revisado el 7 de octubre de 2015

<sup>115</sup> <http://www.biobiochile.cl/2015/01/24/cinco-casos-de-corrupcion-que-mancharon-la-politica-antes-de-penta-en-los-ultimos-15-anos.shtml>, revisado el 7 de octubre de 2015

<sup>116</sup> <http://www.biobiochile.cl/2015/01/24/cinco-casos-de-corrupcion-que-mancharon-la-politica-antes-de-penta-en-los-ultimos-15-anos.shtml>, revisado el 7 de octubre de 2015

<sup>117</sup> <http://www.biobiochile.cl/2014/05/15/corte-de-apelaciones-ratifica-penas-remitidas-por-fraude-al-fisco-en-caso-efe.shtml>, revisado el 7 de octubre de 2015

reconstrucción tras el terremoto del 2010, modificaron sus precios a los inicialmente cotizados, concretando una adjudicación de comprar sin una previa licitación como lo determina la ley.

Todos los hechos enumerados han cimentado durante el paso de los años, la idea que bien refleja la Auditoría a la Democracia (2014) sobre que desde la percepción ciudadana existe un reconocimiento de la existencia y persistencia de la discriminación y desigualdad en el ejercicio de derechos en el país. Yendo más lejos, se ha instalado la idea que existen dos canchas distintas: una para la ciudadanía en general, y otra distinta para los empresarios y la clase política.

Éstos, y todos los casos de corrupción que han ocurrido en el país, condicionan un escenario que dirige hacia una separación de las esferas del Estado y la ciudadanía; la incorrecta administración del poder político y de los recursos del Estado, produciendo una desconfianza de la ciudadanía para con los políticos, el gobierno y el empresariado, derivándose por consecuencia en una alta abstención en las votaciones electorales, descontento ciudadano y una crisis de la representatividad política del país.

De esta manera, la sociedad civil se ha visto obligada a buscar nuevos mecanismos de acción; la llegada de la globalización abre nuevos espacios públicos mundiales para el debate y la acción cívica y, al mismo tiempo, contribuye a la creación de una opinión pública mundial que configura consigo la agenda sociopolítica de normas y exigencias públicas que trascienden las fronteras nacionales (PNUD, 2012).

No obstante aquello, la ciudadanía y la sociedad civil han recibido guiños por parte de la clase política, que permiten pensar en la viabilidad de un modelo que apueste al fortalecimiento de ésta, y a la mancomunidad entre las partes. En un discurso formulado el 29 de septiembre del año 2006 durante su primer periodo como Presidente, Michelle Bachelet se refirió a la importancia que tiene la ciudadanía en el quehacer gubernamental del país,

señalando que una de las primeras iniciativas sería cambiar el sistema binominal, iniciativa que se logró concretar recientemente.

A pesar de esto, la articulación de los movimientos sociales ha sido un fenómeno que va más allá de lo que la institucionalidad ha sido capaz de canalizar. Esto, además de la tensión que se fue originando en el seno del sistema educativo en paralelo a la deslegitimación política descrita, dieron forma a una variada manifestación pública sobre educación, que con el pasar de los años se articuló como un movimiento social sólido e incidente.

## **5.2. TRAYECTORIA DEL MOVIMIENTO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN DESDE EL 2001 HASTA EL 2011**

### *El Mochilazo del 2001*

Durante la década de los noventa la participación política estudiantil se concentraba principalmente en tres grandes agrupaciones: La Federación de Estudiantes Secundarios de Chile (FESES), que había sido referente de la organización estudiantil desde 1948 y que fue proscrita durante el Régimen Militar, hegemonizada por las Juventudes Comunistas. Una segunda organización, la Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago (ACAS) coordinaba los centros de alumnos cuya actividad se basaba en un decreto introducido durante el régimen militar, y en gran medida controlada por las juventudes de los partidos de la Concertación, también buscaba ganar influencia entre los estudiantes secundarios. Adicional a esos dos espacios de participación, se crea en 1997 el Parlamento Juvenil como un intento de controlar el compromiso estudiantil y crear una plataforma para la preparación de futuros líderes políticos. Era, además, un camino destinado a satisfacer la necesidad de tener organizaciones con cuales negociar al momento de surgir los conflictos con los estudiantes secundarios. La composición del Parlamento Juvenil reproducía al Parlamento real con 120 representantes, dos

por distrito electoral. Estos representantes eran elegidos por los centros de alumnos de cada escuela y se encontraban dos veces al año (Silva, 2007:10; Donoso, 2014:20).

Estas tres organizaciones fueron criticadas por parte de muchos jóvenes quienes no se veían representados debido al carácter jerárquico de estas agrupaciones, por no atender a las demandas de los estudiantes sino a los intereses de los distintos partidos que los apoyan, y la distancia entre dirigentes y bases estudiantiles. En el año 2000, el descontento existente en las organizaciones estudiantiles motivó la creación de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES). La fundación de esta nueva organización respondía al diagnóstico recurrente entre los estudiantes sobre la urgente necesidad de posicionar nuevamente a los secundarios como un actor relevante. En particular, los líderes de la ACES consideraban que “lo social y lo político estaban disociados” entre los estudiantes secundarios y que estas dimensiones tenían que ser reunificadas”. Dicho de otra forma, su reclamo era que los pocos espacios para el compromiso político no estaban conectados con las necesidades cotidianas de los estudiantes ni con el malestar que aquello provocaba. Ello no implicaba que la ACES tuviera una aproximación apolítica. Por el contrario, el desafío propuesto era construir “desde abajo” politizando a los estudiantes sobre la base de sus propias experiencias sociales y no con las banderas de los partidos tradicionales las cuales, a juicio de sus líderes, no convocaban apoyo. Julio Reyes, el último presidente de la FESES, señala:

Nosotros no éramos una generación que estuviese comprometida políticamente a partir de la historia trágica de la izquierda en dictadura, nosotros éramos una generación que nos habíamos formado socialmente en los 90, nos habíamos formado socialmente en la sociedad chilena dominada totalmente por el mercado pero sin autoritarismo político [...] sus lógicas [las de la izquierda tradicional] de reclamos contra el Chile que se les había roto, pero nosotros reclamábamos del Chile que existía ahora y desde lógicas que el Chile de este tiempo concreto nos imponía.

Si bien nosotros teníamos cierta visión crítica por ejemplo respecto a los cambios en la educación que se pedían en los 80 y a la LOCE [Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza], en rigor no podíamos hacer política por cosas tan trascendentales y estructurales, nuestra única forma de partir porque nosotros sentíamos que estábamos en el camino desde la nada, era empezar desde demandas más inmediatas y más firmes a la epidermis de los cabros comunes y corrientes con los que estábamos trabajando porque no eran cabros de tradición política y en los espacios más tradicionalmente politizados eran los colegios tradicionales [...] empezamos con cosas que tienen que ver mucho con lo cotidiano, con lo inmediato y desde ahí podíamos ir construyendo un cambio en la visión de las cosas, en el espectro de los secundarios para llegar a una visión crítica de lo global [...]. En ese tiempo haber partido al revés [...] de hecho, todos los colectivos que eran más enrollados y que eran más ideologizados partían por el otro lado [...] y es que no es difícil hacer críticas hay que saber un poco, lo difícil es crear asociatividad en términos globales [...]. (Citado en Donoso, 2014:21)

Si bien se compartía el negativo diagnóstico del sistema educativo, este camino hace que la ACES proponga focalizarse en demandas muy específicas tales como el permiso a los varones de llevar pelo largo, menores restricciones en la vestimenta, acceso a computadores y equipamientos para el tiempo libre en las escuelas y espacios más democráticos de organización.

El análisis de los estudiantes secundarios al crear la ACES incluye un corolario organizacional. Reaccionando frente a la estructura jerárquica que caracterizó a la FESES, que tal como se mencionó estaba dominada por las Juventudes Comunistas, se adopta una metodología horizontal. Esta se expresa a través de voceros en vez de presidentes y de la asamblea como mecanismos de toma de decisiones. Tal como un miembro de la ACES lo señala: “una de las reglas morales de la ACES es que se origina ‘desde abajo’”. En la misma

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

La estructura horizontal adoptada por ACES significó, además, una apertura a la inclusión no sólo de los representantes de los consejos escolares sino, también, de los llamados colectivos sociales. Habitualmente compuesto por secundarios identificados con la izquierda “inorgánica”, estos colectivos sociales se caracterizan por su horizontalidad, su trabajo territorial y una actitud activista, fuertemente influenciados por movimientos contraculturales, entre los cuales el anarquismo es uno de los más presentes. Una de las instancias que presionó hacia la creación de la ACES fue el CREA, organización que coordinaba a los distintos colectivos que trabajaban en distintos liceos. Los colectivos tenían redes de trabajo conjunto con colectivos de estudiantes universitarios, a través del Cordón de Estudiantes Revolucionarios y con el Cordón de Educación Popular (Silva, 2007:10).

Por otra parte, la horizontalidad de la lógica asambleísta producía conflictos con las estructuras verticales de las organizaciones juveniles cooptadas por los partidos políticos tradicionales. Principalmente, esta división puede ser ejemplificada por la oposición entre las estructuras de los establecimientos del centro y los de la periferia de Santiago. Los establecimientos del centro de Santiago, dirigidos por la ACAS, continuaron bajo una organización vertical de consejos de estudiantes. Mientras que los establecimientos de la periferia tenían diferentes organización y colectivos trabajando bajo una lógica organizativa de tipo horizontal. El repliegue político que significó la aparición de la ACES, como la primera organización estudiantil de carácter horizontal, tuvo un efecto: la gestación de organizaciones y colectivos en los establecimientos, tanto del centro, como de la periferia, de Santiago (Torres, 2010:9).



A principios de abril de 2001 la ACES lidera la protesta que ha sido conocida como el Mochilazo. Esta movilización fue motivada por un evento muy contingente. Debido a la introducción de innovaciones tecnológicas, la entrega de los pases escolares se dilató. Como parte del esquema de la modernización del transporte público, se introdujo un lector automático de tarjetas en los buses de la capital y a los estudiantes secundarios se les aplicó un costo de \$7.000 pesos chilenos<sup>118</sup>, lo que incluía la tarjeta magnética. El pase escolar era producido por la asociación de empresas del transporte privado (Consejo Superior de Transporte Terrestre), pero mandado por el Ministerio de Educación.

Cuestionando que el pase no estuviese en manos del Ministerio de Educación, la ACES exigió que este servicio fuese transferido desde las manos privadas al aparato estatal. Las autoridades de educación, sin embargo, respondieron que el problema era entre los estudiantes y el gremio de transporte. El rechazo del gobierno a la demanda de los secundarios solo incrementó el malestar provocado por la demora de la entrega de los pases. Esto generó un ambiente muy propicio para la propagación del marco de acción colectiva de la ACES. Específicamente, permitió construir un puente entre el diagnóstico de la recientemente creada organización y el desatado pero desarticulado malestar. En otras palabras, había un terreno fértil para unir “lo político con lo social”. Atento a este ánimo agitado entre los estudiantes, la ACES lideró el llamado Frente Anti-Alzas y convocó a marchar el 4 de abril. Para sorpresa de sus propios líderes, la demostración reunió a cerca de 7.000 estudiantes y se transforma en tema de titulares (Donoso, 2014:22). Mientras el Parlamento Juvenil, a través de su presidente Daniel Manoucheri negocia y firma un acuerdo con el Mineduc y con el Consejo Superior de Transporte Terrestre, para la baja del valor del pase escolar a \$1.000<sup>119</sup> pesos, la ACES rechaza los acuerdos alcanzados, por no haber incorporado la opinión del resto de la organización

---

<sup>118</sup> US\$ 10,2 dólares (1 US dólar= 683 pesos chilenos, 13 de octubre 2015).

<sup>119</sup> US\$ 1,4

estudiantil (Silva, 2007:10; Domedel & Peña y Lillo 2008:47). Furiosos, los estudiantes reunidos en la ACES llamaron a una paralización definitiva para el 9 de abril en las escuelas donde tenía representación. La alta convocatoria de las protestas finalmente obliga al gobierno de Ricardo Lagos a ceder frente a la presión de los secundarios y el pase pasa a ser administrado por el Ministerio de Educación.

A pesar del carácter específico del tema en cuestión, los estudiantes que lideraron el Mochilazo consideraron significativa su realización. Para ellos fue el camino para transferir responsabilidades desde manos privadas hacia el Estado. Por su evidente capacidad de articular el descontento existente, la ACES se constituye en una referencia inequívoca para los estudiantes secundarios. En efecto, pocos meses después del Mochilazo, la FESES fue disuelta y su último presidente, Julio Reyes, se une a la ACES.

### ***La Revolución Pingüina de 2006***

El gasto público en educación creció a un ritmo excepcional entre 1999 y 2005, pasando de 579.447 millones de pesos en el 1999 a 3.600.892 millones en 2005, no obstante dicha inversión no se vio reflejada en la percepción de la calidad de la educación. Entre los años 2000 y 2006, la favorable evaluación de la calidad de la educación cayó entre profesores y apoderados: de 38.3% a 22.9%, y de 31.9% a 18.4% respectivamente. La crítica también crecía entre los estudiantes secundarios. Mientras el año 2000 el 35.9% consideraba que la calidad de la educación era “muy buena” o “buena”, el año 2006 esa proporción había descendido al 19.6% (Donoso, 2014:24).

A pesar del esfuerzo económico realizado por muchos países, y en Chile en particular, desde hace ya algunos años los resultados alcanzados no son percibidos por muchos como satisfactorios, y parece haberse instalado como opinión generalizada, que la educación que

están recibiendo las generaciones jóvenes no es buena. El crecimiento de esta sensación colectiva puede ser percibida en casi todos los ámbitos, pero sobre todo, a través de los medios de comunicación, quienes de manera repetitiva expusieron y exponen noticias o acontecimientos que la alimentan (Larotonda, 2007:2). En este escenario, no fue extraño presenciar a finales de mayo de 2006 el reclamo de los jóvenes estudiantes de Educación Media de Chile

El 19 de mayo de 2006 algunos grupos de estudiantes secundarios de los liceos de Santiago de Chile ocuparon sus establecimientos, exigiendo al gobierno de Michelle Bachelet el cumplimiento de un conjunto de reivindicaciones que habían venido siendo presentadas a lo largo de 2005 a las autoridades del gobierno anterior, como financiamiento del pase escolar y de la inscripción para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pero debido a la intransigencia del ejecutivo, el conflicto terminó exigiendo cambios estructurales, como la derogación de la LOCE. Es decir, el movimiento pingüino, en poco menos de un mes, saltó de una demanda mínima a una demanda máxima: la transformación del sistema educativo neoliberal.

Ante la ocupación de algunos liceos de Santiago, el gobierno reaccionó de la peor forma: comenzó a descalificar sus artífices. El conjunto de actitudes y actos del gobierno hizo evidente su falta de asertividad para enfrentar el conflicto. “Se trata de estudiantes secundarios sin experiencia”, señaló, por ejemplo, Alejandro Traverso, alto funcionario del Ministerio de Educación, mientras otros trataban de reducir el problema a un asunto de orden público y amenazaban con “adoptar las medidas necesarias”, sin descartar, como dijo el ministro de Educación, Martín Zilic, “el ingreso de carabineros para desarticular el movimiento”

No solamente desconocían la legitimidad de las reivindicaciones de los estudiantes, sino también criminalizaron sus actos, llamándolos de vándalos y violentos, discurso que fue ampliamente difundido y apoyado por la prensa conservadora. El ejecutivo representado

primero, por la Secretaría Regional Ministerial de Educación y luego por la Subsecretaría de Educación, no satisfizo las pretensiones de los escolares y el tema lentamente empezó a complicarse hasta generar una crisis caracterizada por las “tomas” y “paros” en varios liceos y colegios, a los que paulatinamente comenzaron a sumarse establecimientos de otras regiones del país. Junto con esto, se desarrollaron manifestaciones no autorizadas que degeneraron en protestas callejeras, desmanes y destrozos a la propiedad pública y privada, con la aparición de “infiltrados” o “encapuchados”, frente a lo cual debió intervenir con firmeza la policía (al menos, en principio), para asegurar la paz pública y la seguridad ciudadana amenazadas. A partir de ese examen, se generaron las condiciones para justificar la acción de las fuerzas policiales que reprimieron ferozmente las manifestaciones en la vía pública, con el consentimiento o la omisión del ejecutivo. De este modo, el diagnóstico que hacían las autoridades, y que amplificaban los medios de comunicación, era que se estaba frente a un movimiento estudiantil donde se alzaban movilizaciones con la excusa de delinquir y cuyos dirigentes estaban sin capacidad de organización y legitimidad para detener los hechos de violencia producidos en las principales ciudades del país. (Henríquez, 2007:273).

Una consecuencia visible durante esas semanas de represión fue el cambio de táctica de los estudiantes. Temiendo que la presencia de infiltrados de las fuerzas policiales continuase rebasando las formas pacíficas en que se había inspirado el movimiento, el 26 de mayo la Asamblea llamaba a ocupar los liceos y a no salir más a la calle. *“Por el desprestigio que nos estaba trayendo la marcha, el poco control que podemos tener de eso. Entendemos que la toma es la única medida para controlar totalmente lo que está pasando”*, indica Cesar Valenzuela, vocero estudiantil. La idea es ahora realizar *“actos culturales que se enmarquen dentro de jornadas reflexivas”*, señala Karina Delfino, también dirigente estudiantil, proponiendo *“que*

*los establecimientos abran sus puertas para hacer foros y debates sobre los temas que preocupan a los jóvenes*<sup>120</sup>.

El cambio de repertorio de la acción estudiantil como reacción a la recepción a sus protestas terminó siendo determinante en el aumento de apoyo. Las “tomas” de las escuelas, en particular, permitió redirigir la atención mediática hacia el malestar y los discursos aportados por los voceros pingüinos. Mientras en la primera fase, marcada por las protestas callejeras, la atención mediática se centró en los episodios violentos, cuando los estudiantes se toman sus establecimientos y los secundarios se transformaron en un relato, la atención mediática se detiene más en los líderes y en sus mensajes. A través de entrevistas televisadas y reportajes sobre las tomas, la gente pudo ver con sus propios ojos que los reclamos por las condiciones de deterioro de las escuelas públicas eran fundados (Donoso, 2014:25).

De esta forma, el movimiento cobra inusitada fuerza y los alumnos paralizan sus actividades escolares, con más de 100 mil educandos entrando en huelga y con cerca de 100 liceos y colegios tomados (De la Cuadra, 2008:8). Debido al fracaso en las conversaciones con el gobierno, los secundarios deciden convocar a una jornada de paralización nacional para el 5 de junio, a la cual se sumaron los universitarios, Colegio de Profesores, Central Única de Trabajadores (CUT), Asociación Nacional de Empleados Fiscales (ANEF), Confederación Nacional de Trabajadores de la Salud (CONFENATS), Asociación Nacional de Funcionarios de Impuestos Internos y otras organizaciones sociales. En ese momento se produce una virada estratégica en la demanda de los estudiantes (Ferretti & Massardo, 2006:6).

A medida que el conflicto comenzó a expandirse por el país y que nuevos actores se fueron sumando al movimiento, las demandas se ampliaron en pro de reformas de carácter estructural, como la reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y el fin de la Ley

---

<sup>120</sup> La Nación, Santiago de Chile, viernes 26 de mayo de 2006.

Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) promulgada en el último día del régimen militar. Esta ley permitió, entre otras materias, que la educación estatal fuese traspasada de los establecimientos públicos -bajo control del gobierno central capaz de mantener una buena calidad de instrucción- para los municipios. La ineficacia y la falta de recursos demostrada por los gobiernos locales actuaron directamente en detrimento de la calidad de la enseñanza en las escuelas municipales, frente, sobre todo, a los colegios privados. Por ese motivo, una de las principales consignas que surgieron al calor de las manifestaciones fue: *“exigimos mayor intervención del Estado en el sistema educativo, la educación es un derecho y no un privilegio.”* Este representa claramente el apelo de los estudiantes por una educación gratuita y de calidad, dada la enorme brecha existente entre la enseñanza privada y la municipal. (Henríquez, 2007).

La relevancia y la dimensión adquirida por las protestas colocaron en jaque al gobierno, teniendo éste finalmente que negociar con los “revoltosos” y convidarlos a participar en la conformación del “Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación”, el que tuvo por objetivo elaborar una propuesta que conciliase los diversos sectores en conflicto, evaluando la pertinencia de efectuar cambios en la LOCE. Los estudiantes estaban satisfechos por el hecho de que sus demandas fuesen tema nacional, sin embargo, desconfiaban de la potencialidad de la Comisión dado su composición y mandato. El diseño presentado por el gobierno incluía a expertos en educación y a actores relevantes del sector. Suspicious, los estudiantes querían una participación de un 50% más 1 de los miembros de la Comisión para garantizar, así, que su voz fuese escuchada. Ellos exigían, además, incorporar un carácter vinculante más que meramente consultivo como el gobierno lo pretendía. La administración de Bachelet rechazó el formato propuesto por los estudiantes argumentando que el Consejo Asesor era un cuerpo consultivo que incluiría diversos puntos de vista. Conscientes del daño a la imagen del movimiento si se sustraían a la Comisión, el Movimiento Pingüino decide incorporarse a pesar de sus discrepancias (Donoso, 2014:27).

Este Consejo también fue cuestionado tanto por los alumnos como por otros sectores de la sociedad, en parte, por el excesivo número de miembros que comprometió su capacidad operativa, aunque, sobre todo, por la desidia e indolencia con que muchos integrantes de la comisión enfrentaron los trabajos necesarios para elaborar la propuesta final. En parte por esa falta de compromiso de muchos miembros del Consejo, afectando el desempeño de éste, y, especialmente por la ausencia de perspectiva con relación al documento final, los estudiantes comenzaron a movilizarse nuevamente en el mes de octubre, días después que se dio a conocer el informe de avance de la Comisión. Este segundo brote de agitación estudiantil, se debió al descontento que provocó entre los jóvenes la falta de progreso en las propuestas. Así, la segunda onda de protestas fue marcada por el ingreso de la policía en los liceos y colegios y el correspondiente desalojo de los alumnos. Muchos fueron detenidos, amenazados o expulsados de los colegios, ante lo cual la Asamblea de estudiantes determinó nuevamente ocupar las calles para expresar sus demandas. Esta mudanza de táctica tuvo consecuencias inmediatas con respecto al grado de confrontación generado entre los estudiantes y las “fuerzas del orden”, reiterándose las escenas de violencia y represión ya advertidas en mayo (De la Cuadra, 2008:9).

Finalmente, días antes de difundirse el informe final de esta Comisión especial, los estudiantes secundarios – luego seguidos por los universitarios y profesores – decidieron “bajarse” del documento, es decir, no firmar la versión final que fue entregada a la Presidenta Bachelet el día 11 de diciembre. El argumento es simple y directo: los alumnos no se sentían representados por los resultados expuestos en el texto final, que según ellos, acaba por consagrar una visión mercantil de la educación (De la Cuadra, 2008:9).

Después de recibir el Informe Final de la Comisión en diciembre del 2006, la Presidenta Bachelet manda una serie de proyecto de ley al Parlamento. Éstas están orientadas a sustituir a la LOCE, mejorar la calidad de la educación, eliminar el lucro generados con recursos del Estado (esto es, las escuelas privadas subsidiadas por el Estado podrían seguir recibéndolo si

se transforman en corporaciones sin fines de lucro), y eliminar la selección de los estudiantes tanto en las escuelas públicas como en las subsidiadas. El proyecto fue principalmente criticado por sectores de la Democracia Cristiana que temían que la eliminación de la selección amenazara a las escuelas religiosas. Estaban, además, en desacuerdo con la eliminación del lucro en las escuelas subsidiadas por el Estado. Al mismo tiempo, varios partidos de la Concertación tenía miembros que tenían intereses en el campo educativo sea porque poseían escuelas subsidiadas por el Estado, sea porque eran miembros de sus directorios (Donoso, 2014:7).

La movilización estudiantil de los jóvenes secundarios posee un conjunto de aspectos relevantes para el análisis de los movimientos sociales y la protesta política en las sociedades neoliberales avanzadas como la chilena. Fundamentalmente, porque se trata de un movimiento social y político novedoso e innovador en la forma y en el fondo, pero también diverso e incluso contradictorio.

La Revolución Pingüina responde a la conflictividad propia de las sociedades neoliberales entre actores y sujetos que se encuentran simultáneamente en el mercado (sistema educativo), la sociedad civil (organizaciones estudiantiles secundarias, Colegio de Profesores, Asociaciones de Padres y Apoderados, etc.) y el Estado (gobierno, Ministerio de Educación, Parlamento, partidos políticos, etc.). En esa dirección, se trata de una acción colectiva de protesta dirigida tanto al Estado como al mercado desde la sociedad civil disconforme. De allí que dar solución a la demanda principal de los estudiantes, la derogación de la LOCE, supone modificar sustantivamente tanto la acción del Estado como, principalmente, la del mercado. La problemática de fondo es concebir a la educación como un “derecho” o como un “servicio”.

El movimiento secundario tuvo una composición social y política heterogénea. En él se aglutinaron todas y todos los estudiantes del país, especialmente los pertenecientes al sistema



municipalizado y en el particular subvencionado. Participaron activamente los estudiantes de los mejores colegios y liceos, así como los de los más pobres y deficitarios de todas las regiones. Los alumnos están organizados en la ACES, poseedora de una fuerte vocación civil e identidad, con voceros rotativos que responden directamente a la asamblea de representantes, a la democracia directa y la representación por mandato. Aunque muchos de los estudiantes eran militantes de partidos políticos, defendieron la autonomía del movimiento ante cualquier injerencia externa. La clase política y los partidos políticos tradicionales se han visto totalmente superados por esta nueva forma de hacer y construir política democrática.

Los jóvenes expresaron en forma mayoritaria su molestia y descontento con un sistema educativo que no los prepara en forma óptima para ser parte de la sociedad neoliberal avanzada. En el fondo hay una demanda de protección, de que alguien les asegure el futuro. Para algunos debe hacerlo el Estado, para otros la sociedad civil adulta o ellos mismos en forma colectiva. La demanda reiterada por parte de las y los estudiantes de que el Estado tenga un rol más activo y protagónico en el proceso educativo es la manifestación más clara y rotunda del fracaso del mercado como asignador de recursos educativos.

Muchos jóvenes de esta generación de estudiantes secundarios pudieron convertirse en universitarios, teniendo la oportunidad de retomar sus consignas protagonizando las movilizaciones estudiantiles del 2011.

### *El movimiento social por la educación del 2011*

El movimiento estudiantil que nace el año 2011 quedará registrado como un hecho histórico para Chile. Sus manifestaciones han sido reconocidas como las más masivas desde el retorno a la democracia y su popularidad se sustentó en la legitimidad y apoyo otorgado por las amplias mayorías ciudadanas que vieron en el movimiento la encarnación de sus propias

aspiraciones de justicia social. Este movimiento ha vuelto a hacerse cargo de la demanda ciudadana por un cambio estructural en Chile, apuntando a los tres pilares del actual sistema político-económico: la economía de mercado, la representación política y el Estado subsidiario. El 2011 estuvo marcado principalmente por un aumento sustantivo del uso de la movilización social como instrumento de expresión de demandas sociales. De acuerdo a las cifras oficiales, sólo en la Región Metropolitana se autorizaron 240 marchas –versus 134 en 2010–, lo que corresponde a un promedio de 20 marchas mensuales (Pérez, 2012). Las cifras a nivel nacional, por su parte, estiman en alrededor de 6.000 manifestaciones públicas y 2.000.000 de participantes durante el año (Hinzpeter, 2011).

Aquel 2011, el segundo año de la administración del presidente de derecha Sebastián Piñera, comenzó con las manifestaciones de los pobladores de la localidad Dichato y otros villorrios de la octava región, que protestaban por los retrasos en la construcción de sus viviendas dañadas por el terremoto del año 2010 y el posterior tsunami. En febrero, estalla una auténtica rebelión popular en la región de Magallanes, al extremo sur del país, quienes desatan un ejemplar movimiento de protesta contra el alza desmedida del gas, un recurso energético indispensable dadas las condiciones climáticas que se presentan en esa zona del país, en los límites mismos de América del Sur con la Antártica Sólo unas semanas después, fue el turno de los ambientalistas, que impulsaron diversas manifestaciones contra la instalación de una planta termoeléctrica en el santuario natural de Punta de Choros en la región de Coquimbo, en el centro-norte de Chile. Durante los meses de abril y mayo se suceden tanto en Santiago como en Coyhaique (capital de la sureña región de Aysén), así como en las principales ciudades del país, masivas marchas contra la instalación del megaproyecto HidroAysén, en la Patagonia chilena, por lo que se populariza la consigna “Patagonia sin Represas”. Todo ello permite concluir que las luchas por la educación que se masificaron a partir del mes de junio, y que

concentrarán un respaldo transversal, deben ser leídas como parte de un malestar más profundo que aqueja a la sociedad chilena (Núñez, 2012:63).

El conflicto estudiantil comienza a tomar forma a finales de Abril del 2011, cuando la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) convoca a una primera marcha por la educación. A las pocas semanas el país era testigo de masivas marchas en las ciudades más importantes del país, de paralizaciones y cientos de tomas en liceos y universidades, de creativas intervenciones en el espacio público, de tomas de oficinas gubernamentales, de partidos políticos y de sedes organismos internacionales, entre otras acciones (Durán, 2012). El movimiento amplio se unió bajo la gran aspiración de una educación pública, democrática, pluralista, gratuita, de calidad y en donde el lucro no tiene cabida.

Según Bellei, Cabalin y Orellana (2014:13-16) existen cinco elementos clave de la agenda de los estudiantes: en primer lugar, el movimiento estudiantil exigió equidad en el acceso a la educación superior. La educación superior se ha expandido rápidamente en Chile, pero siguiendo un patrón desigual: los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo tienden a beneficiarse menos de esta expansión y tienden a inscribirse de manera desproporcionada en instituciones de baja calidad. Exigieron que el Estado financiara totalmente la educación de al menos el 70% más pobres de las familias chilenas (y eventualmente hacer que la educación gratuita para todos); implementar un sistema único de créditos altamente subsidiada para el resto; controlar los aumentos de la matrícula; y distribuir la ayuda del Estado basado en las necesidades y no en el mérito. Por último, propusieron diferentes programas compensatorios con el fin de disminuir las barreras para acceder a la educación superior, sobre todo en las más selectivas instituciones para las poblaciones tradicionalmente discriminados, como los estudiantes pobres o indígenas. De esta manera, los estudiantes se enfrentan no sólo las consecuencias directas de las reformas de mercado, sino también una historia de la distribución desigual de la educación superior en Chile.

En segundo lugar, la demanda fue fortalecer y ampliar las instituciones de educación pública. Esto debido a las reformas de mercado en Chile promovió la privatización de la educación (en 2012, 16% de los estudiantes de educación superior asistió a las universidades públicas). Los líderes estudiantiles, incluyendo a los representantes de las instituciones privadas, propusieron que el Estado tuviese una relación preferencial con las universidades públicas, expresada en un aumento de la financiación directa del Estado, una modernización de sus procesos de gestión, y la creación de nuevas instituciones de educación pública. En otras palabras, que las instituciones del Estado tuviesen un papel principal (y no subsidiaria) en la prestación de servicios de educación y el liderazgo en la investigación científica en todos los campos, incluyendo no sólo en las zonas de mayor valor económico, sino también a las humanidades, las artes y la Ciencias Sociales.

En tercer lugar, los estudiantes pidieron a fortalecer la capacidad de regulación del Estado y la dirección del sistema de educación superior. La relativa ausencia de políticas nacionales en este ámbito y la debilidad de los organismos reguladores públicos han permitido a los centros de enseñanza superior aumenten los precios de acuerdo a reglas de oferta y demanda, incluso cuando son financiados con subvenciones públicas, para bajar los estándares de calidad y de evadir las regulaciones sin fines de lucro vía subterfugios legales. Por otra parte, las universidades no son transparentes en su gestión financiera a pesar de su subvención significativa por parte del Estado, incluidas las exenciones fiscales para su estado sin fines de lucro. Estas cuestiones son fundamentales entre las nuevas instituciones privadas. Los estudiantes han exigido un rol fiscalizador sobre el uso de los recursos, así como el proceso de acreditación (certificación) de las entidades.

En cuarto lugar, los estudiantes exigieron erradicar la motivación de lucro como motor de la educación superior. A pesar de que las universidades deben ser entidades sin ánimo de lucro, no hay evidencia de que varias nuevas universidades privadas utilizan subterfugios para

permitir el retorno de los beneficios para sus propietarios. Además, los Centro de Formación Técnica e Institutos Profesionales se les permiten organizarse como empresas con fines lucrativos y recibir fondos estatales importantes, especialmente a través de los subsidios a la demanda. Nuevas instituciones privadas experimentaron el mayor crecimiento en la última década y el mecanismo de financiación principal de que ha sido el crédito prestado a los estudiantes por los bancos privados, que también obtuvo enormes ganancias de las familias y establece subsidios (30% del presupuesto público 2012 para la educación superior era para financiar este crédito). En resumen, el dinamismo de la expansión de la educación post-secundaria chilena ha sido impulsado por el lucro. Los estudiantes creen que la primacía de las motivaciones comerciales produce desigualdad y abusos en el campo de la educación. En consecuencia, propusieron una mejor supervisión de las universidades, lo que requiere que sean genuinamente sin fines de lucro (o, alternativamente, manteniendo los recursos públicos para los que no posean dicho fin) y la eliminación de los bancos de la administración del crédito estudiantil.

Por último, el movimiento estudiantil también pidió permitir y promover la participación y organización de los estudiantes en todas las instituciones de educación superior. Participación estudiantil organizada ha sido severamente restringido en las nuevas instituciones privadas de educación superior: los propietarios y los administradores tienen control total, incluyendo la prohibición de la participación en centros de alumnos y federaciones. Exigieron nuevas regulaciones para tal fin que obliguen a la democratización. De hecho, esto está vinculado con una preocupación más profunda: aunque el Estado chileno financia y subvenciona las universidades privadas, sin siquiera satisfacer los estándares de alta calidad institucionales, como la transparencia financiera políticas, políticas no discriminatorias para empleados, la participación y el pluralismo ideológico.

A nivel universitario, el petitorio nacional tuvo como planteamientos sustanciales: el incremento del aporte basal a la educación, la creación de una red nacional de educación técnica estatal, la democratización y regulación del sistema de educación superior y el acceso con equidad, calidad, integración y heterogeneidad social en la matrícula (Urra, 2012). A nivel secundario, las demandas se abocaron a la desmunicipalización (fin de la administración de los gobiernos locales o Municipios) y estatización del sistema escolar, modificación de los mecanismos de ingreso al sistema universitario, regulación de los colegios particulares subvencionados, democratización de la educación secundaria, gratuidad en el uso del pase escolar para transporte público y derogación de la Ley General de Educación (sucesora de la LOCE) promulgada tras la revolución pingüina del año 2006 (Durán, 2012). Pese a su aparente carácter sectorial, el movimiento estudiantil fue capaz de diferenciarse de las movilizaciones previas en tanto logró articular sus demandas con un fuerte discurso de cuestionamiento al modelo político y económico de la sociedad chilena. Así, el conflicto estudiantil trascendió su carácter sectorial e integró a una amplia mayoría ciudadana que hizo suyas las demandas estudiantiles, visibilizando su malestar y al mismo tiempo, expresando su deseo por un Chile más justo y democrático.

El malestar social es profundo y se manifiesta en la desconfianza ante el gobierno, los partidos políticos y las instituciones en general. En marzo de 2012 la aprobación de los chilenos respecto del desempeño del gobierno sólo alcanzó el 29%, mientras que el rechazo llegó al 64%, una de las cifras más bajas obtenidas por la actual administración, sólo superada en agosto de 2011, en plena crisis del conflicto estudiantil, cuando alcanzó al 68%. En tanto, la identificación con el conglomerado de centro-derecha (la Alianza) descendió a 24% y su desaprobación fue de un 63%. Pero tampoco escapa a las críticas la coalición opositora de centro-izquierda que durante 20 años estuvo en el poder (1990-2010), La Concertación, y que

hoy afronta un escenario aún más adverso, obteniendo sólo un 21% de aprobación y un 68% de rechazo (Adimark, 2012).

Entre las negociaciones de Junio y fines de Septiembre del 2011, el Gobierno ofreció ligeros incrementos en el presupuesto de educación y en la asignación de subsidios con el objeto de reducir los créditos estudiantiles, propuestas que no se orientaron en lo absoluto a transformar los principios sostenedores del sistema educativo de las últimas tres décadas, a saber: subsidio a la demanda, rol estratégico del sector privado y libre competencia como mecanismo regulador y generador de calidad (Guzmán, 2012). El prolongado carácter de las movilizaciones, la decisión del ejecutivo de derivar el problema al parlamento (Durán, 2012) y la amenaza de perder el año escolar/académico y las becas asociadas (Urra, 2012), terminó por mermar la fuerza de los estudiantes, marcándose así un declive gradual del movimiento. Sin embargo, sería un error marcar el término del movimiento estudiantil a fines del año 2011. Sin lugar a dudas, los años posteriores fueron un año de evaluaciones y discusión de los aprendizajes adquiridos tras el impresionante proceso de lucha social emprendido, y en los años posteriores (y hasta la actualidad) se encuentra plenamente vigente y presentando fluctuaciones en niveles de apoyo, logrando revivir por instantes la masividad del 2011.

En cuanto a los repertorios de acción colectiva, Tricot (2012) los agrupa en tres grupos: aquellos habitualmente vistos en las movilizaciones estudiantiles en Chile; otros que sin ser nuevos tomaron un nuevo cariz gracias a la creatividad e inventiva; y por último, aquellos posibles de categorizarse como nuevos repertorios.

A contar de la primera gran marcha convocada el 29 de abril de 2011 por la CONFECH se sucedieron por varios meses decenas de demostraciones, no sólo en Santiago, sino que también en regiones. Junto a esta forma de accionar colectivo, encontramos también la toma por varios meses de casas de estudio superior y secundario, siendo el caso más extremo de esto

último las “tomas” de algunos liceos emblemáticos de la capital que sólo fueron entregados en enero de 2012. Otros repertorios observados que podemos calificar de tradicionales, fueron las “tomas” de edificios públicos, como lo fue la toma de la Junaeb, de las oficinas del Ministerio de Educación. la acción más mediática de todas, la toma de las oficinas del ex Congreso Nacional el 20 de octubre, en el momento que el Ministro de Educación presidía una reunión de la subcomisión de educación que trataba el tema del presupuesto. Por último, se puede mencionar otra forma de acción que es parte de los repertorios tradicionalmente vistos entre los movimientos chilenos, a saber, la huelga de hambre. En el marco de las movilizaciones estudiantiles, alumnos secundarios sostuvieron durante treinta y siete días una huelga de hambre que en la medida que la salud de los estudiantes fue deteriorándose, fue acaparando la atención de los medios de comunicación.

La novedad que concitó la mayor atención fue sin duda la reinención de las protestas masivas. Más allá de aquellas clásicas manifestaciones de marchas amenizadas con cánticos y pancartas alusivas a las demandas en cuestión, los estudiantes chilenos lograron transformar cada demostración en una expresión de creatividad donde los carros alegóricos, disfraces, performances, bailes y música constituyeron el modo de expresar su rechazo al sistema educacional. Por lo anterior, las movilizaciones fueron muchas veces adjetivadas como fiestas o carnavales, situación que fue replicada también en las distintas manifestaciones realizadas en las regiones del país. En este mismo contexto es dable señalar, y también en el marco de este nuevo cariz otorgado a las tradicionales protestas que muchas de las expresiones observadas en las marchas captaban la atención explotando el humor y la ironía en sus pancartas, disfraces, etc. La ironía y el humor se convirtieron en herramientas eficientes de llamar la atención acerca de las demandas estudiantiles y, a posteriori, de la represión policial a la cual eran sujetos los participantes. Es esta misma represión la catalizadora de la reemergencia de un repertorio que no se veía en las protestas sociales chilenas desde tiempos de la dictadura, a saber, los



cacerolazos. En el contexto de la protesta y ante la enorme represión ejercida por el gobierno en la jornada de protesta del 4 de agosto de 2011, la gente de manera espontánea, a través de las distintas redes sociales, se organizó para efectuar la que a la sazón sería el primero de los cacerolazos. La variación en torno a este radica en la resignificación del caceroleo, que pasó a ser un repertorio para protestar contra la represión policial.

Finalmente, parece interesante destacar una experiencia de participación ciudadana que también se materializó, representando una novedosa utilización de un mecanismo tradicionalmente considerado institucional. Enarbolado como una forma de democracia participativa, la utilización de plebiscitos o consultas ciudadanas ha sido recurso de otros movimientos sociales en el mundo, sin embargo en Chile las experiencias de este tipo eran institucionales o consultas a nivel municipal.

He ahí la novedad que representa el que desde un movimiento social se haya convocado a un plebiscito nacional para conocer la opinión de la población con respecto a las problemáticas educacionales. Es así como los días 7 y 8 de octubre se llevó a cabo el Plebiscito Nacional por la Educación, que tanto mediante urnas instaladas en distintas partes del país, como por vía electrónica, se consultó la opinión de los chilenos acerca de la educación, y de la implementación del plebiscito vinculante como parte de la institucionalidad del país<sup>121</sup>. Independiente de la representatividad del proceso, la instancia se convirtió en un hito que, es posible argumentar, refleja lo que ya se veía en las calles: la intención de los chilenos de hacerse parte del proceso democrático y de manifestar su apoyo a las demandas estudiantiles.

Esta misma intencionalidad de participación política no convencional, es la que es factible de encontrar en la aparición de nuevos repertorios de acción colectiva en el marco del

---

<sup>121</sup> Las organizaciones sociales que organizaron el plebiscito informaron de la participación de 1.422.442 personas, de las cuales 1.027.569 sufragaron en las mesas instaladas por las organizaciones sociales, mientras que 394. 873 personas lo hicieron vía electrónica

movimiento de estudiantes. Entre estos es posible identificar la utilización del espacio público como lugar de protesta y manifestación, empero, no mediante formas de protesta tradicionales, sino agenciando formas novedosas, pacíficas, creativas e incluso irónicas. En este sentido encontramos ejemplos como la “Besatón” por la educación organizada en distintas ciudades del país<sup>122</sup>; la concentración de estudiantes en la Plaza de Armas en el “Vamos a la playa por la educación”; o el “Thriller”<sup>123</sup> por la educación que concentró a miles de estudiantes bailando una coreografía organizada vía internet frente al Palacio de la Moneda. El empleo de estos “Flash Mobs”<sup>124</sup> como forma de convocatoria de gente en espacios públicos demuestra la capacidad de los estudiantes chilenos de asirse de una acción de tipo colectivo no contenciosa y utilizarla a modo de protesta, transformando sus reivindicaciones en algo llamativo. Los mencionados Flash Mob organizados por los estudiantes, no sólo concitaron la asistencia de cientos o miles de estudiantes a cada acción colectiva llevada a cabo, sino que además vieron su efecto multiplicado vía internet y también por la cobertura efectuada por medios de comunicaciónn tradicionales.

En la misma sintonía se encuentra la experiencia que significó la organización de lo que se denominó las 1800 horas por la educación, que inicialmente en Santiago y luego en otras partes del país, realizó corridas en forma de protesta, corredores – hombres y mujeres comunes y corrientes, además de estudiantes – que empuñando una bandera corrían por la educación del país.

---

<sup>122</sup> Convocados generalmente vía internet, grupos de estudiantes se reunían en espacios públicos y se besaban “por la educación”.

<sup>123</sup> Reviviendo el baile del famoso video clip del cantante norteamericano Michael Jackson, señalaban que se habían convertido en “zombies”, muertos vivientes, por la mala educación y las grandes deudas por sus altos costos.

<sup>124</sup> Por otro lado los “Flash Mob” tienen su origen en la cultura pop norteamericana, donde un grupo de personas interviene un lugar público con un acto original y lúdico para luego retirarse rápidamente. Esto implica una gran capacidad de adaptación y tomar elementos no relacionados con protestas sociales o políticas para utilizarlos para sus fines, a la vez que utilizan todos los recursos de la era de la información.

Otra forma de protesta que proliferó durante las movilizaciones estudiantiles, fue la producción audiovisual, videos que, recurriendo al humor y la ironía, eran subidos a internet. Dichos videos, por cierto, intentaban ser un aporte a la instauración y propagación de la demanda estudiantil.

Todos los nuevos repertorios expuestos, y algunos de los más tradicionales, de alguna manera cuentan con un común denominador: la existencia de una plataforma tecnológica que permite o facilita lo anterior. Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ofrecen una oportunidad que sin duda desde el movimiento social estudiantil han sabido aprovechar. Especialmente destacada ha sido la utilización de redes sociales como Facebook, Twitter y Youtube que han probado ser herramientas eficientes en cuanto al posicionamiento de un discurso, exposición de problemáticas, denuncia de represión policial o incluso como instrumentos para la convocatoria y participación.

Aunque es demasiado pronto para tener explicaciones empíricas sobre las causas del movimiento, los investigadores han producido algunas hipótesis preliminares para identificarlos. En esta sección se discuten brevemente esas hipótesis, distinguiendo entre causas directas y profundas, y factores contribuyentes.

En primer lugar, la motivación directa que desencadenó el movimiento estudiantil fue sin duda las condiciones de acceso al sistema universitario. Los estudiantes han experimentado las desventajas de un sistema en el que el acceso y la calidad educativas están correlacionados con los recursos socioeconómicos y el capital social y cultural de sus familias (Salinas y Frasier, 2012; Valenzuela, Bellei, y De Los Ríos, 2013). El descontento surgió en los estudiantes que asisten a las universidades tradicionales, ya que algunas de estas instituciones (especialmente las universidades menos selectivas y las de ciudades de pequeñas) han ido perdiendo terreno y han tenido que enfrentar problemas financieros; mientras que las universidades tradicionales

más prestigiosas han aumentado drásticamente sus matrículas y por ende sus aranceles. Del mismo modo, para los estudiantes que asisten a las nuevas instituciones privadas (especialmente los de las clases sociales medias y bajas), debido a sus enormes deudas, que en muchos casos ha sido imposible de pagar por su situación más precaria en el mercado laboral (Somma, 2012). Por otro lado, la nula regulación estatal en cuanto a la creciente oferta de carreras por parte de nuevas universidades, y la consiguiente saturación de ciertas disciplinas, es causa de las crecientes cifras de universitarios que no trabajan en lo que estudiaron (Espinoza y González 2013). Esquemáticamente, la dinámica del mercado debilitan muchas de las universidades tradicionales chilenas, ampliaron las instituciones privadas de baja calidad, y el aumento de los costos de la educación enormemente. Paradójicamente, la forma en que la educación superior chilena evolucionó ha ampliado el acceso, sino que se produce niveles generalizados de insatisfacción entre los estudiantes (Atria, 2012; Orellana, 2012; Lustig, Mizala y Silva, 2012; Guzmán-Concha, 2012).

Esta motivación directa, sin embargo, estaría conectado a causas más profundas. El acceso acelerado de nuevos sectores sociales a la educación superior se ha complementado con un discurso oficial persistente movilidad social, una sello de un país en vías de desarrollo. La ideología meritocrática individualista canalizada hacia la educación ha dado lugar a la demanda social de participar del bienestar prometido. Sin embargo, ya que la educación chilena se organiza cada vez más al alero del mercado, en lugar de igualar las oportunidades sociales, tiende a reproducir la desigualdad en la próxima generación (Lemaitre y Atria, 2013).

La combinación de un país con un rápido crecimiento económico y el aumento de las expectativas, enorme desigualdad social, mercado de trabajo precario, y sin las políticas sociales compensatorias del Estado de Bienestar, produce un ambiente de predecible sociales tensión. Por tanto, el movimiento estudiantil sería la señal más articulada de un mayor "malestar social", especialmente de la clase media. En particular, los altos niveles de

mercantilización del acceso a la salud, la vivienda, la seguridad social y la educación en Chile, y la ausencia de derechos sociales garantizados. Explicaría el fuerte apoyo del movimiento estudiantil por parte del público, y la ironía de que los niños que se benefician del "milagro económico chileno" se encuentran ahora en las calles protestando en contra de su benefactor.

En la dimensión política, los protagonistas del movimiento estudiantil chileno 2011 pertenecerían a una nueva generación de líderes que no se sienten comprometidos por los límites impuestos por la transición política de la dictadura a la democracia, y se sienten capaces de cuestionar los acuerdos institucionalizados heredados, incluyendo el mercado de la educación orientada (Bellei y Cabalin, 2013). Tanto Salinas y Fraser (2012) como Ouviaña (2012) consideran que el movimiento estudiantil surge en el marco de una oportunidad política que viene dada por el proceso democratizador comenzado en 1990, que fue el escenario en el cual nació y creció la nueva generación de dirigentes y activistas estudiantiles, que no experimentaron la dictadura y están "libres de miedo" capaces de enfrentarse a un gobierno que venía a encarnar los valores impuestos durante la dictadura y no modificados durante la democracia. Ante esa ventana de oportunidad, la capacidad organizativa y de manejo de información del movimiento le permite desplegarse y adquirir relevancia social. En las palabras de Kenneth Giorgio Jackson (2013:110), dirigente de la FEUC: "*somos una generación que no ha nacido bajo los traumas de la dictadura, una generación con menos miedo, criado en la post-dictadura*".

Esta reactivación política no se limita a la educación: en los últimos años, las expresiones de nuevas protestas sociales se produjeron en torno al desarrollo regional, el ecologismo y los derechos de las minorías sexuales. Para lograr sus objetivos, los estudiantes organizaron una estrategia política integral, extendiendo sus redes de colaboración y la participación de las partes interesadas adicionales, como sindicato, los trabajadores de los sindicatos de docentes de diversos sectores laborales, y varias organizaciones de la sociedad

civil. Las organizaciones estudiantiles y algunos de los líderes del movimiento publicaron documentos políticos breves y difundieron información ampliamente a través de los medios de comunicación tradicionales y nuevos. A través de estas acciones contribuyeron a la repolitización de la discusión pública acerca de los problemas relacionados con la educación y la igualdad social. La estrategia política del movimiento permitió la integración de las diferentes demandas sociales en un movimiento nacional para la educación (Lustig, Mizala, y Silva, 2012). La otra cara de este despertar ciudadano es la profunda fatiga del sistema político chileno, expresada en la muy baja confianza en el Congreso, el Gobierno y los partidos políticos, y en la participación política. En consecuencia, el sistema político chileno ha mostrado poca capacidad de procesar las nuevas demandas sociales, lo que aumenta aún más la insatisfacción: Actualmente, existe una creciente demanda social y política para una nueva Constitución para reemplazar a la impuesta por Pinochet en 1980 (Salazar, 2012; Oyarzún, 2012; Mayol, Azócar y Brega, 2011).

La deliberación política jugó un papel importante en el movimiento, pero fueron las acciones colectivas que nutrieron la fuerza y la unidad de los estudiantes (Figuerola, 2013). Si las principales acciones fueron efectivamente realizadas en las calles y el espacio urbano era el lugar de encuentro de los estudiantes, las redes sociales de internet eran el espacio digital que se utiliza para organizar y comunicar las actividades de protesta; a través de ellos el movimiento formó una comunidad horizontal y eficiente. Los estudiantes movilizadas intensamente emplean Twitter, YouTube y Facebook, con el fin de compartir información, coordinar actividades y difundir su discurso sobre la educación: 68% de los que se movilizó a utilizó internet y las redes sociales como plataforma de información sobre el movimiento (Arriagada et al., 2011). Los estudiantes también crearon sus propios medios de comunicación digitales para comunicarse, reunirse y discutir acerca de las acciones del movimiento. Usos similares de las nuevas tecnologías ya habían sido identificados en el movimiento estudiantil 2006 de la

escuela secundaria, cuando los estudiantes utilizan Fotologs, blogs y YouTube para comunicar sus demandas. Esta dimensión comunicacional es muy relevante en Chile, donde la alta concentración de los medios de comunicación reduce la pluralidad de los mensajes oficiales que circulaban.

Por último, desde una perspectiva de política educativa, las reformas orientadas a introducir la dinámica del mercado de los sistemas educativos se han propuesto cada vez más, como parte del agotamiento de las políticas redistributivas y de desarrollo de los estados del bienestar, y la creciente adopción de las ideas neoliberales en los campos de la economía y las políticas públicas (McCarthy, 2011; Olssen y Peters, 2005). Las reformas del mercado se enfrentan a lo menos a dos grandes dificultades. En primer lugar, que implican una redefinición radical de la noción establecida de "educación pública". En segundo, por lo que la educación funciona como un mercado implica la transformación de la relación entre los estudiantes y las instituciones educativas en uno de compra y venta privada, despojar la educación de sus conexiones a los bienes públicos, especialmente el compromiso con la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, como el reciente movimiento estudiantil chileno muestra, es probable que importantes actores sociales, políticos e instituciones se resisten a este tipo de políticas neoliberales en la educación.

## **Capítulo 6**

### ***Matriz cultural histórica de los estudiantes centralinos movilizados en 2011 y su relación con los modelos de Estado***

---

#### ***Raíces e identidad: la comunidad de sentido***

*“Mi suegra, ella es súper marcada en el sentido de las líneas como ella dice. “Las personas en la vida tienen una línea, puedes caminar un poquito para allá y para acá, pero la línea es una sola. Y la familia siempre debe mantenerse unida, a pesar de las diferencias es lo único que uno tiene. Siempre debemos estar unidos” (BN)*

La matriz cultural histórica que cobra sentido en la larga duración fue pesquisada en los testimonios orales de los jóvenes estudiantes a través de la memoria cultural y tal como expresamos en el Capítulo 2 de esta tesis, es aquella que nos remite a la vida cotidiana, a los recuerdos plenos de emocionalidad, aquella de la que “estamos hechos”. De esta manera los jóvenes estudiantes movilizados durante el conflicto interno de la Universidad Central de Chile en el año 2011 evocan sus orígenes apelando a las historias familiares que refieren no



solamente a sus vidas, sus relatos alcanzan a generaciones pasadas: las de sus padres, abuelos y en ocasiones bisabuelos.

Los alumnos, significan con gran emoción, que pueden reconstruir sus raíces gracias a las narraciones que han sido compartidas en un tejido familiar amplio en torno a las reuniones cotidianas, al calor de una mesa en invierno con una humeante sopa, en una que otra festividad y en los habituales encuentros de fines de semana, que con el tiempo se transforman en ritos que van marcando su pertenencia a una comunidad. Este colectivo se sustenta sobre la base de un conjunto perdurable de valores que son compartidos en los hogares, pero también en el entorno barrial, *“Es una familia como una comunidad también, estaban los hijos de mis abuelos que nos juntábamos con los primos siempre, era ritual ir todos los sábados, hice amigos también allá donde mi abuela en San Miguel”* (DV). *Mi abuela vivió mucho tiempo en el Club Hípico. Mi papá tiene un corral y mi abuela siempre vivió ahí y mucho tiempo vivieron mis tíos y mis primos también. Mi papá atrás tenía una casa que era como para el capataz y se la dio un tío del sur de la familia de mi mamá. Entonces mis dos familias estaban muy vinculadas. Crecí colectivamente con mis primos, éramos de la misma edad, de la misma generación siempre tuve esa experiencia de estar con gente”* (MV).

Los orígenes de los jóvenes alumnos centralinos están caracterizados por redes familiares sólidas que los han marcado desde sus identidades individuales y colectivas, *“Mi formación siempre estuvo, porque mis dos familias son muy cercanas, la de mi padre y la de mi madre. Siempre han participado mucho en la formación de nosotros. En la crianza. Ya sea mi abuela y mis tíos, que bueno pueden tener sus defectos y sus errores pero siempre estaba el cariño de por medio”* (MC). Esta forma de vida, con una parentela siempre presente que modela valores, actitudes y prácticas sociales, es una representación palpable también en la biografía de sus progenitores. De igual manera los padres de los estudiantes hacen alusión en sus testimonios, a la unión familiar, *“El (padre) viene de una familia muy unida, con un padre*

*y madre maravillosos, una mujer (su suegra) con mucho carácter. Matriarcado ella, la familia es lo primero, unida. El crece en una familia de mucho amor. Mi suegro amaba a mi suegra y ella igual, se casaron a los 15 años”* (BN). Este entramado se hace aún más fuerte, debido a que los parientes suelen habitar en un mismo barrio, *“Pero vivía cerca (se refiere a su tía), la iba a ver todos los días porque era regalona. Mi tía tenía 18 años y yo 4. Desde chica nos llevaba a los actos de la Chile y todas esas cosas...”* (SG), originando cercanía y complicidad en cuestiones cotidianas y del mismo modo dando cabida a la apertura de otros espacios de sociabilidad. Los entrevistados califican estas redes familiares como populares, significando con ello, a los grupos de pujantes trabajadores del siglo XX y las clases sociales que los articulan: estratos bajos y medios emergentes. Lo popular es concebido como un elemento significativo, que los hace sentir distintos y especiales, identificándolos de generación en generación, *“Pero me gusta más la familia de mi mamá. Porque era sagrado ir los sábados para allá y en segundo lugar porque coincidía con lo que vivía de alguna manera en mi casa que también se da eso de lo popular”* (DV). Las tradiciones populares son parte fundamental de la conformación de la trama familiar, aquellas que han hecho una larga travesía desde las zonas mineras o rurales, hasta llegar a la urbe donde son reproducidas, *“Si, y él (abuelo) le ponía apodo a los hijos. A mi papá le decía el Zorro o el Zorrito y a mí me decía el Zorrito nuevo. Siempre tengo el recuerdo que me regalaba cada dos años unas mantas para abrigarse, una manta con flecos. A veces yo iba a la casa de ellos y me invitaba a tomar once con él.* (MM).

Padres e hijos, distinguen como familia a una unidad que rebasa los límites de las familias nucleares e incorporan en el concepto a abuelos, tíos abuelos, tíos y primos que han sido parte de sus crianzas; comunidades extensas que son consideradas como centros de su base cultural y por tanto de sus identidades. Esta concepción de prole es ensalzada en los

testimonios de los estudiantes quienes no dejan de hacer patente que son parte de un colectivo que los ha modelado en el tiempo.

Las familias de los abuelos y padres de los alumnos, se conformaron en el segundo tercio del siglo XX, periodo aún caracterizado, entre otros factores, por la ausencia de políticas estatales de anticoncepción, lo que dio pie a la formación de grandes familias, *“A ver te voy a empezar de arriba; Raúl, Inés y la Juanita, que ella ya no está. A ver, no, Raúl, la Inés, la Dina y la Juanita ahí está. Después viene Fernando, vengo yo. La Anita que está en París ella vive en Francia muchos años y mi hermana la Elsa que es la menor y ella vive acá. Ocho parece que son”* (CL) De esta manera no es extraño que los jóvenes estudiantes tengan la experiencia vital de relacionarse con una vasta parentela en distintos grados de consanguineidad, *“La familia de mi padre es una familia muy extensa son seis hermanos, cinco hombres y una mujer, la menor”* (MC), *“Si eran ocho (hermanos). Mi papá salió a los 13 años de la casa”* (EC). En los testimonios de los progenitores de los estudiantes se mencionan estas grandes familias con naturalidad, *“Mi familia está compuesta por mi mamá, mi papá y éramos seis hijos”* (JH), *“[...]mi mamá era como la quinta, tenía varios hermanos. A ver mi tía Variti, mi tío Dante, mi tía Orieta que murió a los cuatro años, mi tía Yita, mi mamá, mi tía Yoli y mi tía Orieta. Eran siete hermanos.* (VM), *“Mi suegra dueña de casa, con 9 hijos”* (JH), *“Ellos son seis, cinco varones y una mujer, mi papá es el mayor* (BN). Las redes familiares se extienden y complejizan, también por la práctica de reunir en un solo hogar, a niños de relaciones anteriores de algunos de los cónyuges *“[...] de mi papá y su segundo matrimonio somos cinco hermanos. Mi papá tenía ocho hijos, todas mujeres y el último el concho es mi hermano que está en Canadá, el más chico, el Eduardo”* (HB). La viudez o las rupturas matrimoniales daban como resultado grandes familias *“Por el lado de mi papá son como diez, porque la verdad mi abuela se casó con mi abuelo que era viudo y ya tenía hijos”* (VM), *“[...] mi abuelo materno tuvo hijas con otra pareja antes de conocer a mi abuela actual”* (CG), *“La familia de mi papá son*

*nueve hermanos en total. Mi abuelita tuvo dos maridos, con el primero tuvo cinco hijos y él era militar, de la Fuerza Aérea, después se casó con mi actual abuelo y ahí nacieron cuatro hijos, entre ellos mi papá” (DV).*

La experiencia de los jóvenes entrevistados es ser parte de un entramado familiar donde se cruzan apellidos que no siempre son propios de su tronco directo, situación que dada la armonía con que se han establecido las relaciones, apropian sin dificultad *“Lo que pasa es que María Teresa vivía con su mamá pero también visitaba a mi mamá y a mi abuela. A pesar de que ambas hermanas estaban separadas por mamás y familias distintas había una buena relación de convivencia [...] María Teresa siempre quiso mucho a mi mamá porque era más niña y siempre hubo una relación ahí de como todos los hermanos y hermanastros. Todos se querían como hermanos. Había una lógica muy de hermandad en ese sentido. No había rencores por mamás distintas. Nada de eso. Además que mi abuelo ejercía una especie de liderazgo patriarcal en ese tema” (CG).*

Lo anteriormente descrito ha hecho que los jóvenes hayan gozado de una amplia comunidad de sentido que les provee de lazos y relaciones cotidianas intensas, *“Si, todo el rato porque son mis primos. Son cercanos porque somos familia...” (SG).*

Sin embargo, son los propios entrevistados quienes advierten que este antiguo estilo familiar está en extinción. En el último tercio del siglo XX, el modelo de Estado Subsidiario ha acelerado la modernización de la sociedad chilena teniendo como resultado la conformación de familias nucleares, *“Tengo dos hermanos. Mi hermana tiene casi 40 años y mi hermano 33” (CG),* Connotan además, que la temporalidad entre las gestaciones se ha ampliado *“Vivo con mis papás y mi hermano que es muy pequeño” (DV).* La tendencia de procrear solamente dos hijos por familia es muy común, *“Una (hermana), se llama Francisca, ella es psicóloga y es tres años más chica” (DL).* En la actualidad, preferentemente la configuración de familias más grandes se relaciona con factores como la reunión de hijos de distintos vínculos maritales

*“Mi mamá [...] se separa y queda con mi hermana de siete años [...] Mi papá... queda con un hijo de dos años porque su mujer [...] es detenida desaparecida. Ellos se juntan y cuando mi hermana tenía siete y mi hermano catorce, nazco yo que uno a las dos familias. Siempre les he dicho hermanos, porque son mis hermanos. Nací con ellos, viví con ellos hasta que mi hermano se casó, nacieron mis sobrinas y luego mi hermana también. Mi hermano tiene 41, mi hermana 37 y yo 23” (JM).*

La aplicación de un orden económico neoliberal propendió aún más a establecer un estilo de vida asociado a relaciones sociales que se fundan en valores propios del mercado. La cultura moderna impulsa a reducir el núcleo familiar, porque las madres de sectores sociales bajos y medios se ven obligadas a trabajar fuera del hogar. El consumismo, el alto pago de servicios (salud, educación, transporte) que otrora menguaba el Estado Benefactor encarece el costo de la vida y se privilegia procrear menos hijos.

Por otra parte, y como elemento fundante de la comunidad familiar y por consiguiente de la matriz cultural histórica, los relatos sin distinción de padres o hijos, están anclados en un proceso muy reconocible en la historia latinoamericana y por supuesto chilena del siglo XX, las migraciones internas que privilegian como destino la ciudad de Santiago, “[...] *porque mi abuelo se fue para el Norte a trabajar en las salitreras. Mi mamá se crio allá (en el campo) y de ahí se vinieron para Santiago*” (HB). La raíz campesina está presente en los testimonios significando una cualidad importante de la identidad familiar popular, “*Ellos todos emigraron de allá del campo, salieron a trabajar muy niños, tú sabes que antes no se preocupaban de educarlos ni nada*” (CL). Las políticas de orden económico implementadas por el Estado de Desarrollista, principalmente la industrialización, acarrearón que grandes masas de población se sintieran atraídas por la supuesta bonanza que se asentaba en las ciudades; esto finalmente generó un explosivo crecimiento demográfico en el destino preferido: la capital, con los consiguientes males sociales que fueron analizadas en el capítulo 3 de esta tesis. Estas

experiencias dolorosas son connotadas en los testimonios orales de los jóvenes estudiantes con una fuerte carga emocional, relatando estrategias de sobrevivencia familiares muy crueles e injustas que son atribuidas al sistema capitalista imperante, *“Es súper rara la vida de la familia de mi papá, porque dependiendo a quien se lo regalaron dependía el futuro. Mi tía Nancy se la llevaron a Brasil, que es la mayor, no la segunda. Y mi tío mayor Luis, él fue regalado a una vecina que es ingeniero. Y hoy mi tío mayor es accionista de las termas de Chillán, gerente general de telefónica. Mis otros tres tíos que se quedaron en la casa, asalariados, trabajadores que se rompen el lomo, uno se quedó en el sur para toda la vida. De hecho mi tío de al medio que salió y volvió a la casa, empezó muy niño a trabajar de temporero. Porque hasta hoy es rural, rural. Le dio una enfermedad a los nervios que le cagó todo el sistema nervioso y hoy día tiene que andar en sillas de ruedas. Por los químicos que le echan a los arándanos. Y hoy día mi tío mayor lo está apoyando porque siempre le trabajó a la misma empresa, o al mismo fundo. Porque todavía es fundo. De hecho es un sistema súper tradicional comparado con algo moderno, ponte tú, los locos tienen contrato y todo hoy en día pero, mi tío vive dentro del fundo de ellos”* (EC).

De esta manera, la movilidad de la población dentro del territorio nacional en el transcurso del siglo XX, aparece una y otra vez en los relatos como una representación cultural fundante en la vida de los sujetos. La multitudinaria y forzosa migración que se gestó desde el norte entre 1920 y 1930, luego del desmantelamiento de la industria del oro blanco cruza la existencia de varias familias objeto de esta investigación, *“[...] y mi bisabuelo viene del Norte del sector ex salitrero”* (EC). Este hallazgo es importante porque devela en los jóvenes centralinos rasgos identitarios asociados a los fuertes movimientos sociales que los obreros del salitre protagonizaron en las regiones de Iquique y Antofagasta. Esta coyuntura en uno de los episodios de la historia contemporánea chilena, que mayor admiración causa en los estudiantes, *“Sé que ellos (abuelos) viajaron del norte por que tenían familia en las salitreras. Eran familia*

*del salitre, se vinieron a Santiago, se instalaron en El Pinar y ahí hicieron su vida” (CG). El declive la industria salitrera, expulsó a los mineros nortinos hacia las regiones del centro-sur del país, obligándolos a reinsertarse al ciclo productivo, de esta manera, algunos recuperaron su espacio laboral retornando a la actividad agrícola “[...] claro, mi abuelo, el papá de mi papá, trabajó en las minas en el norte, en las salitreras y después regresó al campo, compró campo y tenía varias hectáreas digamos de terreno” (MM). Sin embargo y tal como hemos señalado, los migrantes del norte y del sur tuvieron como último destino la capital, que se transformó en una especie de imán, concebida como el lugar ideal para la concreción de sus sueños. Así, los campesinos, los mineros, obreros y los trabajadores asalariados emprendían la búsqueda de mejores condiciones de vida, “Nací en la comuna de Quinta de Tilcoco que queda en la sexta región, en el hospital de Rengo. Es una parte de campo que queda en Quinta de Tilcoco [...] Siempre tuve la inquietud de salir de allá. No me gustaba el trabajo de campo” (MM). La pobreza, la falta de servicios y la tranquila vida rural no tenía, punto de comparación con la esplendorosa vida citadina que era fomentada a través de los medios de comunicación, especialmente la radio y a la primera oportunidad se iniciaba el viaje, “Mi mamá es del Sur, de la octava región. Se vino a Santiago por temas económicos se vino sola a vivir con algunos familiares, a trabajar haciendo aseo en las casas” (MV). Familias completas en forma escalonada decidía probar suerte, dejando atrás sus pequeños pueblos y sus formas de vida “[...] yo conocí a unas tías de mi papá y vivían por Concepción, en una parte que se llama Tomeco, por ahí...en ese pueblito, en ese lugar...porque a mi mami la conoció en Laja, por San Rosendo por ahí” (CL).*

Esta difícil travesía está presente en la memoria de los jóvenes centralinos quienes significan la vida de sacrificios y esfuerzos de sus abuelos y padres con gran admiración y reconocimiento, “Y por el lado de mi papá también eran de región, de Concepción. Y todos de regiones y provincianos. De hecho no me llevo tan bien con la gente de Santiago, me llevo

*mejor con la gente de provincia” (SG). Generalmente los migrantes inician el desplazamiento siendo muy jóvenes, lo que ha quedado patente en la memoria de los alumnos entrevistados simbolizando el empuje y atrevimiento de sus padres, “Mis papá es de la sexta región, él llega acá cuando tenía apenas como 18” (JM), arrojo que muy bien saben no estuvo exento de pesares: “Mi papá salió a los 13 años de la casa [...] por un lado, mi padre viene de Chillán a la costa, de una comuna de un lugar que se llama Ñipas, donde ahí son seis hermanos [...] mi papá estudió en Tomé, porque lo regalaron mis abuelos. Se lo regalaron a una señora vieja con una hija que las dos eran profesoras de lenguaje. Se lo regalaron y mi papá se fue a vivir con ellas, mi papá se vino a Santiago por ahí por el año 87” (EC).*

En este contexto, los discursos revelan que los abuelos y padres de nuestros jóvenes entrevistados se enfrentaron a una multiplicidad de obstáculos cuando arribaron a la ciudad de Santiago y uno de los más relevantes fue no contar con recursos educativos y laborales que les permitieran insertarse rápidamente en la urbe, “Y en el año 1967 [...] ahí me vine, tratando, como sabía soldar, en la ciudad yo pensaba que lo que sabía era suficiente pero acá no era nada [...]” (MM). La vida de los migrantes en la ciudad se transfigura y suele estar plagada de experiencias vitales difíciles, que han marcado a las familias en su conjunto: “Mi mamá cuando murió su mamá se vino a Santiago y ahí la vida le cambió, trabajaba de garzona (sic) en un restorán cuando conoció a mi papá” (BN).

Otro descubrimiento interesante que hemos detectado en la matriz cultural histórica en los sujetos investigados, es la formación de familias como resultado de la inmigración extranjera, principalmente europea. Este fenómeno atraviesa la historia nacional desde el siglo XIX, en sucesivas oleadas de inmigrantes del viejo continente que arriban a Chile por diversas causas. En este caso de estudio, nos encontramos con migrantes que proceden de las zonas pobres de Europa, por ejemplo desde Italia, España y Francia, “Venían juntos en el barco y venían como de los mismos lugares, del Norte de Italia [...] En mil novecientos y algo [...]



*llegaron a Brasil primero y de Brasil llegaron a Chile, porque en Chile les prometieron muchas cosas. Pero, llegaron a un lugar que se llama el Galpón hacía el Sur y de ahí ellos salieron porque pasaron muchos sacrificios en ese lugar. Son como diez familias; son los Caramori, los Santi, los Granzzoto, los Romanini, son diez familias que en el fondo ahora están todos ligados entre ellos” (VM), “Y por los Moreno, emigrantes españoles” (SG), “[...] mi papá hablaba de un padrastro francés [...]” (CL). Algunas de estas accidentadas ascendencias, se han configurado como una especie de leyenda familiar “Mi otro abuelo en cambio nace de la unión muy rara, porque nosotros no somos Carrasco, porque mi bisabuela, antes de conocer al viejo Carrasco digamos, que es mi bisabuelo o el que después fue formalmente mi bisabuelo, tuvo un romance con un viejo que era franco italiano Fournier. La cuestión es que el viejo Fournier cuando falleció mi bisabuela no le ayudó a mi tata a enterrarla y mi tata tenía 16 o 17 años. Entonces no sé cómo, mi abuelo pidió cambiar el apellido y lleva el de su padrastro” (MC).*

Las tradiciones y costumbres de estos grupos de inmigrantes europeos se hacen sentir fuertemente en la sociedad chilena y en el caso de los testimonios de los estudiantes y sus padres significadas como parte de la identidad familiar, “[...] somos familia católica tradicional e italiana y todos los 29 nos juntábamos a comer ñoquis y a poner plata bajo el plato” (SG), “[...] y me crie hasta como los diez, once años con mi Nona, que era mi abuela. Todos de origen italiano (VM). Las colonias, como se suele llamar en Chile a los grupos de inmigrantes, establecieron usualmente una dinámica de enlaces entre connacionales pero, por supuesto este ideal siempre tuvo sus excepciones, lo que es significado por una de las entrevistada de forma negativa, seguramente pensando que su familia hubiese tenido un mejor pasar, de haber seguido la tradición de los matrimonios entre coterráneos, “Lo típico era que se casara con un Romanini o un Mommo que eran las familias que habían llegado todas juntas de Italia. Era Alberti Balmonti. Pololeó con un Falabella, se iba a casar con él. Y se fue a

*casar con uno de apellido Moreno que andaba ahí trabajando, ni un brillo. Y se fue pal norte”* (SG). También pesquisamos en los testimonios orales la presencia de la colonización alemana, ésta se desarrolló durante la segunda mitad del siglo XIX en el marco de una política estatal que pretendía poblar el territorio austral que presentaba una baja densidad demográfica y conjuntamente con ello, “mejorar la raza” a través del aporte que los extranjeros laboriosos proveerían al mezclarse con los mapuche y mestizos logrando “civilizar” el área. Los inmigrantes alemanes, en su mayoría protestantes, imprimieron un fuerte sello cultural a las regiones colonizadas que hasta la actualidad parte de la población chilena significa como rasgo identitario, *“Por el otro lado, mi abuelo por parte de madre viene del sur de una familia de colonos, mi abuela es Clotilde Ahumada Scheffer”* (MC). Los testimonios tanto en las familias de ascendencia italiana como alemana señalan la existencia de importantes matriarcados que se han mantenido en el tiempo, *“y vi siempre que mi Nona era como la mujer que mandaba y la fuerte”* (VM); *“Si, mi suegra, súper marcado. De matriarcado”* (BN).

Además de lo expuesto, debe destacarse que aquello que indudablemente marca los flujos migratorios sean estos internos o externos, es un conjunto de valores donde predomina la solidaridad, *“Con un tío vine en camión. Mi abuelo tenía naranjal, entonces cuando procesaban las naranjas a veces me invitaban y venía. Y después tenía una tía acá, hermana de mi mamá y ella me ofreció venirme a Santiago”* (MM). Los clanes familiares tienen como práctica habitual, acoger a los parientes migrantes *“Mi papá al principio cuando llega a vivir a Santiago, llega a vivir a la casa de una tía que vivía en Lo Hermida, se instaló ahí en las dependencias de la casa de mi tía y posteriormente conoció a mi mamá y se fue a vivir a la casa de mis abuelos”* (EC). Las redes familiares actúan como un manto protector ante las vicisitudes que impone la ciudad, *“Mi mamá en ese tiempo estaba viviendo en la casa de unos familiares del Sur. La familiar era mi tía Magali, que es como tía de mi mamá, lejana pero tía. Y mi mamá vivía en esa casa [...]”* (MV). La solidaridad es representada por los jóvenes

siempre destacando que ella forma parte de las vivencias de su colectivo de origen y que permanece en el tiempo, *“Vinimos a vivir a la casa de mi abuela paterna, que vivía en San Joaquín cerca de La Legua [...] ese sector que era la Av. Salvador Allende. Vivimos ahí por hartos años, por lo menos seis años [...] Vasconia en ese tiempo. Era un poco antes de llegar a Vicuña Mackenna. Mi abuela paterna vivía ahí sola [...] vivimos ahí hasta el 96 o 98”* (CG), *“Mi abuela como tenía mucha relación con los primos de mi mamá siempre había gente que era externo al núcleo más cercano de mi abuelita. Siempre había un primo de mi mamá que vivía ahí, un allegado. Se abrían las puertas, sin mediar plata. Sólo el afecto”* (DV). La costumbre indicaba que un familiar recibía al migrante dándole techo y comida e integrándolo a la vida citadina e intentando que rápidamente encontrara un puesto de trabajo, *“Por intermedio de amigos, conocidos. Gente que iba a veranear al campo yo me hacía amigos de ellos y siempre estaba preguntándoles sobre trabajo. Y ahí me resultaron”* (MM). Sin embargo, la oferta laboral no superaba la demanda y sólo los más cualificados podían acceder a labores con mayor remuneración. La capital se veía azotada por un desbordado crecimiento demográfico, que no hacía más que tensionar al Estado de Bienestar que no contaba con los recursos necesarios para poder responder a la gran masa de migrantes y las expectativas que la población había imaginado, entre ellas, la de acceder a la enseñanza o completar su educación, *“Estuve como seis o siete meses ahí (Sindelen) y como yo tenía esa cosa de aprender algo, me acuerdo que estuve como dos o tres meses, me metieron a un taller donde arreglaba el interruptor de la juguera. Tenía que ponerle un peso y graduarla. Pero el sueldo era muy poco y yo necesitaba estudiar. Después entré a cemento Polpaico, de junior. Cuando me presenté a postular al trabajo ese, me dicen, usted va a ganar aquí por decir un sueldo, si ganaba \$50 en Sindelen en Polpaico me pagaban \$200 y yo dije que tenía la inquietud de estudiar, me pagaban los estudios y ahí recién comencé a realizarme”* (MM).

La situación que les esperaba en Santiago era bastante hostil, si en las ciudades de provincias, en los campamentos mineros o en los campos se palpaba la desigualdad social, en Santiago ésta se hacía cada vez más descarnada y profunda. *“Después de eso trabajó en el Sur en varias cosas y después a los 16 se vino a trabajar en las casas del barrio alto. Entre ellas trabajó en la casa de la Jacqueline Pinochet. Cuando estaba Pinochet en el poder. Trabajo como un año y medio ahí y tuvo harta relación con la familia Pinochet. Muchas veces le tocó estar con Augusto Pinochet en la misma casa, ayudarlo, atenderlo.”* (MV).

Los provincianos no tienen alternativas, se establecen en comunas alejadas del centro de la ciudad y comúnmente vivían en precarias condiciones, *“¿En qué barrio?... todavía existen, los cités, mi tía tenía una casita chiquitita, tenía como cuatro hijos [...] (luego) [...] arrendaron una casa en el barrio Carrascal, se cambiaron, con compromiso de comprarla pero, nunca la compraron”* (MM). Los lugares donde se asentaron y posteriormente conformaron su familia los abuelos y padres de nuestros entrevistados, corresponden a sectores periféricos de la gran ciudad. De esta manera, los estudiantes han experimentado su cotidianidad en comunas alejadas del centro capitalino y más aún de la zona Oriente donde residen los grupos más ricos y acomodados *“Ellos (marido y su familia) vivían por San Pablo y después se cambiaron para allá (La Cisterna), en el 73, a dos cuadras de mi casa y ahí los conocí yo”* (BN). El barrio periférico por tanto, es el espacio cotidiano de sociabilidad, donde se van consolidando los elementos que conforman la matriz cultural histórica, generación tras generación, *“Nací en la comuna de San Miguel en el Hospital Barros Luco, nació mi marido y mis hijos también, en la “clínica Barros Luco” le decimos nosotros. Nació mi mamá, mi papá, mis hermanos, toda la familia ha nacido ahí”* (JH).

En este sentido, en la memoria cultural que se presenta en los discursos, se distingue una de las manifestaciones más evidente de las presiones a las que se ve expuesto el modelo de Estado Desarrollista y que se intensifican hacia el final de periodo, por los factores señalados

en el capítulo 3 de esta tesis, las denominadas “tomas de terrenos” que fueron una práctica común a partir de los años 30 en Santiago. Éstas no eran más que la ocupación ilegal de territorios para poder levantar una vivienda propia, *“Y por otro lado, mi mamá nace en la población Lo Hermida, tenía como 9 años cuando llegó a la población. Mi abuelo, el padre de ella, es uno de los fundadores de la población Lo Hermida se tomaron esos terrenos junto a otras familias”* (EC), *“Porque toda mi familia por parte materna es de La Legua. Mi bisabuela que se llama Hilda Marín ellos fueron los que se tomaron La Legua”* (EC). Las poblaciones que surgieron por estas acciones colectivas y populares ostentan una identidad fuertemente marcada por las luchas sociales, desde sus orígenes, la resistencia a la dictadura y la organización vecinal. Todos los estudiantes investigados nacieron en la zona sur o poniente de Santiago, en sectores que fueron habitados por trabajadores no cualificados, ex campesinos, obreros, pequeños comerciantes y que actualmente albergan a gran cantidad de pobladores repartidos en clases bajas y medias. En los testimonios analizados, se señalan zonas emblemáticas, una de ellas es la comuna de San Joaquín, que con anterioridad a la década del 90, formó parte de la comuna de San Miguel asentamiento reconocidamente popular y combativo, *“Mi mamá también (al igual que mi padre) vivía en San Joaquín, en el Pinar. Ella nació en una familia de cinco hermanos, con dos padres que ninguno era profesional. Se criaron en el Pinar durante toda su vida, como barrio biográfico de ellos”* (CG), *“Yo tengo a mi abuela que está viva, tiene ochenta y tantos ya. La mamá de mi mamá que era del Pinar”* (DV). En este municipio, poblaciones como El Pinar y La Legua se encuentran muy cercanas, *“Vivíamos en San Joaquín, en el paradero 5 de Vicuña Mackenna, en la Población el Pinar y en La Legua”* por lo que las relaciones sociales entre estos barrios eran habituales. Ambos sectores fueron focos de resistencia al gobierno militar transformándose en suburbios simbólicos en la lucha contra la Dictadura, lo que es significado con orgullo por los entrevistados.

Otra de las zonas residenciales que aparece connotada en los discursos es La Cisterna, una antigua comuna que en sus inicios tenía un acentuado carácter rural, *“Soy el hermano mayor de una familia de cuatro hermanos, nacido y criado en La Cisterna”* (MC). La localidad de San Bernardo también es parte de los testimonios, sector colindante al sur de la capital considerado hasta hace poco un pueblo, luce una sociabilidad arraigada en costumbres campesinas y es habitada por estratos bajos y medios, *“Nací en San Bernardo... (el barrio) [...] yo lo catalogaría como clase media, de gente trabajadora, súper trabajadora”* (BN) y curiosamente en esta localidad se fundó la Universidad Central en 1983, por lo que parte del alumnado en un comienzo era de esa comuna.

El sector sur oriente de la Región Metropolitana hasta los años 80 se presentaba como zona semi rural, con una vida pueblerina, donde aún existían fundos y especialmente viñedos, hoy se sitúan en su parte oriental, los municipios de La Florida y Puente Alto. La Florida desde mediados de los 80 tuvo una explosión inmobiliaria que le convirtió en un barrio de clase media emergente o aspiracional, desde donde proviene un gran número de los estudiantes centralinos, *“Siempre he vivido en la Florida, en la misma casa”* (MV). Puente Alto, era conocido como un pueblo cercano a la capital al que se accedía durante los años 60 en tren y actualmente es un área que se ha estigmatizado por sus altos grados de delincuencia, también es otra de las zonas que provee de alumnos a la Universidad Central, *“Mi vida transitó entre Puente Alto y La Florida. Viví desde los tres años en Puente Alto. Nací en Ñuñoa pero mis recuerdos y todo estaban siempre de Puente Alto”* (DL).

En los testimonios analizados, se entrelazan comunas de residencia, pero siempre en una macro zona que es aquella que se consolidó producto de la llegada de migrantes a Santiago, *“Mi mamá era de Santiago, vivía en la Granja, en unas parcelas por ahí. Se conocieron en Santiago en Quinta Normal en una cooperativa”* (JM), *“Viví en Maipú, me cambié con mi*

*familia y viví ahí por 23 años” (SG), “Nací en Quinta Normal y me crié en la Comuna de San Joaquín, hasta los 16, 17 años. Siempre en la comuna San Joaquín” (HB).*

Otra de las dimensiones que compone la matriz cultural investigada, dice relación con las ocupaciones que ejercieron o ejercen abuelos y padres. En este sentido, hallamos trabajos vinculados a la agricultura y labores no profesionales generalmente manuales, *“Bueno, su papá (se refiere al suegro) era campesino, era agricultor” (BN), “Mi papá era maestro albañil y carpintero y se dedicaba a veces a la agricultura. Pero no era muy buen agricultor. Era más maestro” (MM) “Mis abuelos eran campesinos. Mi abuelo se dedicaba al cultivo de la tierra y mi abuela tenía un restaurant. Siempre cuentan como la anécdota que en el mundial del 62 compraron una tele para el restorán y se llenaba. Era como él lugar en donde se veía tele” (JM).*

El comercio, preferentemente desempeñado por mujeres en el ámbito de venta de mercancías al menudeo y el arte culinario es otro hallazgo interesante, *“[...] Y mi mamá dueña de casa y también media comerciante. Tuvo dos veces almacén de tipo campo, un negocio chico. Después tuvo un restorán cuando era adolescente (MM), “[...] y la abuela de mi papá tenía restorán, entonces mi papá prácticamente se crió con la abuela, porque como era el primero, era el nieto preferido, entonces se crió con la abuela en el restorán, y de ahí mi papá trabajaba con ella en el negocio, de chico, acarreaba las jabas de cerveza para cargar el restorán, entonces trabajó de chico con ella, se crió con la abuela, tenía bicicleta, esas cosas que no tenían los niños normales en ese tiempo y después cuando ya conoció a mi mamá pusieron un quiosco, empezó a trabajar de chofer” (BN).* Los trabajos artesanales eran aun requeridos a mediados del siglo XX y la costumbre de ejecutar labores diferentes sin un grado de especialización era frecuente, *“Tengo un tío que es artesano, trabaja todo lo que es el cobre, el plaqué. Otros de mis tíos trabajan con él en el taller. Otro hace repuestos de bicicletas. Entre esas áreas se movían y mi papá que tenía restaurant, entre ellos les daba trabajo a los*

otros hermanos” (BN). “[...] *Mi abuela fue encargada de un casino y mi tío que es el otro hijo, él es obrero. Siempre ha trabajado en distintas fábricas. Si uno más, él fue capataz mucho tiempo trabajó con mi abuelo, no llegó a ser preparador ni nada y hoy día es conserje en un edificio*” (MV).

Las mujeres se turnan en labores de casa y oficios “*Mi abuelita Julia era dueña de casa. Materna sí. Mi abuelita paterna, mi abuela Marta [...] trabajaba en una fábrica como costurera. Hacía como uniformes o qué sé yo [...] mis bisabuelos, que criaron a mi papá, ella era dueña de casa y el carpintero*” (JH). En algunos casos las madres o abuelas se dedicaron completamente a los quehaceres del hogar, “*Mi mamá siempre fue dueña de casa, es que antes eso hacían las mamás que se quedaban en casa, porque tenían seis, siete hijos*” (JH), “*Mi mamá dueña de casa [...]*” (EC), “*Ella fue modista, pero era para sus hijos en el fondo porque ella nos hacía toda la ropa. Tuvo una pensión como modista pero ella siempre fue dueña de casa [...]*” (CL), “*Mi mamá era dueña de casa*” (VM) “[...] *y mi suegra dueña de casa, nunca mi suegro la dejó trabajar, pero mi suegra planchaba o cualquier cosa para ayudar porque eran seis hijos*” (BN).

Los oficios están asociados a las demandas del mercado y se aprenden de generación en generación, son oficios tradicionales que fueron muy usuales en el periodo del Estado de Bienestar pero que posteriormente han sufrido los embates de las transformaciones económicas neoliberales y del modelo de Estado Subsidiario “*Mi padre era cortador sastre de esos buenos que había antes [...]* *A mis hermanos no les gustaba la confección y yo siempre ayudaba a mi mamá porque ella trabajaba en casa entonces mi papá tenía su sastrería en la Alameda con Libertad y mi mamá me ayudaba también en la confección, yo iba mirando a mi mamá y fui aprendiendo*” (HB). La industria textil y de elaboración de vestimenta tuvo su auge en el periodo del Estado de Compromiso, decayendo fuertemente con la aplicación de las medidas económicas de carácter neoliberal, “*Bueno, da el caso que mi familia materna y paterna ambos*



*se dedicaban a la confección. Por oficio y aprendizaje a través de la observación mis dos papás se dedicaron a lo mismo. Los dos se manejaban en el tema de la confección se dedicaban a eso. Como pequeña empresa que hace ropa. Una pyme. En ese tiempo cuando mis papás eran más jóvenes el tema de la confección tenía un arraigo en la industria nacional. Entonces tenía expectativas laborales, que se podía ganar plata con eso. Fabricaban ropa, tenían un pequeño taller de confecciones en la casa de mi abuela. Detrás de la casa principal había un taller y fabricaban ropa para grandes empresas en el fondo y con eso subsistían. En Buenos Aires seguían en lo mismo pero ahí trabajaban no como independientes, sino como asalariados. Trabajaban en una empresa que era de corte nada más, que es cuando llegan las telas, las procesan, las cortas. Siempre se han dedicado a lo mismo, jamás se han dedicado a otra cosa. Es lo que aprendieron viendo a sus padres y sobre la marcha se acostumbraron a eso... (abuelos paternos) también pero desde una forma más lógica como artesanal. Por qué mi abuelo en Buenos Aires tiene un taller de confección que genera más plata y tiene algo más consolidado. Y mis abuelos maternos se dedicaban a la confección pero desde un punto de vista muy artesanal. Con eso subsistían en el fondo no se trataba de trabajar para vivir bien [...] cuando estoy en el taller ayudo a mi papá cuando no tengo nada que hacer o no tengo que estudiar. También he ido aprendiendo un poco del tema. Por lo menos puedo ver una prenda y saber si está bien confeccionada. Por observación, porque mis papás casi siempre tuvieron el taller donde vivíamos. Desde niño los observaba trabajar. Bueno, después sacaron el taller de la casa y lo llevaron a otra parte. Se queda más o menos arraigada la práctica de observar. Uno aprende sin querer.” (CG). Se advierte que las actividades no profesionales aquellas que no son fruto de la educación formal aún persisten en el caso de los padres de algunos de los estudiantes “[...] mi papá es preparador de caballos, es un trabajo familiar. Mi abuelo fue jinete y después fue preparador de caballos. Mi papá también es preparador de caballos y bueno mi hermano que me sigue, que está delante de mí también trabaja en la hípica*

*así que es un trabajo bien familiar” (MV). El resultado de ejecutar este tipo de trabajo es fundamentalmente no tener patrón es decir, ser trabajador independiente. En ocasiones toda la familia mancomunadamente se dedica a la misma labor dotando al clan de la posibilidad de trabajar en el hogar. Los rasgos culturales que ha promovido este estilo laboral es la libertad y la movilidad familiar, no obstante, las consecuencias son principalmente la inestabilidad que genera el mercado lo que puede acarrear periodos que oscilan entre la bonanza y la ausencia de recursos, “Mi mamá es dueña de casa y mi papá es como un microempresario, él tiene un tallercito en el que trabaja con madera. Por ejemplo, hace los muebles para las maquetas en escala. Él se dedica a eso, que en general ha sido un oficio familiar. Viene de su papá. Antes de que llegaran los chinos así fuertemente, mi papá hacía también las bolitas de vidrio para los árboles de navidad. Ahora se tuvo que especializar por todo lo que llegó y se quedó en los muebles de maquetas para los colegios, universidades y todo lo que tenga que ver con las maquetas. Toda esa línea y se la venden a grandes empresas” (DL). Los negocios en pequeña escala, también traspasan en algunos casos las generaciones, “Ellos (bisabuelos) eran estas típicas familias que llegaron de Italia a Brasil y se vinieron para acá en Pitrufquén y tenían la primera bencinera en Melipilla. Tenían emporio. Puros negociantes. (SG). Y en otras ocasiones se transforman en comerciantes como una clásica estrategia de supervivencia rápida “[...] la ocupación de mi papá, tiene un negocio de abarrotes” (EC). Los rubros de los expendios de alimentos y el transporte recorren también las travesías familiares, “[...] mis papás tenían un restaurante, mi papá era empresario y también tenía máquinas de la locomoción colectiva” (BN), “Mi suegro también era de la locomoción colectiva, trabajaba en la ETC, en esos buses rojos. Claro, el viejo después de trabajar en eso, en la locomoción colectiva, cortaba el pelo, hacía muchas cosas porque con nueve hijos” (JH). En el barrio las familias comparten oficios similares, como en este testimonio, suegro y padre de la*

entrevistada realizando la misma actividad económica, *“Mi papá era conductor de micro, chofer de locomoción colectiva [...]”* (JH).

Asimismo, también aparecen en las narraciones pero con menor frecuencia, los trabajos en el ámbito técnico. *“Él (su suegro) mecánico eléctrico [...]”* (BN). El área técnica y estatal es uno de los espacios en que se desempeña la clase media emergente del siglo XX, como indican los padres de los jóvenes, *“Mi papá trabajaba en Correos de Chile (Telegrafista) [...] mi abuelo trabajaba en Ferrocarriles de Chile”* (VM). Ferrocarriles del Estado y Correos de Chile fueron empresas estatales emblemáticas que conjuntamente con la educación técnica cobijaron a la clase media en formación, tal como se ha descrito en el Capítulo 3 de esta tesis al analizar las políticas estatales, *“Mi papá [...] entró a trabajar a Ferrocarriles del Estado en ese tiempo, que era ‘la’ empresa en esos años”* (CL).

En la generación de los padres de los estudiantes, la evolución de las formas de trabajo se ha diversificado y en algunos casos se afianzan los empleos derivados de la formación superior técnico profesional y universitaria, y en ocasiones el ejercicio de labores independientes *“Mi papá hace estructuras metálicas, trabaja en eso. Tiene una pyme, él es el jefe”* (JM), *“[...] mi mamá es secretaria [...]”* (DV), *“Mi mamá es profesora básica. Está ejerciendo hace como cinco años que es cuando se titula. Estudió grande. Trabajaba y estudiaba. Mi papá se hizo un poco más cargo de mí”* (JM), *“Entonces me fui a estudiar pedagogía al norte pero en Coquimbo... Pedagogía básica”* (VM).

Examinados los testimonios orales de los padres e hijos podemos concluir que familia se subjetiva como una comunidad extensa y marcada por una historia de movilidad territorial, el tránsito de la provincia a la ciudad, la consolidación de la vida citadina popular, y las feroces secuelas de los vaivenes de la economía liberal del siglo XX. Las comunidades sostienen una relación dialéctica con el aparato estatal lo que produce que se configuren una serie de procesos sociales que se desenvuelven en la larga duración. De este modo, se construye una matriz

cultural histórica donde predominan valores como, la solidaridad, la libertad, la fraternidad y actitudes como el compromiso con lo colectivo, la audacia, el esfuerzo y el empuje. Los sujetos históricos simbolizan la pertenencia a esta red familiar por medios de tradiciones heredadas de sus más antiguos orígenes y las relevan como elementos constituyentes de sus identidades personales y colectivas.

### ***Educación entre el deseo y la realidad***

*“Mi papá decía que lo único que nos podía dejar a nosotros era la educación” (DL)*

Como hemos podido observar en los capítulos 3 y 4 de esta tesis, el Estado a través de las políticas públicas y bajo cualquiera de los modelos implementados, de una u otra forma, ha intentado organizar a la sociedad chilena. De este modo, el acceso a instituciones educativas es un objetivo de la ciudadanía y en él se ha cifrado las bases de la movilidad social. Al respecto, es factible rastrear en los trayectos de vida de los entrevistados, varios de los elementos que han marcado la historia nacional en este sentido y que a su vez han tenido como corolario una serie de consecuencias de índole cultural y social visibles en la actualidad. En el caso de la generación de sus bisabuelos y abuelos de los estudiantes centralinos, la pertenencia a las clases bajas y medias emergentes y las condiciones educativas que se propiciaron bajo el modelo de Estado de Bienestar a partir de la ley de instrucción primaria, promovieron preferentemente la cobertura por medio de la apertura de escuelas públicas. No obstante, las tensiones heredadas desde el siglo XIX, en cuanto a la competición con la enseñanza de modalidad religiosa y particular no dieron tregua, como queda en evidencia en algunos de los testimonios orales

recolectados en esta investigación, *“Poco, mi mamá. Claro, ella estudió en un colegio particular, las monjas de Quinta de Tilcoco. Ella vivía en un pueblito que se llamaba Cantarrana, tenían que cruzar un río, la iban a dejar en unas carretelas tiradas por caballos, así las iban a dejar a las niñas internadas de lunes a viernes [...] (padre) creo que estuvo acá en Santiago, en primaria cómo dos o tres años con una tía no sé, con otro hermano y después para el campo”* (MM).

La formación de los niños en colegios católicos seguía teniendo un gran prestigio social transversal, enraizado en la sociedad chilena desde la época colonial. A ello se suma, que las escuelas de congregaciones religiosas ofrecían la opción de internación, es decir, los alumnos podían pernoctar por tiempos prolongados en las dependencias del colegio. Bajo esta modalidad educacional los niños pobres, en el marco de la caridad cristiana, recibían una beca lo que proporcionaba a los padres una solución a la precaria situación económica que les aquejaba y además aseguraba que los pequeños tuvieran no sólo techo y abrigo, también formación espiritual. En la primera parte del siglo XX la sociedad chilena todavía presentaba bajos grados de secularización por lo que la oferta educativa de curas y monjas siguió siendo una opción nada de despreciable para las clases bajas vulnerables o clases medias imitativas de la elite tradicional, aquella que defendía la preeminencia de la Iglesia en la educación.

Pese a las medidas de obligatoriedad de estudios primarios para todos los niños y niñas del país, la deserción continuó siendo alta y en algunos casos solamente se lograba la alfabetización mínima, *“(sabían leer) mi abuela si y mi abuelo también”*(MM). En los relatos la pobreza es homologada, con la falta de educación formal, *“Mi papá era un hombre humilde, mi papá apenas sabía leer y escribir [...] Estuvo en el colegio seguramente muy poco, muy poco [...] (la madre) yo creo que básico no más, pero sabía leer y escribir.”*(BN). Las generaciones de personas de clases populares, que en la actualidad bordean los 70 u 80 años

generalmente cursaron estudios incompletos, *“Mi papá llegó a cuarto básico, mi mamá llegó a segundo de humanidades que era octavo básico [...] en colegios públicos”* (JH).

A pesar de los esfuerzos del aparato estatal que fomentó la cobertura educativa por medio de escuelas públicas y promulgó leyes que operaban protegiendo la obligatoriedad de la enseñanza primaria, el complejo panorama económico tenía siempre efectos adversos en el plano educacional, *“[...] mi mamá no, no estudió, no, si mi mamá creo que salió a trabajar a los 14 años de nana (sic)”* (CL) *“Mi suegro sí, mi suegra no mucho. Pero sabían leer, escribir y todo [...] mi suegra parece que no terminó el colegio, como se casó a los 15 años [...]”* (BN). Además, en el caso de las mujeres de esta generación, por el machismo imperante, las alternativas de vida eran el matrimonio o dedicarse a los quehaceres del hogar en la casa paternal.

Como hemos indicado en el capítulo 3 de esta investigación, el Estado Desarrollista en el marco del modelo económico ISI impulsó la educación técnica que le permitía contar con cuadros capacitados para emprender la industrialización de país. Esta modalidad educativa fue una de las elegidas con mayor ímpetu por las clases bajas y medias que lograban estudiar, puesto que representaba estabilidad económica y es una plataforma segura en la consecución de la movilidad social, *“Bueno, mi papá, el por lo que nos contaba estudió una profesión técnica [...] El sí, yo creo que él sí estudió”* (CL) y en el caso de los hombres una salida rápida para acceder al mundo laboral, *“Mi mamá lo único que sé, es que terminó la básica. Mi papá estudió, terminó cuarto medio en la escuela de sastrería [...]”* (HB).

La valoración de la educación como garante del ascenso social aparece muy destacado en los testimonios de los descendientes de inmigrantes europeos, quienes igualan los conceptos de educación y de cultura, *“Todos sabían leer y escribir, todos habían estudiado. Siempre se conversaba de todas las cosas que pasaban afuera. Siempre había mucha cultura en las dos familias. Por ejemplo me acuerdo que mi Nona me hablaba de los músicos, a ella le gustaba*

*pintar, dibujar, cocinar y muchas cosas, leer. Entonces uno siempre estaba pendiente de la lectura, ella me traía al cine a Santiago, me traía al ballet. Como yo fui durante doce años la nieta más chica y la única mujer, entonces ella me llevaba a todas partes que hubiera cultura”* (VM).

Se concluye que las generaciones que fueron niños en los años 20 y 40 del siglo XX, apreciaban enormemente la formación educativa y pese a los esfuerzos del Estado no pudieron cumplir este deseo a cabalidad, *“Mi mamá a pesar de todo lo que dice, de que llegó hasta sexto de humanidades, pero igual es muy letrada, su sueño es haber sido una gran profesional. Y hasta el día de hoy con 82 años siempre dice que debía ser una gran profesional, le gusta mucho el arte. Mi mamá te lee libros, la música sabe, es como una biblioteca abierta, le preguntas algo y lo sabe”* (HB). Por este motivo, la mayor aspiración de estos padres y con mayor razón cuando fueron abuelos es que sus descendientes puedan acceder a la educación y alcanzar la enseñanza superior, concibiéndola no sólo como un logro económico sino que significándola como un dispositivo consustancial en la biografía familiar. *“Siempre nos inculcaron eso, que teníamos que estudiar”* (CL). Para esta generación debido a sus experiencias de vida y al modelo de Estado en el que se formaron, el Estado se convirtió en el responsable de la educación, esfera que además fue simbolizada como la base de la movilidad social.

Con respecto a la generación de los padres de los jóvenes estudiantes, en sus narraciones aparece el sistema educativo caracterizado por los avatares de las tensiones del declive del Estado de Bienestar y su posterior desmantelamiento. El alto grado de deserción siguió presentándose y en las clases populares los estudios básicos y secundarios no eran factibles de completarse, *“Mi papá tiene la media completa y mi mamá llegó hasta primero medio”* (MV), *“Ninguno estudió. Mi papá fue el primero que se vino a vivir a Santiago. Él es el mayor y el otro tío que es menor también trabaja en lo mismo. El resto son mujeres y la mayoría se*

*casaron muy jóvenes” (JM). Las esperanzas que había alentado el Estado de Bienestar muchas veces chocaban con la realidad de jóvenes que aspiraban a educarse, como una meta a cumplir en sus vidas,*

*Sí, y ahí yo también tenía la inquietud de querer aprender, de estudiar electrónica, radio. [...] antes de eso yo estudié radio por correo, se llamaba escuela Latinoamericana. Me llegaban las pruebas y correcciones al correo, antes de que me viniera a Santiago. Como yo tenía estudios de primaria nada más, yo después me di cuenta que no entendía lo que leía. Ahora después de muchos años me di cuenta [...] por ejemplo estaba la ley de Ohm que hoy en día es una cuestión, pero algo entendía pero me costaba mucho [...] Y bueno, acá en Santiago yo entré estudiar a una escuela donde enseñaban radio y televisión. Las escuelas “Nuevo Mundo” se llamaban, quedaba por ahí en la calle Nueva York en el centro. No en Serrano quedaba. Y también ahí, de nuevo toqué con la incapacidad de entender. Porque electrónica había que entender. Estoy al revés dije, tengo que estudiar primero humanidades que había en ese tiempo. Pero ya pasó el tiempo [...] Me dieron exámenes libres. Había una escuela que se llamaba academia estudio donde preparaba a la gente para que hiciera exámenes libres. Tenía que sacar seis años en dos años y medio, pero uno se demoraba más. Si, di la Prueba de Aptitud dos veces pero la preparación era media deficiente. Llegué a sacar como 450. La preparación anterior que tuve no era la mejor. (MM)*

Pese a los esfuerzos del Estado por expandir el ingreso a la educación pública, se produce un fenómeno que se extiende con rapidez en las familias numerosas y de escasos recursos: privilegiar a un hijo por sobre otro, con las consabidas consecuencias psicológicas y emocionales que ello deviene, “Él estudió en esta escuela que me pusieron a mí, en la escuela 40. Y después estudió en una industrial en San Miguel y de ahí estudió en la Federico Santa María”... (de sus seis hermanos) *fue el único que fue a la Universidad” (BN). La falta de capacidad financiera y la demanda de educar a familias profusas hacía que se tomarán decisiones que frustraron las expectativas de los jóvenes de la décadas de los 60 al 80, “Mi papá llegó hasta segundo medio y por temas, problemas familiares económicos, se dedicó a trabajar. Siempre ha tenido un tema con poder terminar, pero nunca ha podido hacerlo, siempre le decimos que termine” (DL). Los esfuerzos desplegados no eran suficientes y generalmente los hermanos mayores trabajaban para que los hermanos que los seguían pudieran completar estudios superiores, “[...] me decía que el otro hermano que debería haber*



*ido a la Universidad, era su hermano mayor, porque era muy inteligente y que se pospuso para que él estudiara [...] era muy regalón de mi suegro, fue su único hijo que fue a la Universidad, era un chiche (sic)” (BN). “Pensé en mis hermanos, tenía cinco hermanos para atrás entonces no [...] Y así fue, empecé a trabajar y le costé a mi segundo hermano, diseño gráfico publicitario, fue diseñador él. Y ayudar a la casa, ayudar a mi papá a vestir a mis hermanos [...]” (JH), “Raúl el mayor él también tuvo estudios universitarios. Se fue por una empresa que es súper conocida. La Sudamericana de Vapores se lo llevó a Venezuela. Después viene la Juanita, [...] ella estudió arsenalería, trabajaba en el Instituto de Neurocirugía cuando fue todo esto del golpe (CL).*

Por otra parte, en esta generación sigue presentándose la noción de la superioridad de la enseñanza particular y católica como símbolo de estatus social alto, *“Estudié en la Inmaculada Concepción colegio de monjas particular y un tiempo que me fue mal mi papá me cambió a un colegio público que estaba al frente de una plaza donde yo vivía, la Escuela 40. Ese era el castigo. Me puso ahí y no alcancé a durar un año. De ahí me sacó y me puso de nuevo en el colegio, mi hermano estudió en el Martín Araneda, también era un colegio particular, que estaba en el 28 de la Gran Avenida y hoy día es subvencionado, es el María Los Ángeles, también es un colegio de monjas” (BN). La escuela pública es significada como precaria, con escasos recursos, infraestructura débil, pero en ella se destaca el compromiso de los profesores y la calidad de la enseñanza, *“La básica la hice, en ese tiempo había un colegio el 331, que era con número, muy bueno pero, muy humilde. Pero, muy bueno [...] Público, maravilloso. Inclusive el Miguel decía que era un colegio de palitos porque era un colegio que unas salas las hicieron de cemento y otras salas que eran de la ampliación eran de madera. Pero yo fui muy feliz ahí” (CL), “Y bueno yo estudié en una escuela primaria en esos años... si, en la comuna de Quinta de Tilcoco, la escuela tenía el número 69 y el villorrio donde estaba ubicada se llamaba La Estacada, hay otro villorrio que se llama el Guacarhue, ahí hay una**

*iglesia que es antiquísima y que remodelaron hace poco [...] Primario, hasta sexto primaria (MM).*

En el caso de la educación superior, el ingreso a instituciones estatales gozaba desde antaño de gran prestigio. Por casi un siglo la única universidad privada fue la Pontificia Universidad Católica de Chile, organismo que si bien pertenecía a la Iglesia Católica, en su accionar se regía por los dictámenes del Ministerio de Educación y gozaba de una tradición semejante a las universidades públicas desde su fundación en 1891.

Como hemos analizado en el capítulo 4 de este estudio, durante la época del Estado Subsidiario y como consecuencia de sus medidas económico-sociales neoliberales, comienzan a aparecer las universidades privadas, éstas en sus inicios fueron observadas con suspicacia por la población que seguía confiando en las entidades públicas que curiosamente pasaron a llamarse “universidades tradicionales”, *“Lo que pasa es que cuando salí di la Prueba de Aptitud y di dos específicas. Elegí historia y biología. Me fue mejor en biología. Ahí quedé en nutrición y dietética pero yo no quería, siempre fui humanista yo. Quería estudiar derecho, pero nadie creía en ese tiempo en las universidades privadas, pero yo me acuerdo que fui a ver la Central con mi papá cuando estaba en la Perla. Pero por cosas de la vida al final no estudié. Cuestión que me arrepiento porque debería haberlo hecho en ese tiempo... Después estudié secretariado, después peluquería y luego cosmetología”* (BN).

Los colegios secundarios técnico industriales y comerciales, los institutos técnico profesionales y la Universidad Técnica de Estado se transformaron en las alternativas preferentes de las generaciones de jóvenes de clases medias y bajas de los años 70 y 80 debido al costo asequible y por la promesa de la veloz inserción laboral,

*“Hasta que salí de octavo y yo de ahí postulé al comercial que estaba al frente. Porque estaba el comercial, el Insuco número 1 [...] También era público el Insuco, mis viejos nunca pagaron, si es que pagaban las cuotas de centro de padres”* (CL).

*“Mi hermana mayor estudió en la Universidad técnica en ese tiempo... Vivian estudió en un comercial. Terminó la enseñanza media con secretariado. Después*

*está Pamela que terminó su cuarto medio en el Liceo 5... Pamela terminó y estudió enfermería, no le gustó y se metió a estudiar secretariado ejecutivo en el Insec y siempre ha trabajado en eso. Mi otra hermana también estudió secretariado. Después yo, después Jimena mi hermana menor que estudió contabilidad. Y Eduardo que no alcanzó a terminar que se fue a Canadá. Pero terminó sus estudios allá, estudió Arte y se recibió no sé cómo es el título, es algo de Arte. Hizo la memoria en Chile de Arte Contemporánea [...] Yo llegué hasta tercero medio, en el comercial Infesuco Instituto Femenino superior de comercio. Hice cuarto pero no terminé porque me dediqué a trabajar porque a los 16 más o menos. Pololeé (sic), fui madre soltera y tuve una hija.”(HB).*

*“Si, yo estudie la básica en el colegio “Llico” lo pasé muy bien, me encantaba estudiar. Después pasé a una escuela técnica, la que queda en el 10 (se refiere al paradero 10) de Gran Avenida [...] y estudié bienestar social. Me recibí y todo y mis cuatro años felices también, de enseñanza media. Después vi como que no había mucho campo como técnico en bienestar social y a mí siempre me gustó ser secretaria o profesora. Yo di la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y en esos años el máximo era como 600 puntos, yo saqué como 500, pero éramos pobres, no podía entrar a la Universidad. Así que opté por secretariado ejecutivo que también me encanta, estudié dos años, y llevo 34 años como secretaria. [...] (pero habría estudiado) Pedagogía Básica [...] Incluso quería irme al campo para que me pagaran con huevitos... (estudié en) INSEC, Instituto del secretariado que estaba en San Antonio 41. Ahí salí como con un 6.5 por ahí” (JH).*

La educación estatal siguió siendo prácticamente la única opción de los padres con un nutrido número de hijos, por razones fundamentalmente económicas, “(Se refiere a sus 8 cuñados y cuñadas) *también ellos estudiaron en escuelas públicas y después con sus esfuerzos fueron profesionales”* (JH), aunque no era vista como la mejor opción ya entrada la década de 1980. Es necesario recordar, cómo se señala en el capítulo 4 de esta tesis, que la municipalización de la educación básica y media y el establecimiento de la educación subvencionada, perjudicó la valoración y construcción simbólica del sistema educativo público, erigiendo a la enseñanza privatizada como la de mayor calidad, considerando que bajo las reglas del mercado, ofrecía entre otros beneficios, una generosa infraestructura material y una serie de complementos pedagógicos. *“Ellas pudieron estudiar, mi hermana que sigue de mi estudio, la tercera también. Porque mi mamá en ese tiempo como tenía negocio podía pagar”* (MM).

A pesar de los desvelos económicos familiares para costear los ingentes gastos educativos y en ocasiones tomar la decisión de cursar carreras técnico profesionales de corta duración, no siempre la elección rindió los frutos esperados *“Mi hermana chica es secretaria, estudió secretariado. Mi otra hermana que estudió técnico en párvulo pero, ella ejerce como conductora de un colectivo. Tiene un colectivo y ella lo maneja. 17 años lleva en eso. Mi otro hermano que falleció hace poco el chico también manejaba, en camión transportaba vidrios, aluminios o qué sé yo”* (JH).

En esta generación, el brusco cambio de modelo de Estado y las reformas neoliberales dan cuenta de una serie de consecuencias sociales, asociadas a que la esfera educacional se convierte en un bien de consumo; bajo este nuevo marco los efectos en el tejido social fueron devastadores, *“Él estudió tres años ingeniería mecánica, él trabajaba en ‘3M’ muy bien, estudió en un liceo, también en el Llico, en un liceo, y después estudió en el INACAP 3 años de ingeniería mecánica y trabajaba y estudiaba. Lo despidieron de 3M y no siguió más trabajando y ahora es chofer del Transantiago”* (JH), *“Y cuando nosotros estábamos ya había crisis porque yo dije, no creo que mi papi me pague una universidad así que me fui a un Comercial [...] porque yo siempre quise ser abogado. Mi papá me decía que tenía pasta porque para alegar no me quedaba nunca callada. Pero no se dio”* (CL).

Por tanto, nos hallamos en presencia de una generación que ve caer un paradigma vinculado a lo público y gratuito y que debe, sin mediar elección, apropiarse de nuevas nociones, relacionadas con la mercantilización de los servicios básicos, entre ellos, la educación. La juventud de clases bajas y medias de fines de los 70 y comienzos de los 80 no sólo debe lidiar con el trauma del golpe de Estado y la posterior dictadura, sino que también enfrentar el cercenamiento de sus oportunidades de crecimiento intelectual por simples razones económicas. Estas condiciones son profundamente conocidas y significadas por los estudiantes centralinos en los testimonios orales, lo que nos permite aseverar que la memoria cultural, ha

filtrado y cargado con especial fuerza estos acontecimientos y más aún si vinculamos que desde la generación de sus abuelos la educación es subjetivada como un valor compartido, *“Los dos tienen enseñanza media pero ninguno es profesional [...] mi papá va Tomé no más a estudiar, pero es uno de los mejores industriales de Chile y le fue bien y se recibió de electricista y se vino a Santiago”* (EC).

Los discursos de los muchachos, connotan sentimientos de pesar al relatar las historias de fracasos educativos de sus padres, *“No, sólo la secundaria completa. Después de eso no estudiaron carreras técnicas o profesionales. Mi papá tenía la posibilidad de estudiar, pero no pudo”* (CG). En ocasiones obvian que sus progenitores estudiaron carreras técnica las hayan o no concluido, ello demostraría por otra parte, que esta generación de jóvenes actuales, presenta una valoración distinta a la que exponen sus abuelos y padres, al parecer la educación técnico profesional no es vista como un mecanismo de movilidad social como antaño, *“Mis papás estudiaron hasta cuarto medio y de ahí se dedicaron a trabajar. Mi mamá tiene 54 y mi papá 53”* (DV). Los estudios universitarios y en entidades públicas son significados como exitosos mientras que los técnico profesionales son evaluados con menor proyección social, *“Mi mamá es profesora básica de Estado. Mi tía abogada estudio leyes en la Chile. Mi papá estudió tres cosas; dibujo proyectista, nunca ejerció, metalurgia, en eso más o menos trabaja y administración de empresas. Estudió en un instituto”*(SG).

En todo caso, al menos en esta generación, se evidencia un mayor ingreso a la educación secundaria y en ocasiones es completada exitosamente, *“Sólo la secundaria completa. Después de eso no estudiaron carreras técnicas o profesionales. Mi papá tenía la posibilidad de estudiar, pero no pudo [...] mi mamá estudió en el Arturo Prat que queda en Av. Matta, es un (liceo) comercial. Y mi papá estudió en un colegio que queda en el Club Hípico, no me acuerdo el nombre. Eran colegios que se podían denominar colegios de barrio, municipales”* (CG), *“Pero jamás se dedicaron (se refiere a sus tías) a estudiar porque llega un momento en que no*

*hay sustento en el hogar porque mi abuelo está inmobilizado. Se ven en la obligación de trabajar, creo que mis tías no alcanzaron a terminar la secundaria por lo mismo. Entonces no se pudieron dedicar a seguir estudiando” (CG).*

No obstante lo señalado una fracción de la juventud popular ochentera no baja los brazos y se constituye en un grupo etario disidente a los dictámenes del gobierno militar y que hace denuestos encomiables por acabar con un régimen dictatorial, que no hizo más que ensanchar la brecha de la desigualdad social, utilizando para ello un arma poderosa la creación de un sistema educativo mercantilizado y altamente discriminador. Como bien se refleja en uno de los testimonios la educación universitaria pública fue un espacio fuertemente modificado por las disposiciones autoritarias, perjudicando a todas las sedes dispuestas a lo largo el país “*En la Serena conocí a mucha gente, estudié en el Liceo de niñas Gabriela Mistral de la Serena, llegué a primero medio. [...] público, en ese tiempo era fiscal... postulé a la Universidad del Norte, quedé y primero que nada quedé en ingeniería. Pero, yo no quería estudiar ingeniería y estaba estudiando por darle el gusto a mi mamá. Pero ella se dio cuenta y decidió que yo hiciera lo que yo quería hacer. Entonces me fui a estudiar pedagogía al norte pero en Coquimbo... pedagogía básica [...] Y el primer año estuvimos ahí y decidieron cerrar la Universidad, entonces ahí volví a ser dirigente junto con otro compañero y negociamos para irnos a la Universidad de Chile de la Serena. En ese tiempo un rector me sacó hasta la madre pero bueno, son cosas que pasan. Y llegué a la Universidad de Chile, tuve algún cargo pequeño después porque me dediqué a estudiar” (VM).*

Los jóvenes centralinos connotan las biografías educativas de sus padres con gran respeto, conocen detalladamente las vicisitudes y los factores que dieron pie a tales circunstancias. Son sensibles con respecto a los acontecimientos y a las consecuencia que en el clan familiar estos hechos acarrear, “*Mi madre es muy especial porque ella estudió trabajo social en la Católica pero no lo terminó. En dictadura también, que era la única escuela de*

*trabajo que estaba abierta. Cuando fallece mi padre, a los tres años, comienza a estudiar derecho” (MC).*

*“Por el lado de mi mamá son dos hermanos más. Mi mamá es la mayor también y mi mamá es la primera profesional de su familia y ahora me doy cuenta que de las dos familias” (JM).* Tan sólo tres de los padres entrevistados tiene formación universitaria.

### ***El dilema de la elección: viejas y nuevas ideas sobre la educación***

*“Entonces él pensaba que el colegio particular subvencionado nos iba a dar mejores herramientas que el municipal” (DL)*

Aquella generación juvenil del periodo que transcurre entre el año 67 y 80 y que corresponde a los padres de los estudiantes centralinos movilizados, está fuertemente conectada con la concepción de la educación que establece la generación que los precede, y si bien el contexto histórico los sitúa a partir del año 73 en un modelo de Estado Subsidiario, continúan significando lo educacional como antaño: un valioso componente social que debe ser garantizado por el aparato estatal y que promueve estabilidad económica y movilidad social. Sin embargo, la penetración del nuevo modelo de Estado Subsidiario y su influencia en todas las esferas de la vida, los transforma en un cuerpo social que resignifica ciertas prácticas y produce nuevas formas de aproximarse a la realidad. En este sentido podemos apreciar en esta generación, sobre todo en la fase de la adultez y formación de sus propias familias, como se transmuta la matriz cultural histórica heredada. Rescatan y reproducen la esencia de algunos valores, actitudes y formas simbólicas propios de sus ascendientes pero, por otra parte las resignifican por causa de este constante diálogo con el entorno neoliberal. De este modo, también aparece la producción de nuevas formas culturales asociadas a este nuevo modelo de desarrollo estatal. En este sentido, los discursos se tensionan en cuanto a las dimensiones sociales, que en el caso de esta investigación se vinculan al campo de la educación. Los hijos

nacen al final del periodo dictatorial y comienzos del retorno a la democracia (1987-1990) y tal como hemos explicado en el capítulo 4, el andamiaje del Estado Subsidiario no recibió importantes modificaciones y los gobiernos Concertacionistas emprendieron una transición democrática “enjaulada” en las viejas estructuras dictatoriales.

Los testimonios de los padres y de los muchachos revelan que la preeminencia de la educación escolar subvencionada por sobre la educación municipal (pública) y los valores que la primera enarbola, calan de manera profunda en los sectores medios emergentes de la sociedad chilena, *“Mis otros dos hermanos que me siguen todos estudiaron en el ‘Shirayuri’, un colegio particular subvencionado de La Florida, en japonés, significa ‘Lirio Blanco’. Ahí estudiamos los tres de kínder a cuarto medio en ese colegio [...] En Rolando Frödden, es uno de los colegios de la Cuca (se refiere a la empresaria de restaurantes, parrilladas Donde la Cuca quien además es sostenedora de varios colegios) típico colegio particular subvencionado de una comuna como la Florida. Las cuarenta lucas (sic) de mensualidad y los cabros que en general salen de ese colegio estudian en Universidades privadas o institutos profesionales. Hay dos o tres que logran entrar a la Chile o a la Católica y los otros como si logran estudiar en tradicionales son como en regiones”* (MV). *“Mi colegio es como el particular pobre del sector. A nivel de vivencia todo el rato para mí el colegio era como mi segunda casa”* (JM).

La evaluación de los propios estudiantes hacia la actitud de sus padres en cuanto a elegir una escuela subvencionada, revela a todas luces, lo que hemos descrito anteriormente, *“Por el temor que la educación pública está tan mala. Esa cuestión que encuentro súper perversa a nivel de desarrollo, eso de que los papás quieren que sus hijos sean mejores que ellos. Y el tema de la movilidad social. Mi papá se endeudaba si era necesario y todo. Nosotras dos estudiamos con crédito, por eso estoy tan metida en la agrupación de estudiantes con crédito CORFO y endeudamiento. Mi papá decía que lo único que nos podía dejar a nosotros era la educación. Eso era el motor que si había que hipotecar todo el esfuerzo de la familia lo iba*



*a hacer. Entonces él pensaba que el colegio particular subvencionado nos iba a dar mejores herramientas que el municipal [...] Ahí nos forjamos con mi hermana, que también estuvo en ese colegio todo el tiempo. Era un colegio de familias que mayormente fueron espectadores en el tema de la dictadura, no políticos, mucha aspiración entre medio, entonces hacía que fuera bien despolitizado. Los que intentábamos hacer algo político lo hacíamos desde la cotidianidad” (DL).*

Una impronta neoliberal se instala en la matriz cultural, desplegando un conjunto de nuevos valores que van creando una nueva forma de entender el mundo: consumo, individualismo, competencia, exitismo, aspiraciones de una mejor calidad de vida asociada preferentemente a lo material.

La sociedad se relaciona con el aparato estatal de manera diferente. Los resultados no siempre fueron auspiciosos según nos relata uno de los jóvenes, *“En el colegio Manuel Montt que queda en Portugal con Av. Matta, un colegio bien chico, bastante precario, calzó justo cuando vivía en (calle) Madrid, por un tema de cercanía me quedaba al lado. Era particular subvencionado pero era bien especial el colegio. Porque a pesar de serlo, la mensualidad en ese tiempo eran no sé \$10.000. Funcionaba bajo una lógica súper precaria, no guardo buenos recuerdos de ese colegio. Llegaba mucha gente pobre. En el que las expectativas sociales que se desarrollaban ahí eran muy limitadas. Llegué por que vivía cerca. Estuve de segundo básico hasta octavo” (CG).* El desmantelamiento que se va produciendo en la educación escolar estatal luego del traspaso a los municipios, hace que las clases bajas y medias hallen en la modalidad particular subvencionada una tabla de salvación que los sostiene para poder continuar con la consecución de las aspiraciones que el sistema neoliberal impone. *“En un mejor colegio, porque ya entendía que la educación pública no era de las mejores así que los dos estudiaran en un colegio particular subvencionado” (JH), “Le tengo miedo (se refiere a la educación pública), no es que no le tenga fe, pero el ambiente, me da miedo porque encuentro que mis*

*cabros son pollos (sic), están a una cuadra de la casa, cualquier cosa los tengo ahí” (BN).*

Alarmados por la masividad educativa pública y a la vez imbuidos en los nuevos parámetros de calidad y exclusividad que el modelo de Estado Neoliberal propugna, los padres buscan alternativas que les permitan salvaguardar la idoneidad de la educación de sus hijos, aunque tengan que incurrir en pagar por ello. La gratuidad de antaño pierde importancia, *“En el Santa María en Santa Rosa. Era un colegio más chiquitito, ahora está más grande. Entonces era más personalizado, cada curso tenía como quince alumnos...y se tenía que pagar igual poco” (HB),* *“Si el (refiere al marido) viene (de la educación pública) pero, no está y yo vengo de la educación privada. Yo no concibo no pagar un colegio” (BN).*

En esta revolucionaria transformación del sistema educativo, una de las alternativas de la clase baja y media, los establecimientos técnicos profesionales, también fueron presa de la privatización:

*“Yo estudié en un colegio cuando niño, toda la vida en un colegio que estaba cerca de Peñalolén, al lado de la rotonda Grecia que se llama colegio particular número 2 de Ñuñoa... Particular subvencionado que está al frente del municipal de Ñuñoa, el liceo 5 y ahí estudié hasta octavo y la media la hice en el liceo industrial, saqué una carrera técnica... En el Chileno Alemán de Ñuñoa, en la plaza de Ñuñoa. Ahí estudié electricidad porque yo con mi hermano mayor entramos el mismo año al colegio y éramos compañeros de curso...Me acuerdo que él también postuló al Chileno Alemán, quedamos los dos. Nos fuimos los dos a estudiar allá, porque en ese tiempo los liceos industriales eran como grandes opciones para las familias. Sobre todo como un colegio con tanto reconocimiento como el Chileno Alemán en el área técnica. Entonces me fui a estudiar electricidad y electrónica. Quedé en electrónica porque uno entra a cualquiera de las dos opciones y después cuando pasa primer año te eligen según las notas. Electrónica es lo más codiciado y yo quedé en electrónica y mi hermano quedó estudiando mecánica industrial. Ahí estuve dos años y después por graves peleas que tuve con unos profesores porque, yo era del centro de estudiantes y por el tema de que no me quisieron tomar unas pruebas peleé fuerte con unos profesores y me tuve que ir. Me echaron porque era un colegio muy disciplinado con chaqueta, camisa, corbata. Y me dieron la posibilidad de salir, y salí del colegio y me fui a estudiar a un colegio municipal de La Reina, al Eugenio María de Hostos donde estudiaban unos primos míos [...] era liceo. Me costó mucho adaptarme. Tenía buena base en matemática pero tenía un retraso en lo que era historia, en lo que era lenguaje. Así que me fue ahí, le puse hartito empeño me fue súper bien, terminé cuarto medio ahí y di la PSU, no me fue bien así que entré a un pre. Empecé a trabajar porque cuando yo estudié en el Colegio Chileno Alemán, es el único colegio que uno empieza a hacer al tiro pega*

*técnica, en el segundo año de colegio yo ya sabía hacer una instalación eléctrica. Entonces cuando di la PSU y no me fue bien, no tenía como nada en mente” (EC).*

De todos modos continuó, al igual que en la generación anterior, siendo una modalidad de segunda categoría comparada con la modalidad científico humanista, que es la conducente corrientemente a la educación superior universitaria, *“Al menos uno particular subvencionado. Ahí dio prueba en ese industrial y quedó de los mejores de los 60” (JH).*

Por otra parte, la educación particular tradicional se convierte en un bien aún más codiciado, al que se puede acceder pagando un alto precio, *“Cuando ya estaba en edad escolar la Sole me dice que la pusiéramos en un colegio particular subvencionado y ahí buscando llegamos al Sagrado Corazones (particular y católico) y ahí había una cláusula que tenían que ser casados. Entonces hicimos una carta contando mi historia, resumidamente” (MM).* La clase media emergente asume que la distinción mayor que puede promover una rápida movilidad social futura para sus hijos en la alternativa de la educación más tradicional y privada, *“Entonces... estudió en un colegio distinto a sus primos y no por llevar la contra sino porque yo quería otros valores para mis niños... estuvo en el Claretiano... la niña estudiaba en el Corazón de María que estaba cerquita ahí. Y después al Sagrado Corazón... lo que pagaba ahí eran redes de contacto, porque el chiquillo iba a aprender a leer igual, a sumar igual, pero las redes de contacto son las que ayudan en la vida, por eso pagaba” (BN), “Ella siempre me ha contado su experiencia, estudio en el Liceo 1 y mi hermano en el Nacional. Y yo era la cuica (sic) de la familia. Estudié en los Sagrados Corazones de la Alameda” (JM).*

La valoración de la educación católica aún se mantiene como un elemento importante en la sociedad chilena y reconocible en la matriz cultural histórica de los padres de los estudiantes movilizadas de la UCEN. No cabe la menor duda, que la actuación anti dictatorial de la Iglesia Católica y las acciones de los párrocos en los barrios populares de Santiago, le dio a la institución una imagen cercana y confiable que aún se mantiene en los pobladores, *“Si,*

*desde pre kínder, a los cuatro años. Yo creo que es la incidencia de mi mamá por querer meterme en una institución católica, porque ella siempre fue muy católica, participaba en la parroquia. También tiene que ver con el legado de mi abuela. Además su mejor amigo del barrio de Conferencia, después de la Granja, por ahí en Estación Central, él estudió becado en el Sagrado Corazones y además, fue muy chistoso, porque antes de entrar yo al colegio fuimos a veranear con unos profesores normalistas, porque la hermana de mi papá, mi tía Rosa, es casada con un profesor normalista. Entonces estaba un profesor ahí que al fin y al cabo estaba en mi colegio. Aparte económicamente a mi papá le empezó a ir mejor en la empresa” (JM).* No obstante, la elección de un colegio particular para un alumno de clase media o baja supone varias condiciones: excelencia académica, ser acreedor de una beca o pagar la matrícula y las mensualidades; cuando lo último se ve afectado por alguno de los avatares del mercado la situación se complica, *“Entré a estudiar al Sagrado Corazones de la Alameda hasta que mis papás tuvieron una debacle y me fui a estudiar al Carolina Llona. El colegio con más alumnos de Sudamérica; de curas y particular subvencionado [...] También estudié en el Santa María en la misma comuna, que es particular subvencionado igualmente. Luego me cambié al colegio Mater Purísima que son monjas franciscanas. La gracia de ese colegio era que teníamos compañeras de todas las clases sociales. Por más que algunas pagaran desde 100 mil pesos, en función de la plata que el padre tiene se calcula la mensualidad, (SG).* Como puede observarse tanto en la educación particular como en la particular subvencionada el que no tiene dinero para asumir sus costes simplemente tiene denegado el ingreso. Los alumnos becarios son siempre un número reducido y soportan una fuerte presión relacionada con el mantenimiento de un promedio de calificaciones acorde con las exigencias de la institución. En virtud de lo anterior, los estudiantes con rendimientos escolares de excelencia tienden a concentrarse los colegios particulares, algunos particulares subvencionados y en un selecto grupo de establecimientos municipales. La decisión de asistir

a un colegio municipal se vincula entonces, con dos factores: el no poder pagar un colegio particular subvencionado o en su defecto aspirar a ser aceptado en alguno de los pocos colegios municipales de nivel superior, que también se denominan emblemáticos, donde el estudiante debe cumplir con requisitos de un alto promedio de calificaciones y aprobar exámenes especiales de admisión, *“En la básica estudié en un colegio particular subvencionado de la comuna. Después por decisión familiar decidimos no continuar en ningún colegio de la comuna, municipal. Claro, porque por un tema de lucas, hay buenos colegios particulares subvencionados pero eran 40 o 50 mil pesos mensuales. Entonces me fui al Arturo Alessandri Palma, uno de Providencia, municipal, siempre bien en los rankings, detrás del Lastarria siempre”* (DV). *“En el Garden School de Avenida La Florida, un colegio particular subvencionado...Yo la quería meter en otro colegio que era muy bueno, ‘Los Nogales’ creo que se llamaba, pero había que matar a uno para entrar. La vez que fui a postular al colegio no alcancé ni a llegar al portón, se cerraron las puertas no más. Creo que la calidad de la educación era muy buena, hasta ahora. Lo otro que eran puros colegios particular subvencionados, eran muy pocos los colegios... Ese era público, era gratuito, era muy buena la enseñanza... No era difícil, muy difícil. Yo fui dos años y no, no daban ninguna posibilidad, era complicado. Y el otro colegio era bueno, yo siempre digo, no era de excelencia académica pero no era un colegio malo. Nosotros también pensamos en llevarlas al Carmela Carvajal porque tenían tan buenas notas, y ellas no quisieron cambiarse. Con el tiempo...me dijo “qué tontera mamá, con las notas que tenía debería haberse ido al peor colegio público porque con las notas habría ayudado”, no sé qué en la Prueba de Aptitud. Pero cuando ya estaba grande, en ese tiempo ninguna quiso cambiarse”* (CL).

Los colegios municipales emblemáticos gozan de un gran prestigio por su grado de exigencia académica y los resultados que obtienen sus estudiantes, que generalmente les

permiten alcanzar puntajes en la PSU que les abren las puertas de las universidades tradicionales.

### ***La conquista de la educación superior***

*“En mi familia, tanto materna como paterna, mi generación es la primera generación profesional y somos todos profesionales” (CG)*

Alcanzar la enseñanza superior y especialmente la universitaria se hace presente en los testimonios de padres e hijos con gran vehemencia. Es significada como el final de un camino familiar, que ha sido construido de generación en generación sobre la base del empeño, para culminar, con los actuales jóvenes que han podido contar con esta oportunidad. La obtención de un título universitario simboliza el éxito de una familia completa, toda vez que la formación educativa formal ha sido concebida en el tiempo como un valor inherente de la matriz cultural histórica. El Estado en cualquiera de sus modelamientos ha jugado un rol trascendental, porque desde el siglo XVIII la universidad fue la institución por antonomasia, en el entendido que es la cuna del saber moderno. El Estado chileno desde los albores del siglo XIX, vinculó la idea de progreso con la noción de educación como garantes de modernidad y desarrollo. En el siglo XX en cualquiera de sus dos modelos prosiguió comprendiendo a la universidad como el centro del quehacer intelectual y por tanto la cúspide de la escala educativa. La presión de las capas bajas y medias por ingresar a las universidades se va acrecentando a medida que el país va siendo parte de la modernización. En este sentido el Estado de Compromiso es el que abre las puertas a la creciente clase media, principalmente masculina, que busca a través de los estudios universitarios su trampolín social. Las clases bajas van quedando en una segunda línea, hasta la década del 60 y 70, cuando se intensifica el ingreso de jóvenes populares a la educación superior estatal y gratuita. Sin embargo, la extensión de la cobertura todavía no es tan alta, porque las familias más pobres aún están en el combate diario con la subsistencia, lo que les

impide pensar en ocupar esta alternativa. De todos modos, en la memoria de gran parte de los chilenos que hoy tienen más de 60 años, la experiencia de la educación universitaria estatal y gratuita, está muy fresca. El desmantelamiento del Estado de Bienestar post golpe de Estado dio un vuelvo a esta situación y en primera instancia por medio del arancel diferenciado, las universidades públicas comenzaron a cobrar por el servicio educativo. Como ya hemos visto en el Capítulo 4 de esta investigación, la transformación de la educación superior fue gravitante y se instauró un modelo que inició un nuevo camino de la segregación, con otros matices. De esta manera, podemos entender por qué la llegada de un integrante, de las familias de clase baja o media, a la educación superior significa una conquista, *“Y en la de mi mamá si, si no me equivoco con mis primas que están en Francia, somos la primera generación universitaria”* (DL), *“[...] en mi familia es el primero que llega a la Universidad. Aunque tengo un sobrino que es técnico en radiografía”* (JH).

Un deseo realizado y una conquista social que reviste a la familia de éxito como comunidad que logra sus objetivos. El clan que se ve tocado por esta hazaña lo realza una y otra vez, *“Si, en mi familia (el único universitario), porque en los Villarroel no. Hay muchos profesionales”* (JH). En algunos casos se inicia un nuevo ciclo, toda una generación con carreras universitarias y por consiguiente una mejor calidad de vida, *“Si en mi familia, tanto materna como paterna, mi generación es la primera generación profesional y somos todos profesionales. Tengo un primo que es abogado que estudió en la U. de Chile, tengo una prima que estudió diseño gráfico en la Universidad de Playa Ancha, otro primo que estudió psicología en la U. de Playa Ancha también. Bueno mi hermana que estudió en la Católica y mi hermano que estudió en la Usach y ahora yo que estoy estudiando en la Central”* (CG). La titulación universitaria es simbolizada como un triunfo que ha tardado en llegar, pero que ha sido la siembra que ha dado frutos y que permite la cosecha luego del paso de cuatro generaciones.

### ***La tensión en la educación superior, ¿organismos públicos o privados?***

*“Yo igual quería la Chile, sentía que las privadas eran para los porros (sic)” (JM)*

Cuando los jóvenes centralinos decidieron seguir sus estudios universitarios fue necesario seleccionar una de las tantas instituciones que ofertan carreras de distinta naturaleza. La vocación no es el único tema que los inquieta, también la entidad a la que accederán. Sus familias y especialmente sus padres imponen ciertos criterios basado en la matriz cultural que han tejido en el tiempo y que en ciertas cuestiones continua anclada al Estado de Bienestar, *“A mí me hubiera gustado que hubiese estudiado en una universidad (refiere a una pública), pero a ella no le daba el puntaje, entonces era como lo que hay. [...] Claro porque yo antes del golpe tenía la opción, tenía la inquietud de estudiar y había posibilidades de que algunos trabajadores postularan a algunas carreras [...] me hubiera gustado tener la posibilidad de estudiar, estudiar y estudiar. Ahí me siento proyectando en ella” (MM).*

Los esfuerzos y presiones que el clan ejerce para que sus retoños puedan estudiar una carrera rentable y además es una institución pública son significativos, *“Hay un momento en que la familia te presiona en lo que quieres estudiar. O sea yo creo ser parte de una generación en que los papás obligan a los cabros a salir de cuarto medio a estudiar algo. A pesar de no tener las condiciones para hacerlo, tenemos que ir a la Universidad y esa Universidad no puede ser en vano” (MV), “[...] mi tía me tenía ofrecido pagarme la mitad de la carrera si quedaba en derecho y no estudié y mi hermana tampoco. Ella quedó en la Chile. A mi hermana la presionaban mucho. La llamaban por teléfono. Mi hermana no se matriculó e hizo preu de nuevo. Después quería estudiar arquitectura en la Chile pero no le alcanzó. (Mis tíos) nos retaron, lo típico. A mí no tanto, porque todos creían que volvería a tocar chelo. Y se iba a*



*solucionar el tema conmigo. Pero mi hermana era la gran promesa de la familia [...] Si, quedó en lista de espera (en la Universidad de Chile) pero se metió al tiro en la de Valpo. Ninguna de las dos quiso meterse en la Universidad Católica porque desde chica nos metieron en la cabeza que era facha (sic)” (SG).*

La situación que experimentan los jóvenes de clases bajas y medias no es fácil dado que el sistema de universidad en Chile, selecciona a través de una Prueba de Selección Universitaria (PSU); este sistema de selección tiene un correlato con los colegios en que los alumnos han cursado la educación primaria y secundaria y generalmente, son los estudiantes de colegios particulares y los de liceos municipales emblemáticos, los que alcanzan el puntaje necesario para ingresar a la carrera elegida y la institución de preferencia. La lucha fundamentalmente es por matricularse en las universidades públicas que pese a la reforma del 80 siguen concentrando la mayor parte de los estudiantes de excelencia. En este sentido, los colegios particulares subvencionados se comportan de manera similar a los públicos no emblemáticos, formando un estudiantado que no alcanza los puntajes requeridos en una entidad universitaria tradicional y estatal. Sin embargo, para algunos alumnos estudiar en un colegio particular y católico e incluso prepararse especialmente para rendir la PSU, no fue un pasaporte directo al sueño del ingreso a una universidad estatal de tradición, lo que revela un nuevo problema de la educación neoliberal: la calidad que ostenta,

*La mayoría de mis compañeros hicieron preuniversitario y yo también por un tema más económico y poder cerrar el ciclo bien en cuarto decidí y con apoyo de mi familia hacer un preuniversitario. Ese año me estaba preparando para estudiar medicina. Esa era la idea. Hacer toda la vuelta larga para psiquiatría. Tenía malas notas para medicina. Tenía 6 de nota...Tenía todo un proyecto de vida, irme a región por que pedían menos. Y onda me faltaron como 40 puntos y fue no más. Pero no estaba tan decidida de estudiar medicina, una por que no tenía posibilidad de estudiar en una Universidad que pidiera menos de 700 puntos y salí del colegio y esa etapa fue súper importante. Como para abstraerme como había influido en mi forma de pensar esta institución educacional [...] Y onda dije ya puede ser psicología y fue súper confuso cuando me entregaron los resultados igual me fue bien. Saque 660. Ahora igual me lo cuestiono si hubiese sido algo más premeditado y reflexionado por así decirlo hubiese dado la de historia y hubiese quedado en la USACH. Pero filo no pasó. Habría quedado en psicología. Y no me alcanzaba para*

*la tradicional. Yo quería Universidad tradicional si o si por mis notas, porque había hecho preuniversitario y todo. No me iba a tomar otro año...Yo creo que también tiene que ver con el colegio. Así nos formaban. Era ese el parámetro... Y mi primo de Santiago quedó en la Chile [...] Yo igual quería la Chile, sentía que las privadas eran para los porros (sic). Y como que a mí me había ido relativamente bien, no quizás para las expectativas que tenía pero, si había un esfuerzo de por medio. Ahí fue súper rápida la decisión. Conocí la carrera Antropología que no estaba en mi cabeza, dije 'ya si puedo postular' y postulé a la U de Conce y quedé. Después me inseguricé por irme y por la futura empleabilidad. Y mi papá cachaba los puntajes donde quedaba, por ejemplo en Ingeniería en minas en la Usach. Me decía 'cómo vas a desaprovechar esta oportunidad'. Ahí fue punto de conflicto con mi papá y con los dos en realidad (mamá). No querían que estudiara psicología y antropología menos. Ellos querían que estudiara ingeniería o medicina que era la idea que yo tenía. Ahí fui a ver los puntajes a la Diego Portales para ver si me daba para estudiar Medicina y en volé cachar (sic) ahí pero no. Estaba ahí y fue un momento de angustia, me puse a llorar porque me había ido tan mal. Y estaba al lado de la Central y pensé 'ya voy a ir a cachar (sic)'. Me acuerdo que me dieron la malla en Psicología, lo converse con mis papás, no estaban de acuerdo pero entendieron que era mi decisión y siempre han tenido una buena percepción de mi autoeficacia por así decirlo, como que me iba a ir bien en términos académicos no monetarios. Mis hermanos no se metieron... Pero vi la Academia de Humanismo Cristiano, tenía un sesgo también como que fuera cristiano, viniendo de un colegio cristiano, me había declarado atea y no estaba ni ahí. Entonces dije ya, la Central (JV).*

Las clase medias emergentes han optado por la educación primaria y secundaria del tipo subvencionado y ello ha dado como resultado que los alumnos obtengan bajos puntajes en la PSU, lo que a su vez ha generado un fuerte debate sobre la calidad de la enseñanza que está en manos de privados. Sin embargo, la calidad para muchos no es un objetivo, lo más importante es acceder a la educación superior, llegar a la meta en una competencia frenética por cumplir un sueño, cueste lo que cueste. De todos modos, en las instituciones públicas las carreras se pagan y si no pudieron ingresar a ellas, como segunda alternativa pueden acceder a universidades privadas, “[...] le permitió estudiar Auditoría en la Andrés Bello y se tituló el año pasado. Mi hermana ella estudió Relaciones Públicas, primero en la Santo Tomás y después se cambió a Los Leones y se tituló la semana pasada. No, mi hermano es el capataz del corral de mi papá. O sea donde trabaja mi papá. Y mi hermano estuvo estudiando un tiempo técnico en prevención de riesgo, se salió y como le gustaba muchos los caballos se dedicó y

*trabaja con mi papá entonces se ha dedicado a hacer eso no más y con el tiempo quiere trabajar algo cómo preparación física o algo así” (MV).*

Una segunda alternativa para las clases bajas y medias es ingresar a estudios superiores técnico profesionales en institutos que son también de carácter privado, *“Yo tengo un hermano mayor que en estos momentos tiene 24 años, también vive con nosotros él se tituló de ingeniero en mantención mecánica del Inacap” (EC).*

Como corolario podemos observar, que el cambio de modelo de Estado produce con gran nitidez como opera una resignificación de la educación pública y la privada más allá del tema estrictamente económico. Si consideramos que tanto las universidades públicas como privadas, cobran sumas importantes a sus estudiantes por el servicio, las diferencias se dan en primer lugar por el prestigio que un individuo puede alcanzar en las instituciones estatales que son de antigua data y están asociadas a las corrientes de la tradición intelectual y política chilena. Las instituciones estatales proveen al sujeto de redes de contactos, es decir el capital social, y los dotan de formación, es decir el capital cultural, lo es altamente valorado por las familias investigadas.

Por otra parte, las universidades estatales otorgan un abanico de beneficios que permiten que los estudiantes puedan costear con mayor holgura carreras que tienen una duración de 5 años y en algunos casos hasta 7, lo que sumado a la reputación que ostentan hace que sean vistas como la panacea familiar, *“Mi mamá es profe de la Chile y mi tía es abogada de la Chile, entonces había que entrar a la Chile. Y mi hermana como siempre fue la más bacán la prepararon. Sobre todo mi tía se ensañó con ella, la presionó, la presionó y presionó. Estaba como obsesionada” (SG).*

Pese a que la educación de mercado propia del Estado Subsidiario, modificó la matriz cultural histórica de los chilenos, en este aspecto aparecen contradicciones que no podemos más que interpretar como propias de una cultura en constante reconstrucción y por tanto una

matriz cultural y social que en su seno alberga resignificaciones de sus valores, actitudes y formas simbólicas, *“Me cargó, porque el sueño de él era entrar a la Chile pero se farreó la media”* (JH). Hay elementos que permanecen inalterados y se vinculan a la promoción social anclada en el antiguo modelo de Estado.

Los prejuicios o temores hacia las universidades privadas son mucho más marcados en los padres que en los hijos, éstos últimos comprenden y afrontan de distinta manera los usuales vaivenes del mercado y además no comparten a cabalidad la idealización de lo público que connotan sus padres, *“No me gustaba la Universidad Central, me gustaba la universidad tradicional, él tenía puntaje para entrar al a Chile, creo que era abogacía. No quiso. La Usach no le gusta porque es muy buena pero es más para ingeniería. Más matemática. Y buscando y buscando [...] entró a la Central. A él le gustó”* (HB), *“Yo siempre quise estudiar en la Chile, pero no me alcanzó el puntaje. Y yo también era consciente que con la pésima formación que tuve en el Manuel Montt era poco probable que pudiera obtener buen puntaje. Me iba bien en la media, tuve promedio 6.1 los cuatro años, me iba bien, hacía ensayos de PSU y me iba bien. De hecho a mí me fue bien en la prueba pero no me alcanzó porque igual sociología era una de las carreras que pedía bastante puntaje para entrar”* (CG).

La senda para acceder a la educación universitaria se ve plagado de obstáculos que se van sorteando a la luz de las soluciones que provee el mismo mercado, a través del dinero, *“Así que me tomé ese año, empecé a hacer preu (sic) que estaba en la plaza de Ñuñoa de la Universidad de Chile que es bien caro y me lo pagaba trabajando. Me fui a trabajar a la contru (sic), de eléctrico, haciendo instalaciones eléctricas con un amigo los dos. Él trabajaba, tiraba presupuesto y lo contrataron y como era solo iba contratando gente dependiendo del tamaño de la pega y me contrató. Estuvimos trabajando como seis o siete meses en instalación eléctrica y ahí di la PSU, no me fue mal, postulé algunas cosas, ahí había que postular para el Crédito con Aval del Estado. Me dieron el crédito y me dieron un pequeño descuento en la*

*Universidad, el mínimo que me duró el primer año y decidí estudiar sociología [...] Yo creo que fue un chiripazo, yo creo que llegué a la Central porque no tenía mayor conocimiento. De verdad yo no conocía mucho, en mi casa mi papá estudió en un colegio técnico mi papá también estudió electricidad pero nunca ejerció nada” (EC).*

Cuando el sueño de entrar a una institución estatal prestigiosa no se cumple, generalmente por alguno de los dos factores anteriormente mencionados, se opera con los parámetros neoliberales del juego del mercado, “*Por el puntaje de mi PSU, de matemática sobre todo y también los costos económicos. La Universidad Central no era tan cara como otras universidades” (MV).* Entonces, se asiste a la segregación de estudiantes de universidades públicas, de universidades privadas y a su vez de privadas según precio. Por esta razón, las estrategias que las instituciones privadas utilizan para captar a sus clientes se vinculan sobre todo con las soluciones monetarias “[...] *Y las tres universidades me llamaron porque esa beca la da el Ministerio la de beca por excelencia académica y era por las notas de la media... Y bueno, la verdad es que la Portales nunca me tiró por el nombre. Que se llamara Diego Portales para mí ya era una cuestión muy complicada. Además fui y no me sentí acogido. Sentí que no era mi mundo. Cuando fui al proceso de admisión. Y en la Central sentí que eran cabros como yo, más cercanos. Punto, decidí La Central” (MC),* y considerando a las familias de clase media, estos beneficios pecuniarios pueden ser un salvavidas cuando se debe educar a más de dos jóvenes. Otra de las prácticas de captación de alumnos es el ofrecimiento de ventanas de oportunidades que los jóvenes saben, en una universidad del Estado son más difíciles de obtener por la dura competencia interna, “*Ella quería estudiar en la Chile, en la Escuela de Derecho. Se le pagó el preuniversitario de la Católica, quedó en lista de espera en la Chile. Y en la Central le ofrecieron por sus notas no sé qué contacto hizo que la Católica la podía recibir a estudiar, tenía que dar un examen, creo que muy limitado pero podía cambiarse a la Católica estando en la Central. Y después conversando con los*

*profesores le dijeron que no la veían estudiando derecho canónico. Nosotros si se iba a la Católica se iba, lo importante es que ella estudiara lo que quería y sacara su carrera. Desistió, ya tenía todo listo los papeles en la Católica. (...) En primero o segundo le ofrecieron al tiro ayudantía en derecho civil. Fue destacada. Como que los profesores influyeron un poco en que ella no se cambiara de Universidad” (CL).*

Si bien para los padres, las universidad privada es una alternativa de solución, creen que si sus hijos hubiesen ingresado a una universidad tradicional y estatal habrían sido dotados de un prestigio social que les proveería de un mejor futuro y una consecuente mayor calidad de vida, “Claro yo decía el concepto que se tiene aquí, que los cabros que salen de una privada es poco menos que les regalan las notas y no son capaces” (CL). En este sentido el movimiento interno centralino del 2011 configuró un fenómeno peculiar de reconocimiento social y para algunos líderes un espacio de oportunidades insospechadas, “Pero yo lo veo en mi hija, compitiendo a par con los de la Chile, la Católica, con el Confech de igual a igual. Ella fue la que movió toda una cuestión en la Universidad y gracias a eso se dio origen al movimiento estudiantil. Entonces no es tan así la cosa. Ahora a mi hija le ofrecen ir a diputada con Gabriel Boric, con Camila y todos. Mi hija me dice ‘mamá también me ofrecieron ir por La Nueva Mayoría y lo más probable es que estaría sentada en la cámara de diputados si hubiese ido por ellos’ Tu sabes que todos están ahí. Pero no es lo mismo porque era contra los principios de Daniela, ellos tienen otra línea” (CL).

Podemos concluir que en esta categoría de la análisis, la tensión entre lo público y lo privado aparece con gran fuerza, demostrando que la matriz cultural histórica que se construye en las generaciones investigadas oscilando entre el acomodo de marcos culturales propios del modelo de Estado de Bienestar y otros pertenecientes al nuevo modelo de Estado Subsidiario. Una hibridación que se expresa de particulares formas, y que en ocasiones hace pensar en contradicciones vitales que no están resueltas al interior de los sujetos sociales. Las familias se

debaten en una tensión al interior de su propia matriz de sentido, pero también la sociedad establece esa misma tensión con el aparato estatal, demandando respuestas propias de un modelo de bienestar en un modelo subsidiario.

### ***La participación social desde la cuna***

*“Es que es una cuestión que es entretenido estar metido en eso. Uno siente que está luchando por algo y que eso se puede lograr. Y que no hay que tener miedo, como que uno va y lo hace no más. Y dice lo voy a lograr si muevo esta pieza” (SG)*

Al analizar los testimonios orales podemos advertir que la participación social y sus diversas modalidades forman parte de la matriz cultural histórica de los padres e hijos investigados, esta actitud se consolida en el tiempo recorriendo un itinerario que se ha configurado a la par del despliegue y modelamiento del Estado chileno en el siglo XX y XXI.

Al respecto, los estudiantes señalan que sus familias han incentivados sus capacidades de participación, opinión y debate, *“Desde chica nos enseñaron a opinar. O sea no sé si nos enseñan pero todas las conversaciones parten en función de eso, uno va haciendo su propio mono” (SG)*. Si bien el entramado familiar motiva a la participación social, existen otras instancias educativas que paralelamente marcan a los jóvenes en su decisión de emprender luchas de carácter social, *“Las monjas nos enseñaban que si uno quiere algo tiene que levantarse y luchar” (SG)*. Sin embargo, es fundamentalmente el clan familiar el que lleva la delantera en proveer de un marco de sentido orientado a la participación social, cimentado en lo emocional y la experiencia vital de lo colectivo, *“(me impulsó a participar el 2011) si eso, lo popular de lo colectivo, esto de vivir en comunidad de compartir ciertas emociones el simple hecho de saludar con un beso que lo aprendí allá, me parece genial y no todos saludan con un beso y no todos saludan así, me parece que es una manifestación de afecto hacia la otra persona. La idea de compartir de dividir las cosas en dos, en partes iguales para que todos coman lo mismo, aunque sea un poquito del compañerismo, el apoyo mutuo. Todos vivían muy*

*cerca, salvo mi mamá que se cambió a Macul. Dos de mis tías viven en la casa de mi abuela. Vive mi abuela mis dos tías y otro tío. El tío que murió vivía por ahí cerca también” (DV).*

Las actividades en la iglesia católica en las poblaciones populares santiaguinas también es significada como una expresión que antecede y promueve el deseo de tener un rol en las acciones y movimientos sociales, *“Si, mi familia es muy católica -ellos siempre han estado- yo también lo hice durante gran parte de mi adolescencia, de participar mucho en la parroquia. Yo tuve una experiencia bien cercana con el catolicismo. Primero de tener amigos en la parroquia y en el momento me hice muy amigo de una persona que es muy amiga mía, de un seminarista que estaba haciendo su año pastoral viviendo en la parroquia y en ese momento me dieron muchas ganas de ser sacerdote, de ser cura. Después se me pasó. Esa era mi experiencia de participación en algo. Mi papá, mi mamá, después se hicieron catequistas también” (MV).*

Como podemos advertir a la solidaridad, ya descrita como elemento configurador de la matriz cultural histórica de los jóvenes, podemos sumar la participación social, ambas constituyen un dúo que se va construyendo en torno a la cotidianidad familiar y barrial. *“Siempre mi mamá en movimiento, no desde un tema político, mi mamá nunca vivió su realidad en términos políticos. Me acuerdo que una vez una tía abuela se enfermó de cáncer a no sé qué cosa y mi mamá era quien organizaba los bingos, las rifas. Después mi tía se murió igual se hicieron ciertas cosas. Así siempre” (DV).* La participación social es muchas veces vinculada a acciones de voluntariado, lo que hace a los muchachos palpar una realidad en ocasiones desconocida.

*“Yo creo que igual fue una experiencia que marcó mi vida que es súper importante para lo que estoy haciendo ahora. Cuando salgo del colegio me puse a hacer un preuniversitario en la cárcel, hago clases de historia en la cárcel de Puente Alto [...] Siempre me ha gustado la historia, entonces quería hacer clases y un amigo me dice que estaba haciendo un taller por unos cabros de la Católica en la cárcel. La pastoral de la Católica había un programa que se llamaba “Calcuta UC”. Y para mí la Teresa de Calcuta era una monja en la India no más, que se había muerto hace tiempo, la había escuchado por mi mamá pero no la conocía mucho*



*más. Bueno estos cabros iban a las cárceles por todo este rollo del sufrimiento que tenía la Teresa de Calcuta. Y ahí llegué a hacer clases en el preuniversitario de historia a la cárcel y para mí enfrentarme de igual a igual a un tipo que está encerrado por cualquier cosa -nunca supe el motivo de por qué está ahí- nunca lo supe, me hizo comprender que todos somos iguales, no había distinción del que estaba en la cárcel con el que está fuera. Jamás me pasó el rollo de que iba a cambiar, que yo lo iba a hacer cambiar, que tenía que estudiar para dar la PSU para algo. Podían dar la PSU y si les iba bien podían incluso postular a la Universidad. En el momento lo encontré choro (sic), voy. Después voy entendiendo que yo voy a estar ahí para que su día sea mejor. La hora y media que uno está, hable de otras cosas. Muchas veces no hacía clases y nos dedicábamos a hablar. Para ellos era vital, onda si yo faltaba una semana se enojaban. Otra de las experiencias que viví, quedamos de acuerdo en hacer una convivencia y yo había quedado de llevar las bebidas. Llegué a la cárcel sin las bebidas porque se me habían olvidado. El Oscar, que era el líder del grupo tenía todo preparado cuando llegué. Yo llego sin las bebidas, él toma todas las cosas las echa dentro de un saco, da lo mismo quedaron los completos tirados y se va. Se pelea con el gendarme que era como 'por qué te vas en la mitad de la escuela'. No sé si lo castigaron. Pero fue una desilusión grande. Yo en un momento pensé 'oye que eres egoísta, vengo a hacerte un taller, se me olvida una hueá y tú me tratas como la mona'. Pero no, yo estoy siendo el desagradecido con él. El que no entiende el contexto en el que él está. Yo estoy siendo irresponsable con la labor que asumí" (MV).*

Las actividades barriales, vecinales y de solidaridad poblacional marcan el itinerario de los jóvenes líderes centralinos del movimiento del año 2011 *"Porque yo siempre he participado desde niño en un club deportivo que es bien grande dentro de Lo Hermida. Y yo hacía de DT de las inferiores y además jugaba [...] Ah, yo participé mucho cuando chico en colonias urbanas, dentro de la población, dentro de lo que fue escuelas populares y las personas que están ahí cómo referentes que recuerde los cabros de las capillas que iban a hacer trabajos, los malabaristas, hay un malabarista que se llama León que era el que hacía las colonias urbanas en Lo Hermida"* (EC).

No obstante, el significado que los propios entrevistados le otorgan a estas experiencias familiares y barriales no siempre se relacionan con una participación sistemática o de liderazgo.

En el ámbito escolar también se abre un espacio de participación, sin embargo si ésta no se vincula a causas sociales motivantes, el joven no lo significa como trascendente, *"No, no me gustaba (ser presidenta de curso). Estaba dentro del centro de alumnos pero, no fui presidenta de curso. No era tan importante serlo. El presidente de curso era quien organizaba*

*las mejores fiestas, juntaba plata para la gira de estudio. Después de las movilizaciones el presidente de curso era importante [...] En el Mater por lo menos el centro de alumnos era súper importante tenían plata y todo asociado. Y lo más bacán que hacía el centro de alumnos en ese colegio de minas (sic) eran dos fiestas al año, que eran con productora y todo. Ese era el mundo que se vivía en esa época, hasta que de repente quedó la embarrada y reventó el movimiento pingüino. Pero antes del movimiento pingüino los centro de alumnos más bacanes eran los que hacían las mejores fiestas, las mejores alianzas, era un mundo súper hueco si uno lo ve ahora, pero eso era. Hasta que revienta el movimiento. Hasta que todos nos empezamos a unir, nos dimos cuenta que la cuestión no podía seguir así, que había gente que no podía pagar” (SG). El germen de participación social que proviene de la matriz cultural histórica tiene un sentido y orientación bastante claros, se relaciona con acciones colectivas que involucren verdaderamente un escenario de cambio, “[...] Sólo me reencanté con la gente. Es que es una cuestión que es entretenido estar metido en eso. Uno siente que está luchando por algo y que eso se puede lograr. Y que no hay que tener miedo, como que uno va y lo hace no más. Y dice lo voy a lograr si muevo esta pieza [...]” (SG).*

La alta valoración que los estudiantes investigados le otorgan a sus historias familiares asociadas a la participación social, hace que signifiquen de forma muy negativa cuando recuerdan, que en procesos sociopolíticos importantes para el país, sus progenitores no alzaron la voz o estuvieron ausentes, *“mi papá no tuvo mucha participación, yo diría nula, según lo que él nos cuenta, en las movilizaciones de protestas sobre todo entre el 83 y el 86 y mi mamá lo único que hacía iba a las marchas del centro, arrancaba y que sé yo, y sus papás siempre le decían que no lo hiciera pero lo hacía igual. Nunca se comprometió con ningún partido político nunca militó [...] Mi papá nunca militó y mi mamá solo participó en marchas” (DV). “Mi papá no es una persona que tenga una opinión política. No habla de política, es fome” (SG).*

De todas modos, los jóvenes cuando refieren a sus padres, las modalidades de participación que rescatan son las barriales vinculadas por ejemplo a actividades deportivas *“Mi papá siempre jugó fútbol, pertenecía al club del barrio y mi mamá lo mismo aunque ella no practicaba el fútbol, sí siempre su familia es casi fundadora de un club de por ahí cerca, de San Miguel donde ella vivía antes”* (DV). Estos espacios cotidianos de sociabilidad se convirtieron en la época dictatorial en las escasas oportunidades de reunión y organización permitidas, por lo que frecuentemente las familias las simbolizan como instancias colectivas de participación social *“Ninguno milita. Las hermanas de mi mamá son un poco más grandes, tenían afinidad política con lo que se hacía pero, no se metieron en ningún tipo de colectividad ni nada. Se dedicaron a hacer cosas como trabajo barrial, ayudar a los vecinos. Había muchos que estaban pasando por lo mismo y se trataban de ayudar. El Pinar siempre se ha caracterizado por ser un lugar muy fraterno entre los vecinos. Las hermanas de mi mamá siempre estuvieron muy involucradas en lo que era la autogestión del Pinar, la resistencia por así decirlo, que el barrio resistiera los avances de la dictadura”* (CG). El activismo vecinal se mantiene en la época dictatorial, configurándose como uno de los espacios reconocidos de resistencia, *“Ella siempre participó, hasta el día de hoy es presidenta Junta de Vecinos de su barrio y desde que la conozco que es la presidenta (...) Ella organiza, va a hablar con el alcalde, junta cosas (...) Mi suegra es de la Democracia Cristiana, no sé si ella está inscrita en el partido, pero sí es de ese lado”* (BN). Las asociaciones deportivas se convierten en centro de reuniones y acción social, reemplazando a los colectivos tradicionales que habían cumplido esta función y ahora son combatidos por los militares, *“Si en el club de fútbol, se hacían cenas, por ejemplo e iba mucha gente, las lotas, juntaban plata para comprar camisetas. Se enfermó un vecino y se hacían rifas, cuestiones para generar recursos. Sin importar quién. Un día le puede tocar a uno y esa era la motivación* (DV). La experiencia del trabajo comunitario ha marcado a las clases populares chilenas, *“El tema duro viene por parte de mi mamá, las*

*hermanas estuvieron siempre en la resistencia. Mi abuela también, mamá de niños chicos y con mi abuelo en silla de ruedas sacar adelante la familia. Y mis tías se dedicaban a participar en las asociaciones comunitarias del Pinar” (CG).*

El sistema educativo también proveía en la época, de un lugar donde experimentar mínimas vivencias de participación “ [...] *el hermano [...] él participaba un poco más en centro de alumnos. No supe porque nunca me lo contaron, pero no tengo certeza (DV), “Era una estudiante líder del colegio de monjas. Era presidenta de curso, líder para los bailes, siempre con una personalidad súper extrovertida... (De mayor como apoderada de sus hijos en el colegio)...Tenía diferentes cargos, a veces como tesorera, secretaria de repente. Pero siempre estaba metida en el colegio” (BN). Las organizaciones gremiales y sindicales en la época del régimen militar fueron prohibidas y cuando se llegaron a estructurar sufrieron persecución. En el imaginario de los estudiantes la figura de un ascendiente que se haya comprometido en luchas de carácter social se significa con emoción, “Mi mamá, es más apasionada estuvo metida en el colegio de profesores de Maipú. Ella es más sindicalista y todo el show. Pero mi papá nunca prendió” (SG).*

En las biografías familiares es muy reconocible relacionar la participación social con momentos álgidos de la historia nacional en que se tensionó la sociedad con la consiguiente aparición de movimientos sociales, lo que no obsta, que existan sujetos no movilizados, “Mis abuelos por el lado materno no tengo ninguna referencia que hayan participado en alguna asociación colectiva ni nada. Por el lado paterno, mi abuela por lo menos que yo conocí no tenía ningún tipo de lazo con alguna asociación de cualquier carácter. Totalmente ajeno a cualquier tipo de lógica de partido” (CG), “En cambio mis tíos que no tuvieron vida universitaria, a excepción de estos dos hermanos que digo, mi padre y mi tío que no estudió pero era como si hubiese estudiado, ellos dos son de izquierda y el resto de mis tíos como que

*no están ni ahí. Tienen posición pero respecto a temas así como 'estoy de acuerdo con el aborto' o cosas así. Pero no participaron en nada” (MC).*

En el caso de los testimonios de estudiantes que cuentan con hermanos mayores que vivieron su juventud en la década de los 90, se establece inmediatamente la caracterización de una generación apegada al marco neoliberal, apática, individualista y escasamente movilizada, “[...] *son más bien de tipo de izquierda pero no se involucraron: No nada, mi hermano a lo más en la selección de Vóleibol en la Universidad. Lo que pasa es que la historia de mis hermanos es de bastante aspiracional, ellos se dedicaron durante toda su juventud a estudiar, sacar su título y mandarse a cambiar. Son otra generación, la de los 80, 90 más o menos, tenían esta cuestión de remar para a delante y chao no más. Mis hermanos tienen opinión en lo que le pregunten pero, jamás se involucraron en nada. Y porque tampoco los pilló el contexto” (CG).*

En los testimonios de los alumnos centralinos y sus padres, se significa la participación política de los padres no desde la militancia; como ha sucedido históricamente en Chile, gran parte de la población se manifiesta ideológicamente como simpatizantes de una tendencia política porque no se compromete con la militancia partidista, “*Mis viejos siempre han sido Concertacionistas, no en militancia, sino que siempre han votado por Frei, por Lagos. Siempre han votado por La Concertación, entonces en ese sentido no me planteaba tantas críticas, por ese tipo de cosas” (DV).* La historia política chilena está teñida de filas de simpatizantes que no fueron capaces de adquirir un compromiso político formal, y en este caso no es la excepción, “*Si (eran) contra la dictadura, mis papás nunca militaron formalmente pero sí tenían una postura muy clara, ambos hicieron y movieron votos para el No” (MC).* “*Yo en ese sentido siempre fui simpatizante de izquierda, a pesar de estudiar en un colegio más o menos cuico. Pero tomé esa conciencia en el tiempo de la dictadura” (BN), “Mi abuelo paterno, trabajó, vivió en la dictadura, vivió que entrara la Dina a su casa y registrara todo.*

*Era simpatizante socialista* (MC). En los discursos analizados la mayoría dice identificarse con tendencias de la izquierda política tradicional chilena “[...] *Toda la vida fue socialista pero no militaba en ningún partido. Admiraba a Salvador Allende, pero yo creo que de toda la vida, porque él sabía toda la vida de este caballero. Su biografía, su persona*” (CL). Empero lo señalado, si algún familiar ha tenido una comprometida pertenencia a movimientos sociales o militancia política, estos fragmentos de la historia del clan son significadas por los entrevistados como marcas indelebles en sus trayectorias de vida.

*“Por el lado de mi suegra, uno de los hermanos de la abuela, de mi suegra, son muy metidos en la política, estuvieron exiliados y todo. De hecho hay un diputado, Leal, que es casado con una prima de mi suegra”*(BN).

*“Si, los dos (padres) militaron en las células del Partido Comunista motivados en parte por esto también que fue bastante fuerte para la familia (refiere a la existencia de un familiar detenido desaparecido). En ese tiempo por lo menos había una convicción de que había que luchar contra la dictadura, no se sabía cómo pero había una certeza de que no estaba bien, que había que luchar contra ella. Ellos militaron en las células del partido que estaba en San Miguel y además estuvieron en unas células que estaban en las provincias de Buenos Aires [...] Si, ellos militaban, ahí era un trabajó bastante en clandestinos la verdad, pero llegó un momento en que se empezaron a verse acorralados por las fuerzas de inteligencia de la dictadura. Vieron que estaban deteniendo a algunos compañeros y era cuestión de días para que ellos fueran los siguientes. Entonces mis hermanos estando chico dijeron hay que irse no más, no queda otra. Y ahí se van a Buenos Aires. Retornan cuando está el tema resuelto [...] se dieron cuenta (padres) que era muy peligroso y que se estaban metiendo en un ámbito que era muy heavy. Muchos de los amigos de mis papás los mataron en cosa de días. Cuando ya empiezas a ver que están matando a tus amistades y estás más o menos acorralado, uno dice mejor tomar distancia, no dejar a éstos niños huérfanos con los familiares y entonces nos vamos a Buenos Aires. Allá trabajaron en una célula que quedaban en la provincia de José C. Paz, que era una provincia bien pobre en Buenos Aires. Ahí se realizaban actividades pero eran como recaudar fondos, como dar acompañamiento a los otros exiliados que había. No era una célula de intervención política dura, sino más bien una cuestión un poco más liviana, como de apoyo fraterno”* (CG).

De esta manera es el tejido familiar en el que se sitúan los muchachos, es el que a través de la memoria cultural e histórica, ha construido parte de la matriz de sentido que les provee de un marco para resignificar la participación social y específicamente la participación política.

*“A mí me educaron en política. Mi tía toda la vida con su marido desde chica me metieron la política, mi mamá igual, mi Nono fue dirigente, del partido radical, toda mi familia por el lado de mi mamá son todos políticos radicales”* (SG).

*“Si, ella fue militante... Si, si era lola, lola, lola yo me acuerdo. Yo me acuerdo que iba a reuniones. Por ejemplo, nosotros participábamos en los clásicos universitarios. Y yo me acuerdo que se veían tan bonitos porque cuando uno es chico mira otras cosas y no toma en cuenta. Me acuerdo que andaban los comunistas, las lolas, todos los que militaban los jóvenes con unos pantalones blancos y unas camisas burdeos y andaban con una boinita, se podría decir. Se veían regios cuando la iban a buscar a la casa. Yo me acuerdo muy bien cuando hubo un homenaje a Pablo Neruda y ella estaba ahí, porque ella era muy metida. Había hartos personajes que ella hablaba que fueron iconos y que tuvo vinculación (CL).*

*“Ellos no eran militantes precisamente pero sí mi familia del lado de mamá tenía militancia muy importante. En particular una tía que se llamaba Juanita Leiva que pertenecía también a las juventudes comunistas. Mi mamá tiene una familia más política. Mi papá viene de una familia de estratos bastante pobres, tenían como toda esa veta aspiracional. Una familia que se representaba más bien con la derecha, con lo que estaba haciendo la dictadura, versus con la familia de mi mamá que estuvo haciendo o formando parte del gobierno de Allende. Entonces, desde ahí se explica mi interés desde chiquitita en la política, no en la militancia en sí” (DL),*

*“Los últimos meses sí, me adherí al Partido Comunista. Porque en cemento Polpaico lo que predominaba era el Partido Comunista. El interventor incluso también él fue militante del Partido Comunista pocos meses antes. Y él ocurre que es hermano de la señora de Ricardo Lagos, él se llama Hernán Duran De la Fuente. Él era el interventor (....). Por convicción. Porque antes de eso, mi tío, el esposo de mi tía Rosa, él nunca me dijo que era militante del Partido Comunista, pero siempre iba a las concentraciones. Ocurrió que antes yo vine a los primero de Mayo por Recoleta. Yo tenía esa inquietud, siempre andaba metido y ahí quedé con ese bichito (MM).*

La participación sindical fundamentalmente aparece en el caso de los abuelos de los entrevistados, es decir aquella que se ejerció en el periodo del Estado de Bienestar *“Por parte de mi papá. Mi abuelo obrero participaba de un sindicato, trabajó en Lucas que era una empresa grande industrial y bueno después hizo su taller pero durante todo ese tiempo estaba siempre en el sindicato” (MC).* Es importante destacar que dicha sindicalización fue desmantelada y agredida por el modelo de Estado Subsidiario por lo que las referencias de los estudiantes al respecto generalmente se remontan a la generación de sus abuelos. En la actualidad la tasa de población laboral sindicalizada en el país es muy baja y por lo mismo los estudiantes significan este aspecto con particular fuerza al, igual que la adherencia a movimientos sociales y la militancia política, pero con un peculiar detalle, cualificando estos

atributos envueltos en un halo de “fantasía”, “Yo sé poco de mi familia, sólo lo que me cuentan. De los Moreno en este caso que es la familia de mi Nono. Ellos son de Illapel y mi Nono era telegrafista y su mamá era una de las primeras mujeres dirigentes sindicales en ferroviarios en Illapel. Mi otro tío que era perseguido por Pinochet y todo, [...] el primo de mi mamá. También estuvo metido con el Che Guevara y todo el show. Él vive en Suecia ahora. Él también fue dirigente y a mí me criaron con esa fantasía. Mi abuelo fue del partido radical y dirigente de telégrafos de La Serena. Todos del partido radical antiguo. De lo que me contaban, era que les costaba entrar, tenían que estudiar y ser personas secas” (SG). “Mi mamá fue líder estudiantil en el colegio y fue dirigente universitaria porque ella estudió en la Universidad del Norte, algo así. Una que existía en esa época. Y cerraron la facultad de Coquimbo. Mi mamá fue la dirigente universitaria y logró cambiar la carrera a la Chile” (SG).

La polaridad entre la ausencia de participación social y la militancia política comprometida con secuelas nada de despreciables, son puestas en una balanza, donde por supuesto la no participación social origina desaprobación, “El hermano de mi abuela fue exiliado y detenido en las Quiriquinas. Era del Partido Comunista, dirigente del Banco Estado. Mi papá ni un brillo, era una persona de los ochenta yo creo, hueco. En ese sentido de política” (SG).

“Mi abuela es presidenta de la junta de vecinos, mi abuela paterna. Lleva muchísimos años. Y el marido era obrero sindicalista. Mi abuelo por parte de mamá -los del restorán eran muy raros- no los definiría de derecha porque la verdad nunca apañaron, nunca como que apoyaran a Pinochet, ni nada lo contrario, pero tampoco les gustó Allende. Entonces era como raro, les daba lo mismo finalmente. Ahora particularmente sus dos hijos salieron de izquierda. Y es al revés en el otro caso mis dos abuelos por parte de papá que participaban salieron dos de seis y en el otro lado dos de dos” (MC).



Los relatos van entrecruzando pasajes de la historia del Chile del siglo XX, señalando las biografías de los estudiantes y adjetivando la participación, por medio de sufridas experiencias de abuelos y padres:

*“(la primera mujer de su padre) [...] es detenida desaparecida. Eso igual me marcó harto durante toda mi vida por que nací sabiendo que la esposa de mi papá y la mamá de mi hermano era detenida desaparecida. Entonces para mi hermano hasta el día de hoy es un tema que recién lo empieza a hablar. Siempre he acompañado a mi papá a distintas actividades, a funas, a la recuperación de la casa de la memoria José Domingo Cañas en particular, que es donde es la última pista que se le pierde a ella. Ella era asociada al MIR, no era militante. Trabajaba en el registro civil y lo que hizo principalmente fue hacer carnet falso para que gente se fuera del país en clandestinidad. Teobaldo Tello que era la persona que hizo el contacto con ella era del MIR, entonces probablemente, creo que así era la historia, agarran a Teobaldo y después a Mónica en el año 74. Ella era simpatizante de izquierda. Mi papá igual, él dice que militó como un mes en el partido comunista y después fue el golpe. Y ahí era junior de Polpaico y tenía como proyecto estudiar en la Universidad Técnica del Estado y se fue todo a las pailas. Entonces mi papá acude mucho a la hermana de Mónica, a su cuñada. Mi tía “Nené”, ella lo ayuda a cuidar a Rodrigo que tenía en ese entonces dos años, mi papá estaba afectado y todo, no tenía mucha conciencia de sí en ese momento. Mi papá se acerca a la Vicaría de la Solidaridad, ahí encuentra ese espacio de contención e hizo una huelga de hambre. Son hartas las historias que me cuenta mi papá [...] siempre me ha contado pero desde la adolescencia más o menos, yo he sido la que más indago y le pregunto; él me va contando. Entonces igual es un tema en mi familia. Valoro mucho que mi mamá también comprenda el tema” , “[...] en el año 75 y 76 pasaba metido en el comité Pro Paz en búsqueda. Bueno y en el año 75 salió la lista de los 119 donde salió Mónica que ahí fue un golpe, pero seguíamos buscando, se analizaba la lista en el Comité, me acuerdo que las primeras lisas que salieron a Las Naciones Unidas se hacían ahí y yo ayudaba y la lista de los 119 salieron con los mismos errores con los que escribíamos los nombres. Entonces hacíamos análisis varios conformando que la lista era igual y en verdad era igual. Seguíamos buscando con la esperanza de que los íbamos a encontrar vivos. Yo participé en el año 77 en una huelga de hambre de yo creo quince días, yo duré doce días y de ahí me sacaron a la clínica Santa María. Y Rodrigo con mis cuñadas” (MM).*

En este aspecto causa conmoción en los entrevistados recordar estos pasajes de sus vidas, que han marcado sus familias, *“Mi cuñado, por mi hermana la que sigue de mí, él era militante del Partido Socialista. Él era profesor normalista de Quinta de Tilcoco. Lo relegaron a una parte de Requinoa, una parte de campo. Él hizo una escuela que hoy en día tiene le nombre de él ahora que falleció, Alejandro Jiménez. Él fue muy solidario con nosotros, conmigo y digo nosotros porque ya estoy metiendo a Soledad”* (MM). En los episodios testimoniados, vuelve

a significarse la solidaridad como parte esencial de las comunidades, más aún cuando ella se sostiene en procesos político sociales en los que el país se vio envuelto, *“Mi abuelo tiene algo, porque estuvo en Membrillar en unas corridas de cerca. De hecho después de que se produce la reforma agraria se vio beneficiado porque perteneció a un pequeño sindicato que se abrió en sector de Membrillar, muy cercano de Concepción. Y mi abuelo perteneció a eso apoyando pero más que nada no había intereses individuales y claro eso estaba apoyado por el MUI Movimiento Universitario de Izquierda que era del MIR también. Y ahí se emprendieron con unos comités del Partido Comunista que estaba en Concepción e hicieron unas corridas de cerco. Y ahí mi abuelo se vio beneficiado porque ganó terreno”* (EC). Todo el clan familiar se ve teñido por la militancia y la acción política popular previa al Golpe de Estado y sus consecuencias *“Mi tío estuvo preso en el Estadio Nacional, vivió cinco años en Bariloche, Argentina. Fue preso político buscado y era militante del PS. Era de quien yo hablaba, porque cuando ellos se vienen de la Legua mi tío abuelo lo primero que hace es tomarse Lo Hermida y La Bandera. De hecho mi tío abuelo todavía vive en La Bandera, que es Abraham Ramírez. Y el quedó muy cagado porque se salvó de una ejecución en el estadio Nacional y era muy cercano al MIR, pero del MIR de pobladores y de trabajadores porque él trabajaba en las Sumar, en las empresas Sumar que estaba ahí en La Legua y mi tío vivía atrás de la Sumar y cuando vino el golpe el dueño le avisó a mi tío, le dijo “ándate” y le pasó plata y mi tío no se fue y lo tomaron detenido. Y mi tío antes de eso se había tomado La Bandera o había estado en la toma de La Bandera no sé bien. Y después que se toman Lo Hermida mi tío se va, lo pillan, Estadio Nacional, logra salir del estadio, mi tío tiene una historia muy cuática (sic)”* (EC) Las historias están traspasadas por la violencia y el dolor, pero se consignan como proezas revolucionarias que identifican al clan familiar desde lo popular, [...] *Si, mi tío abuelo (hermano) de mi abuelo por el lado de mi mamá. Mi tío era revolucionario [...] el hermano menor de él era milico (sic) [...] Y mi abuelo fue muy amigo del guatón Romo, muy amigo. De*

*hecho el guatón Romo vivía en Lo Hermida, a cuadras de donde vivía yo, en la villa del Duraznal que me parece que es como el sector 3 de Lo Hermida. Y mi abuelo participó mucho con el Romo porque mi abuelo cuando se toma Lo Hermida se vienen tres hermanos a vivir. De hecho la casa de mi abuelo está aquí y la de al lado de mi tío abuelo y la de al lado de mi otro tío abuelo y yo vivo a la vuelta” (EC).*

Los estudiantes reconocen y significan la comunidad familiar y barrial como la cuna donde se gesta la matriz histórico cultural que los sostiene y los dota de valores y actitudes que son el basamento de motivaciones para ser parte del movimiento estudiantil, *“Yo creo que esto tiene un punto de inflexión yo creo que muchas de las conductas de participación política que yo tuve en primera instancia responden a las expresiones comunitarias de donde yo vivo. Yo tengo una primera instancia de mi vida que yo creo que hasta mi primer o segundo año de universidad que toda mi participación o expresiones mías en participación política responden más en sentido social no más no político ¿me entiende? Ese sentido responde en primera instancia a las expresiones comunitarias que hay en mi barrio, la colectividad, ocupación de lo público [...]” (EC).* En el barrio no es sólo la familia la que va generando con sus propias experiencias un tejido cultural de participación política, los vecinos, amigos y parientes lejanos también forman parte de esta red, *“[...] en ese periodo llegan a Chile al lado de mi casa un vecino que vive solo y él tiene una hija. Su señora y todos están en Suecia desde la época de la dictadura. Él está solo y su familia en Suecia todavía, él nunca se fue, no se quiso ir. De hecho el Frente Patriótico Manuel Rodríguez en Lo Hermida tenía una casa de operaciones y era la casa que dejó mi tía cuando se fue a Suecia, ella se casó cuando vino a Chile se puso a pololear con un tío mío de la familia y nos fuimos de vacaciones juntos y todo esto, yo tenía 16, 17 años. Yo creo que ella ha sido mi motivación. Ella pertenecía al Partido Comunista en la dictadura, ella formó un comedor libre en dictadura [...] ella se llama Victoria Salazar, conocida como la ‘Toya’ [...] (EC)* Las luchas de los sectores populares se instalan como un modelo de

consecuencia y compromiso que es valorado y aprehendido por medio del tejido barrial, *“Si, ahora es la esposa (de su tío) pero era la sobrina de mi vecino. Si es que yo conocía la señora de mi vecino que es viejita, la señora Carmen y la hermana de ella es la “Toya” que es reconocida por toda la población porque ella fue del Frente. Primero fue del MIR y después del Frente y la vieja fue armada y todo y ellas dos crearon el primer comedor libre que hubo en Lo Hermida en Peñalolén entero, para los hijos de exiliados, para los hijos de presos políticos y hay un documental que se llama ‘Cien niños esperando un tren’ y ahí sale mi tía y la mamá de ella participaba en esa parroquia, en el comedor libre y en todas las expresiones políticas y culturales. Si, ella es importantísima”* (EC).

Este conjunto de vicisitudes son narradas y resignificadas por los estudiantes, como parte de su historia familiar, poblacional y barrial, pero también son la génesis de un sólido sustrato emocional que cobra especial significado en el año 2011, dotando a los jóvenes de un sentimiento de conciencia histórica en sus acciones, *“Mi tío Abraham, él estuvo candidateado para la CUT, fuerte él. Es una persona que está súper choqueada hasta el día de hoy. Él vive en La Bandera, no sale, no va a ninguna junta familiar pero cuando me ha tocado estar con él, mi papá es mucho de conversar de esos temas cuando está él, mi papá le tiene mucha admiración. Él cuenta y llora, a mí me conmueve mucho cuando habla. Mi tío abuelo estuvo en un hecho histórico que se conoce en Lo Hermida, que es cuando se roban cuatro tractores y hacen un camino de micro, porque las micros no entraban, les hicieron hasta una caseta para que llegaran las micros”* (EC).

### ***Participación estudiantil: lo prestado y lo propio***

*“Y los que hacíamos políticas en ese tiempo era desde la cotidianidad o éramos los que veníamos de familias con algún tipo de herencia política”* (DL).

Los testimonios de los jóvenes estudiantes centralinos, al significar su propia participación en algún ámbito social, presentan rasgos diferentes a la de las generaciones que los preceden. Pese a haber nacido a fines de la dictadura y en los comienzos de la transición democrática y haber desplegado su vida bajo el sistema democrático, sus experiencias cotidianas hasta el 2011, se relacionan con aquellos padres pisoteados por la dictadura y flagelados por el Estado Subsidiario más que con las románticas historias de familiares de líderes sindicales, gremiales o políticos, o con la participación en movimientos sociales. Cabe hacer notar, que esto cambia hacia el 2011 pero, en primera instancia nos referiremos a aquellas acciones que pudieran significar en los jóvenes, la presencia de participación social de cualquier índole.

Una de las actividades subjetivada por un no menor números de estudiantes es haber pertenecido a grupos de scout (exploradores), la experiencia de pertenecer a un colectivo fuera del entramado familiar, marca la vida de varios de los muchachos entrevistados:

*“Cuando era más chico pertenecía a los scout pertenecía al grupo San José de Recoleta. No tenía nada que ver con mi colegio. Llegué ahí porque gente que conocía a mi papá le comentó por si me interesaba. Entonces mi papá me ofreció si me interesaba. E ingresé a los scouts. Hay mucha gente que es muy crítica con ellos yo tengo muy buenos recuerdos porque es una escuela de vida. Enseñan cosas que cabros como yo no tenían en ese instante que eran valores, disciplina. Aparte operaba en un barrio más o menos pobre entonces tenía esa lógica de resistencia. Era muy barrial. Y en ese grupo había gente que era más grande, de la ruta que son mayores de 17 años. En ese tiempo conocí un tipo que hablaba con nosotros y uno quedaba sorprendido porque era muy grandilocuente. Un día le preguntamos que estudiaba y nos contó que estudiaba sociología. Nosotros no entendíamos nada. Y nos explicó de manera muy simple: ‘es el estudio de la sociedad, del comportamiento humano a nivel colectivo’. Yo quedé petrificado, Siempre quedé con esa idea de la carrera. Después me informé más obviamente. Pero siempre quedé con esa sensación de por qué pasaban las cosas en la vida. Dicen que no hay idea sin sujeto. Me llamaba la atención por qué pasan las cosas que pasan. Por qué fui a dar una prueba a un colegio y no quedé. Y cuando más grande terminé el colegio y dije voy a estudiar esto. Nada más me llamaba la atención” (CG).*

*“Yo fui scout desde los 12 años, te enseñan a ser líderes. No es que te lo digan sino que se parte desde abajo y hay un compromiso. Una hermandad con tu patrulla y compañeros que se aprende de dos formas; en deportes de equipo (yo practiqué básquetbol también toda mi vida) o en scout. Ahí te ponen en situación límite en*

*donde uno tiene que confiar a ojos cerrados en tu compañero, no importando como sea. Y son un equipo y lo van a lograr” (SG).*

*“Por ejemplo, a nosotros en los scouts aparte de conocer a este cabro que era sociólogo, conocí al profe Marcelo que era alguien extremadamente disciplinado, en todo aspecto, el me marcó bastante. Porque en el fondo el tema de los scout es fundamental, porque se guían por principios, valores, tienen una lógica muy religiosa también en ese sentido. Hay un valor scout que es valorar el trabajo ajeno porque uno sabe lo que cuesta hacer el trabajo. Teníamos jefes scouts que eran muy disciplinados con las leyes. Era heavy, siendo chicos nos criamos con esa idea de que en el fondo había que valorar el trabajo de los demás. Saber que debíamos hacer un trabajo de barrio, compartíamos con nuestros vecinos, los conocíamos. Uno veía vecinos que lo estaban pasando mal económicamente y los scout realizaban una rifa, juntábamos plata y comprábamos canastas familiares. Siempre fue muy barrial, liderados por esta persona muy disciplinada. Que era mayor, de unos cuarenta años por lo menos, era como nuestro guía. Creo que era profesor, y claro él vivía por aquí cerca del centro. Tenía un hijo también, no sé su relato biográfico pero era una persona muy preocupada por los demás. Muy disciplinado. En scout conocí lo que era trabajar con los vecinos y conocer gente. Uno conoce otras realidades también, personas de afuera. Cuando salí de ahí tenía la capacidad de organizarme y de organizar a otras personas, éramos súper respetuosos, a la antigua scout, de armar campamentos, organizarnos, elaborar diagnósticos de campamento que no sólo se traduce a la cuestión material de donde está la carpa sino que la labores, las funciones, las personas que va a hacer cada uno para que podamos vivir bien durante diez días. Y que hasta el día de hoy tengo conocimiento y me ha servido” (CG).*

*“Era scout por el colegio desde chica. Entré como a los 10 y me salí a los 17. Ahí también me vinculaba mayormente con la gente de mi colegio pero también llegaba gente de otros lados. Al grupo ingresaba gente que no era del colegio. Ahí hacíamos caleta de cosas, era súper comprometida. Me gustaba el poder organizarse con gente, lo pasábamos bien los sábados. Aprendíamos hartas cosas como de sobrevivencia sobre todo. Ahora más grande podría hacer una crítica como a la real vinculación y al servicio que podía tener que era los valores que se predicaban en ese espacio. Pero en ese momento fue una etapa súper bonita [...] Yo creo que el respeto al otro, fue fundamental. Y en los scouts, el lema es dejar el mundo mejor de lo que lo encontraste. Siento que me sembró ese bichito por hacer cambio, tomar la responsabilidad de los lugares por los que me estaba moviendo. No sé, teníamos reunión los sábados, después en la compañía ya en la adolescencia asumí rol más de liderazgo. Nos juntábamos en la semana a planificar, a reuniones de patrullas. Nos quedábamos en las casas de una y de las otras” (JM).*

La pertenencia al scoutismo, se revela como fuente de articulación durante la movilización pingüina del 2006 y el movimiento centralino del 2011, *“Si, los conozco a algunos, (refiere a otros scouts) también participaron del movimiento del 2006. Éramos de la misma edad, del mismo barrio, entonces también los conozco y están en la misma. Proyectan como las mismas expectativas sociales” (CG).* *“El Mauricio y los otros dos (scouts), también fuimos dirigentes*

*estudiantiles para el Movimiento Pingüino” (SG). Esta experiencia participativa proveyó a los estudiantes de un cuerpo de valores y actitudes como el respeto al otro, la fraternidad, la valoración de trabajo colaborativo, la generosidad, la disciplina y la solidaridad que se conectan con los componentes ya existentes en la matriz cultural histórica familiar/barrial, “Además en el movimiento (se refiere al movimiento estudiantil), mucha gente que conocí, fueron scout como el Mauro. Toda la gente en que más confié extrañamente había sido scout. Además hay una ley scout en donde uno adquiere un compromiso y ciertos valores, que uno acepta. Se los enseñan y hay que aplicarlos para el resto de la vida y la gente lo hace, funciona” (SG).*

A lo anterior se suman, prácticas participativas en actividades propias de la dirigencia estudiantil escolar. Los testimonios de padres y estudiantes revelan que fueron cuestionados cuando asumieron estos lideratos fundamentalmente, por el miedo a las consecuencias que pudieran ocasionar dichas acciones, “Era presidenta del centro de alumnos. Lo único que me pedían (se refiere a los padres) no seas tan conflictiva [...] hay que entender cosas. Que intentara no ser tan conflictiva, pero igual me apoyaban. Cuando pasó lo del agua caliente por ejemplo, y llaman de inspección, mi mamá defensa acérrima hacia mí. Cuando estábamos tomando once siempre era el momento que teníamos algo que discutir, empezaban con el ‘estás exagerando’ pero siempre han apañado mucho. Y los que hacíamos políticas en ese tiempo era desde la cotidianidad o éramos los que veníamos de familias con algún tipo de herencia política” (DL).

El activismo escolar es significado en este caso, por una de las propias estudiantes, desde su matriz cultural histórica familiar a la que atribuye una marca imborrable en su biografía, “En particular una tía que se llamaba Juanita Leiva que pertenecía también a las juventudes comunistas. Ella era enfermera y tuvo que salir exiliada, murió en Francia. Tenemos un lote de la familia que se quedó viviendo en París. De hecho hay muchas historias que cuenta nuestra familia cuando tuvieron que quemar la literatura marxista que existía. Una

*casa que afuera tenía una pintura de Allende bien potente tuvieron que pintarla. Mis papás vienen de esos sectores. Mi mamá tiene una familia más política. Mi papá viene de una familia de estratos bastante pobres, tenían como toda esa veta aspiracional. Una familia que se representaba más bien con la derecha, con lo que estaba haciendo la dictadura, versus con la familia de mi mamá que estuvo haciendo o formando parte del gobierno de Allende. Entonces, desde ahí se explica mi interés desde chiquitita en la política, no en la militancia en sí. Porque en el colegio siempre fui dirigente estudiantil. De primero a cuarto medio, pero sin militancia. Muy identificada con la izquierda, con ciertas críticas al PC, porque mi familia quedó muy desilusionada después de hacer militancia en el Partido Comunista. Pero siempre identificada desde la izquierda y ahí se forja que se hablaba mucho de política en mi casa” (DL). Como podemos apreciar, la propia entrevistada explica, que en esa matriz fundante de su itinerario, confluyen dos vertientes ideológicas que la atraviesan como ser humano y ante lo cual, ella filtra aquello que la representa desde lo subjetivo, reconociendo un interés en lo político pero, no en la militancia propiamente tal, por lo que la dirigencia estudiantil que ejerció la significa como antipartidista.*

Por otra parte, todos nuestros entrevistados que cumplieron labores de dirigencia estudiantil antes del 2006, la relacionan con un activismo centrado en presiones al interior de las unidades educativas, con un objetivo de alcanzar beneficios de orden material inmediatos, *“Si, por ejemplo en ese tiempo me acuerdo que la mayoría de las inquietudes de los estudiantes respondían a cuestiones muy puntuales y concretas. No se hablaba de mega proyectos ni de cambiar la sociedad, nada de eso. No sé, se hablaba de que el pase escolar estaba muy caro y el colegio nos tiene que dar la facilidad, por decirlo de algún modo. Entonces, la política estudiantil en la Santa María respondía a los intereses gremiales de los propios estudiantes nada más” (CG), “Nosotros hacíamos como un activismo más de sentido común, por ejemplo, que encontrábamos ciertas injusticias. Me acuerdo que teníamos una profesora que a los*



*estudiantes no nos gustaba, nos trataba mal, sus pruebas eran difíciles, iba cuando quería. Me acuerdo que le decía a mi mamá 'mamá esto es por un tema de justicia, ella es mala con nosotros' entonces hicimos como un paro de los lápices. Había una prueba y todos los lápices al suelo. Me llamaban de inmediato a inspección pero mi mamá estaba acostumbrada a eso. Eran temas de cotidianidad. Por ejemplo nos subían la mensualidad, éramos particular subvencionado, nuestras familias venían de Puente Alto o La Florida entonces el alza llegaba fuerte. (DL),*

*“Yo era tesorero del centro de estudiantes. [...] Sí, todos los años se elegía centro de estudiantes y un día me presenté no más, pero por que conocí a gente que estaba metida en el cuento y me ofrecieron participar... No ninguno, no era para lo que debieras hacer carrera, era una cuestión bien livianita. [...] Es que eran un centro de estudiantes por curso, por nivel. Pero aun así era diferenciado por curso. O sea estaba el centro de estudiantes del tercero A, B y [...] pero éramos tantos cursos, el Santa María tenía hasta el cuarto G. Entonces llegaba un momento en el que no tenía idea quien era el centro de estudiantes. No existía ese nivel de organización que hay en el Nacional acá no. No había una conciencia logística organizacional. También respondía a la lógica de estudiantes que no estaban involucrados en ese tipo de temas” (CG).*

Los testimonios recabados indican que post movimiento pingüino del año 2006, la dirigencia escolar tuvo un vuelco y adquirió una connotación verdaderamente social y masiva, *“Estaba dentro del centro de alumnos pero, no fui presidenta de curso. No era tan importante serlo. El presidente de curso era quien organizaba las mejores fiestas, juntaba plata para la gira de estudio. Después de las movilizaciones el presidente de curso era importante” (SG).*

Por otra parte, la participación centrada en cuestiones de carácter estructural del sistema educativo tenía una tradición en los colegios públicos, y no en los particulares subvencionados que más bien actuaban en la lógica de clientes, lo que inmediatamente explica porqué son los

liceos estatales los que encabezan las movilizaciones como el Mochilazo o la Rebelión Pingüina, *“En el otro lugar donde llegué (se refiere a un liceo) no solamente había una estructura de organización sino que también había una cultura de participación. Por ejemplo, yo no sabía que era un consejo de curso hasta llegar ahí. Yo antes cuando hacíamos consejo de curso hasta salía, iba a jugar a la pelota, ahora no, en consejo de curso se conversaban temas importantes, relevantes, era primordial (...) ahí fui coordinador en primero medio, o sea me eligieron coordinador, para segundo medio ya era coordinador. A finales de 2° medio salí presidente del centro de estudiantes”* (MC).

A la par de las inquietudes de participación colegial, algunos estudiantes están vivenciando la asociación de miembros de sus familias a colectivos de Derechos Humanos, que han perdurado en el tiempo desde el exterminio realizado por las fuerzas militares en la década del 70 y 80. Estas experiencias modelan a los jóvenes que se ven impulsados a tomar una posición aunque ello signifique dejar a atrás sus propios grupos de pertenencia, *“En la media entré en conflicto o un poco antes, como en sexto, séptimo. Cuando me empecé a ser más grande. Acompañaba más a mi papá a esas cuestiones (se refiere a activismo en organizaciones de detenidos desaparecidos). Sentía que nadie de mis compañeros hablaba de la dictadura y ahí cambié mi grupo de amigos [...] Ahí empecé a ser líder con las chiquillas, era tesorera del consejo de curso, después fui secretaria. Entraba como en conflicto por que sentía que mi origen socioeconómico no necesariamente correspondía al colegio en el que estaba. [...] Después el 2006 me sentí súper enjaulada en mi colegio. Para la Revolución Pingüina, estaba en segundo medio. A eso se añade que comencé a pololear con Mauricio que era dirigente de la zona sur”* (JM). Contar con adherencia a agrupaciones sociales o militancia partidista, en la biografía familiar del estudiante hace que se convierta en un motivo para movilizarse, *“Desde chico siempre tuve una opinión heavy de la política. Yo decidí a los 14 años estudiar sociología. Motivado también por como mis papás se han organizado*

*políticamente. Mi papa siempre me decía que no tenía problemas que yo participara en eso. Por un tema de observación, verlos a ellos involucrarse. Entonces motivado por eso también porque también era evidente que habían problemas. Yo venía de un colegio más chico que no tenía ninguna organización y también me llamaba la atención” (CG), “Porque también existía una suerte de estigmatización también con las personas que a lo mejor nos interesaban cierto tipo de temas. En ese tiempo, mucho por influencia de los papás, íbamos a los cierre de campaña de Bachelet, íbamos a ciertos actos de detenidos desaparecidos, cuando murió Pinochet estábamos juntas también. Pero éramos las raras del curso por así decirlo” (JM).*

En esta generación de veinteañeros objeto de estudio, sin excepción podemos constatar la importancia que tiene la tradición familiar de participación social, que a diferencia de los jóvenes apáticos de los 90, si los influye como para motivarlos a creer en la acción colectiva.

### ***Por fin masivamente movilizados***

*“Los estudiantes de ese entonces- o sea mi generación- es una generación que de una u otra modo nuestros padres nos han depositado o nos han hecho heredar la esperanza de cambio que ellos truncan. Lo veo como generación, lo veo con mis compañeros del liceo” (MC)*

Al analizar los testimonios de los padres y estudiantes es innegable que el movimiento pingüino, se alza como la primera gran experiencia de esta generación, en cuanto a participación en luchas sociales. El Mochilazo no es significado en los discursos, porque en el año 2001 los estudiantes centralinos investigados cursaban estudios primarios, para ellos es algo que alguna vez escucharon pero ni siquiera conocen bien sus derroteros. El movimiento estudiantil que representan con vehemencia es la Revolución Pingüina que sitúa a la mayoría de los entrevistados realizando la enseñanza secundaria, salvo en un caso que se hallaba en primer año en la universidad. Las narraciones sobre este aspecto, arrancan siempre connotando sucesos que se asocian a los siguientes factores: desigualdad social en todos sus ámbitos e inequidad del sistema educativo.

La desigualdad social es experimentada en carne propia o vista a través de los otros que la han sufrido en la familia, “[...] yo veía que por ejemplo, mis primos tenían cuatro polerones de marca y yo sólo uno. Son detalles que y uno quizás desde chico comienza a clasificar ‘yo no soy tanto de acá, yo soy más de por aquí’” (DV). Para esta generación la pobreza material es representada como un aspecto decidor, pero también son capaces de extender esta percepción a otras esferas sociales, “A mí la desigualdad, el tema de la pobreza pero no sólo en temas de plata, la cultural, la educación. Pasa que mi tío era muy pobre, pobre, pobre. El marido de mi tía. Él estudió gratis en la Chile y no tenía ni zapatillas. Pobre, pero pobre. Venía de un colegio municipal pobre de Los Andes donde nadie era profesional. Él a mí me enseñó que las cosas costaban, que la vida era dura. (SG). Tal y como fue analizado en el capítulo 4 de esta tesis, la privatización de los servicios básicos fue un elemento que intensificó la desigualdad, “Murió a los 35 años y murió en condiciones que no creo que sean las mejores, mi papá estuvo diez meses en el hospital, un hospital público, en el Barros Luco porque cuando la Isapre se enteró que tenía esa enfermedad simplemente lo desafilieron como suele pasar en Chile. Cuando fallece mi papá, no sólo la pérdida, el dolor y todo lo demás, además las consecuencias económicas de eso, salir de mi colegio porque no teníamos como pagarlo. Estaba en los Sagrados Corazones de la Alameda. Estudié ahí hasta Octavo, mi papá murió cuando yo estaba en sexto, alcancé a terminar ahí dos años más pero, al tercero teníamos una deuda impresionante. Era imposible que lo pagáramos, era un colegio particular de tradición, estábamos los cuatro hermanos (MC). Como podemos observar bajo el sistema neoliberal y el estado subsidiario, una enfermedad grave puede llevar a una familia completa a la transformación total de su existencia material con los efectos psicosociales consiguientes, que sólo la solidaridad familiar y barrial puede apaciguar.

Las precarias condiciones materiales visibilizadas en los grupos de pares son relevadas una y otra vez en los discursos, connotando el impacto genera en los jóvenes la pérdida del

bienestar social, *“Yo conocí gente pobre en Maipú, llegábamos a las reuniones y decía “no me bañé hoy día porque no había calefón y hacía mucho frío” (SG).*

Como podemos advertir, los grupos medios emergentes, se ven afectados por las medidas privatizadoras del Estado Subsidiario, originando que la brecha entre ricos y pobres se amplíe, esta situación es significada por los estudiantes con pesar y rabia, *“Ahí tuve compañeras de todas las clases sociales, algunas pobres pobres, pero que nadie sabía que lo eran porque el colegio les pagaba todo. Y además compañeras de mucha plata”. (SG) “... “(...)a lguien que tiene plata puede acceder a este colegio o a una clínica. Y eso aprendí que había muchas realidades y que esas realidades al fin y al cabo estaban definidas por tu capacidad de pago” (MC).*

Esta realidad impacta a los investigados construyendo lentamente un acervo de nociones sobre las causas y las consecuencias que el modelo de Estado Subsidiario ha dado como resultado, *“En el de monjas, el Mater Purísima. Aprendí la selva de un colegio de mujeres, a tener compañeras de todas las clases sociales, sin saber hasta que uno iba a hacer trabajos a sus casas y con suerte había té. A tener compañeras muy cuicas (sic), dueñas de fundos que extrañamente vivían en Maipú pero, tenían mucha plata” (SG).*

Si bien la cotidianidad de los jóvenes se desarrolla en sus hogares y en el barrio, pasan al menos ocho horas en el colegio, por la extensión de la jornada escolar, y es en este lugar donde generalmente comienzan a comprobar directamente las inequidades del sistema educativo, *“Yo entré al liceo en el 2004 y ahí aprendí mucho con los chiquillos, a convivir a hacer acciones colectivas y vi la realidad social, económica y política de mis compañeros. Yo vivo en La Cisterna pero por la situación de mi papá tengo una casa muy cómoda, grande, cada uno tiene su pieza, de concreto, no sé. Y conocí las casas de mis compañeros que venían de Pedro Aguirre Cerda o que vivían en San Joaquín. Casas con piso de tierra que cuando yo iba a estudiar para allá si llovía teníamos que salir de la pieza porque se humedecía, irnos*

*al living, dormir en unos sacos. Todo era muy distinto, pero todo era muy junto, aprendíamos a tenernos cariño y respeto en las diferencias” (MC)*

*“Yo en ese momento tenía muy buena situación económica y tenía a mis mejores amigas la Constanza Guerrero y la Beatriz Clavel. Eran secas, pero secas, tenían como promedio 6.8 en el Mater y tenían como cien mil hermanos pero eran pobres, pero pobres. Entonces yo decía: ‘¿por qué ellas no pueden ir a la Universidad?’, Me decían: ‘No Sara es que yo no voy a poder ir a la Universidad, voy a tener que estudiar una carrera técnica. Es que si no saco una beca no puedo estudiar’. ‘Pero no poh’, les decía yo” (SG). “Si al menos rompí la norma de mis amigos más cercanos, todos fueron en colegios de por ahí no más y muchos de ellos no siguieron estudiando por ejemplo” (DV).*

El conjunto de valores y formas simbólicas compartidas por medio de la matriz cultural histórica que aglutina a las distintas generaciones, opera como elemento catalizador en los estudiantes entrevistados y los hace en algunos casos comprometerse con el movimiento secundario del 2006, significando razones de orden material pero que tienen el telón de la desigualdad como sostén.

*“Hasta que revienta el movimiento. Hasta que todos nos empezamos a unir, nos dimos cuenta que la cuestión no podía seguir así, que había gente que no podía pagar” (SG). A pesar de que las familias de algunos de los entrevistados poseen una biografía atravesada por la participación social, los estudiantes temen las reacciones de sus padres que han sido atrapados por el sistema neoliberal “Si, el 2006 estaba en la calle. Iba en tercero medio. En el colegio de La Reina, salimos a la calle, estuvimos en el Centro, e íbamos a hartas marchas, nos tomamos el colegio nosotros tres veces [...] (mis padres) No sabían, porque como mis primos vivían al lado del colegio de La Reina, yo tenía la pantalla de que me quedaba en la casa de mis primos y me quedaba ahí, ellos estudiaban conmigo. Entonces no sabían mucho. Y ser centro de estudiantes fue algo casi normal, yo creo” (EC).*

Los testimonios dan cuenta de cómo la movilización pingüina fue extendiéndose en establecimientos educacionales que no tenían una tradición combativa, *“Me pilla en el Santa María. En tercero medio. Yo llegué al Santa María en el 2004 -bueno jamás había tenido ningún tipo de contacto con el movimiento estudiantil- porque estudiaba en un colegio que era como una isla. Chico, pobre, como una isla en el fondo. Para mí el impacto de llegar a un colegio grande fue bastante fuerte. Ver que de repente había como diez secciones por curso. O me decían: ‘ahí tiene una guía para que estudie’, nunca me habían dado eso en el otro colegio [...] En el 2006 iba en tercero medio y recuerdo que el colegio Santa María no estaba muy incorporado a la discusión nacional. Siempre me vi en la posición del estudiante que estaba de afuera. Veía los colegios emblemáticos como el Nacional, el Lastarria, el Aplicación, como una elite estudiantil que se movilizaba, en el caso del 2006 por el tema del pase escolar, algo súper enano y el Santa María que era un colegio de muchachos aspiracionales era como que se veía desde afuera solamente. Después el colegio se vio arrastrado por estas olas de movilizaciones. El Instituto Nacional siempre empieza y hubo un momento en el que estaba tomado, se tomaron otros colegios, empieza a haber paro y llega un momento en el que la ola nos toma y nos fuimos todos a paro”* (CG).

La movilización tal y como expresan los estudiantes tiene su germen en los colegios públicos emblemáticos para luego extenderse al resto de los municipalizados, hasta llegar insospechadamente, hasta los del tipo particular subvencionado e incluso los particulares pagados:

*“En tercero medio, me había cambiado recién del Mater al Centenario. Y el Mater fue el primer colegio de Maipú y uno de los primeros que estuvo tomado. Con mi hermana y dos compañeros más estábamos recién llegados. Era un colegio chico con puros hijitos de papás. Era horrible, mi peor experiencia. Hicimos votaciones, levantamos un centro de alumnos y nos tomamos el colegio. Hicimos una red de colegios en Maipú. Nos asociamos todos juntos, también con el Ruiz Tagle hasta Estación Central. Nos unimos a la ACES, conocimos a la María Jesús de esa época, que era del PC [...] Así que nos unimos con los más viejos porque todo mundo sabe que uno no puede llegar a revolucionar una casa nueva. Conocimos a unos cabros que venían de otros colegios y que estaban ahí por la misma*

*situación. O porque les había ido mal y ahí no más los recibían o porque querían subir el NEM. Ese colegio tenía una gracia eran como estos talleres que hay. Había uno que era taller de historia y educación cívica. Y la Directora decía que era comunista y del PC. Ella decía abiertamente que era PC y que había sido perseguida políticamente. Ella potenciaba estas cuestiones de educación cívica e historia. Academia de Ciencias Sociales se llamaba. Chanta la cuestión encuentro yo. Y ahí nos unimos a estos cabros y prendieron al tiro porque el profesor que estaba a cargo era del PS y les enseñaba todos los tipos de movilización, ser líderes y la cuestión. Prendieron ellos que eran antiguos y nos tomamos el colegio” (SG). “(...)y me acuerdo que un día apareció el Nacional y el Liceo 1 y nosotros no podíamos ser menos así que nos unimos. El tema de las desigualdades, además teníamos clases de debate en el Mater por obligación. Si ellos parten (colegios tradicionales públicos, emblemáticos) y de ahí todos nos plegamos al tiro. Como que de verdad se entendía que no podía haber una educación desigual, además, como alguien no podía unirse si en serio no tenía plata para seguir estudiando. Si la realidad de “esa” niña en el Mater es que a lo que saliera nadie le iba a comprar los cuadernos” (SG).*

*“Siendo de colegio particular pagado, se supone que estás haciendo ciertas demandas a nivel de mejorar la calidad de educación si se supone que recibes una educación de calidad. Y eso mismo intentar de traspasarlo a los distintos estudiantes [...] Éramos 5 de un curso de 40. Y otros que a lo mejor si tenían como cierta influencia. Yo cachaba que los papás eran de izquierda, pero no se hacían partícipes de estas cosas. Eran más pasivos (...) (conocí el movimiento pingüino) principalmente por los medios de comunicación y como primera fuente de niñas que iban en ese tiempo a scout que eran de colegios que se hablaban estos temas. Que se movilizaban. Y por el rol que tuvo Mauricio en ese contexto. Ya éramos pololos en ese tiempo y él estaba metido hasta el cogote. Con mi compañera y cachando que otros compañeros tenían estos intereses, ¿cómo no íbamos a hacer nada? Empezamos a armar como un grupito así chiquitito. Hicimos un lienzo, fuimos a marchar una vez. Pero más allá de eso no [...] Si, como para cachar otro tipo de fuente. Y también en ese tiempo nos juntábamos con unos chiquillos del Aplicación que quedaba cerca, pero igual conversábamos estos temas. Y cachábamos en que están [...] No, yo estaba en clases, nunca me perdí estar en clases por ir a una marcha. No nos tomamos el colegio. Salimos a marchar una vez con suerte. E hinchamos mucho para que el mismo colegio cediera para que se diera esta instancia. Entonces hicimos un paro reflexivo y más allá que eso nada” (JM).*

Como podemos observar, la movilización se extendió con ciertos matices, según la modalidad educativa de los entrevistados, no obstante, nos deja entrever la fuerza con la que se fue conformando un movimiento estudiantil que es la antesala del movimiento social por la educación del 2011, tal y como lo hemos analizado en el Capítulo 5 de esta tesis, *“En el (Colegio Particular y Católico) estuvieron siempre al pie del cañón. Las monjas las dejaban porque el colegio la mitad son las casas de las monjas, y la otra mitad es el colegio, es gigante,*



*tiene parque y todo adentro. Y hay una figura legal que si una persona vive dentro del establecimiento (y es apresada) eso es secuestro. Así que las monjas y los papás de mis compañeras apoyaban todas las tomas y dormían en el colegio. Las monjas apoyaban que la educación no se comercializara por qué en Chiloé tienen un internado para todas las niñas de las islas chicas y van gratis y en Chimbarongo apadrinan un colegio municipal donde ellas hacen clases” (SG).*

No importando el protagonismo de lo que no cabe duda, es que haber experimentado de alguna forma la rebelión de los pingüinos, marca la trayectoria de los estudiantes centralinos y ésta es significada como una etapa iniciática, *“Pero claro, el Santa María se lo tomaron, habían chiquillos que lideraban todo el ámbito político del colegio pero que eran cabros que estaban en cuarto medio, un poco más grande, yo igual era chico tenía 16 años. El colegio atravesó por todo eso pero, por primera vez se enfrentaba a eso. Entonces había un nivel de improvisación y precarización bastante importante. De repente no sabíamos que hacíamos, pero lo hacíamos porque sabíamos que algo estaba mal. Y en el fondo sabíamos que otros también lo hacían, era una especie de contagio el tema” (CG).*

Incluso, aquellos que dicen no haber participado, significan la etapa por alguna razón, *“No casi nada, casi nada. “Yo estaba en tercero medio. La gran mayoría de mis compañeros participó y después a algunos al finalizar tercero medio los expulsaron del colegio y se tuvieron que ir a otro. Yo no, yo me quedaba en la casa no más. Si estaba un poquito atento a ver si aparecía el colegio, cachaba más o menos los conflictos, pero yo no puedo decir que participé en el movimiento pingüino [...] (la LOCE) yo decía que había que cambiarla porque mis amigos decían que había que cambiarla. No había un pensamiento crítico ni antecedentes de la LOCE. Mis viejos siempre han sido concertacionistas, no en militancia, sino que siempre han votado por Frei, por Lagos. Siempre han votado por La Concertación, entonces en ese sentido no me planteaba tantas críticas, por ese tipo de cosas”, “No, no me acuerdo, y como yo tampoco*

*estaba interesado, yo creo que éramos la familia promedio no más [...] (mi colegio) estuvo tomado un mes y echaron a algunos cabros” (DV), “Si se lo tomaron (el colegio) [...] Yo me acuerdo que me habré quedado un día en la toma. Pero no participé activamente” (CG). “No, no, no nunca desde la idea (ser pingüino). Nunca como de salir a marchar. Nunca fui a una protesta en el 2006. Estuve en mi colegio en la toma, marché dentro de La Florida pero nunca fui a una protesta como de las que estaban en la Alameda [...] (toma colegio) fue muy reducida, eran tres cabros. Estos colegios fueron súper pocos, o sea fueron súper pocos los colegios particulares subvencionados que se sumaron a esto y si lo hicieron, fue como a las últimas semanas porque estaban todos arriba. Fue como un efecto rebote darse cuenta que no sólo eran cabros de los colegios emblemáticos, sino que también era como, yo también soy estudiante en algo me afecta. Por lo menos en mi historia pasó poco de darme cuenta que había un problema que me estaba afectando. Sabía que existía la LOCE y que había que derogarlo. No había un mayor cuestionamiento en lo que significaba. Y el 2011 empieza así yo, sin tener una tradición como de movilización de estudiantes. [...] Yo creo que nunca me metí en el fondo de las demandas pero sí muy internamente haciendo actividades dentro de la toma y todo” (MV),*

Uno de los jóvenes centralinos que fue trascendente en la movilización interna del 2011, significa con gran claridad el movimiento pingüino del 2006, desde su propia actuación como dirigente estudiantil de la red de colegios de la zona sur de Santiago:

*“En octubre del 2005 fui electo coordinador y en la primera semana de noviembre fui promulgado [...] En ese momento parte por eso, uno de los factores (infraestructura) y lo segundo es que somos nosotros y creo que tiene que ver por una cuestión muy generacional, yo no creo cuando dicen que los estudiantes no estaban ni ahí o no sé qué. Los estudiantes de ese entonces -o sea mi generación- es una generación que de una u otra modo nuestros padres nos han depositado o nos han hecho heredar la esperanza de cambio que ellos truncaron. Lo veo como generación, lo veo con mis compañeros del liceo. Creo que el movimiento parte por el tema de infraestructura pero también parte en los colegios donde había organización y participación sobre todo estudiantil. Por eso parte en el 6, en el Confederación Suiza, en el Lastarria, en el Instituto Nacional, porque son colegios que siempre han tenido una cultura política [...] y lo que pasa es que era una*

*cuestión muy de sentido común demandar lo que estábamos demandando entonces quien se iba a oponer [...] cuando salí presidente del centro de estudiantes, me llama el presidente del Barros Borgoño para felicitarme, yo lo conocía de antes [...] teníamos los mismos problemas, nos encontrábamos más iguales, más parecidos. El movimiento también parte porque los que éramos parecidos también teníamos algo con los que, voy a poner una etiqueta de 'tradicionales' con los que eran los colegios municipales nuevos o que salieron después o los que eran más periféricos. Y lo que había en común era eso, el abandono por el sector público en los colegios. Por la municipalización y todo lo demás, pero además y esto es muy importante, nosotros fuimos los primeros en incentivar la participación de los colegios periféricos. Y eso por ejemplo, a mí me tocaba coordinar el Cordón Gran Avenida, donde había un centro de estudiantes. Dos, si dos, porque estaba el Claretiano que era un colegio privado pero que también tenía un centro de estudiantes. Profesores y todos los demás muy distintos a los Sagrados, yo lo vi. Entonces lo que nosotros hicimos fue apoyar al Claretiano, y con él mover tanto los privados, los particular subvencionado como los públicos y moverlos por demandas comunes [...] Fue progresivo, ahí participaron los profesores eso yo lo reconozco. Partió de la infraestructura, pero de pronto empezamos a conversar - yo por lo menos conversaba mucho con los profesores- varios estudiantes, con padres de otros compañeros. Había gente que venían de padres obreros, feriantes, etc. y habían otros que sus padres eran profesores, historiadores, no sé. El lenguaje que nosotros teníamos nos permitió comprender que el problema no era particular de financiamiento que no era una cuestión que al colegio le faltara una silla o tuviera malo los baños. Que era un problema de Estado, un problema de sociedad. Y el problema al ser de la sociedad era responsabilidad de todos. Y que todos teníamos que hacer. Ahí atacamos a la Ley orgánica constitucional de educación [...]. Esto fue progresivo en el 2005 no es que haya partido por mejoramiento de estructura, esto venía de mucho antes. Nosotros simplemente lo que hicimos fue recoger una discusión que venía hace mucho años desde que comenzaron la precarización de estos colegios se viene discutiendo en todos los establecimientos en general. Lo discuten todos los profesores [...] Yo creo que a comienzo de los años 2000 comenzó la discusión de que los colegios públicos estaban con problemas. Mis profesores estaban en el Colegio de Profesores. Entonces también era algo discutible, ya era algo común. Era una necesidad que teníamos por aportar hacia algo concreto que pudiera unirnos a todos. En ese momento existía la FEMES que era la Federación Metropolitana de Educación Secundaria, yo tenía que participar ahí y discutíamos estos temas también y yo creo que los profes discutían en sus organizaciones. Mi hermana fue dos veces dirigente, porque fue mi secretaria en el centro de estudiantes y después fue la presidenta del centro de estudiantes. Bueno hoy día estudia antropología. Mi hermana es mucho más de izquierda que yo. Yo me considero una persona de izquierda que cree en un socialismo muy distinto al, entre comillas, real y europeo. Yo soy más bien humanista y latino y descolonizado, pero me refiero a que mi hermana es mucho más de izquierda por qué bueno, hereda un colegio ya en movilización no parte con la movilización. Lo hereda en el conflicto. Mi hermana entra a maniobrar en una organización que se encuentra en un conflicto abierto con el Estado” (MC)*

Este valioso testimonio nos deja ver varios elementos interesantes que pueden resumir los factores desencadenantes del movimiento y también sus lógicas de funcionamiento. Tal como expresamos en los capítulos 1 y 5 de esta tesis, el sistema educativo nacional arrastra una crisis que hunde sus raíces en el conjunto de reformas aplicadas bajo el modelo del Estado Subsidiario. La discusión de estudiantes y profesores de colegios públicos se estaba gestando hacía años y al decir de los propios entrevistados, la crisis no sólo afectaba a los estudiantes de colegios públicos, también se extendía a la educación subvencionada que al estar en manos de privados, no era suficientemente controlada por el Estado. Las primeras demandas suelen estar vinculadas como hemos dicho en anteriores páginas a cuestiones de orden material, propias de individuos nacidos y formados en un régimen neoliberal, sin embargo, a la luz de los análisis anteriores pensamos que la matriz cultural histórica de nuestros jóvenes investigados se presentaría, ya en esta coyuntura del año 2006, como elemento articulador de demandas al tensionarse en su relación con el aparato del Estado. El discurso pingüino hace responsable al Estado de las inequidades del sistema educativo, apelando a aquella vieja función que cumplía bajo el modelo de Estado de Bienestar.

La bibliografía revisada para esta investigación establece que sorprendentemente los estudiantes universitarios se comportaron como observadores de esta coyuntura o estaban absortos en sus propios conflictos internos, fuesen entidades públicas o privadas, sin embargo en la Universidad Central al menos una fracción del estudiantado estuvo involucrado en alguna medida, apoyando con pequeñas acciones a los secundarios, según testimonia una de nuestras entrevistadas que ya cursaba la educación superior en la UCEN en el año 2006, *“A todo esto yo no viví el movimiento del 2006. Mi hermana lo vivió. Yo no fui pingüino, yo salí el 2004. Igual estuve ahí ayudando a mi hermana pero ya no estaba en el colegio [...] Fui espectadora del movimiento pingüino. En la Universidad estábamos súper pendientes por que era como un apoyo de los universitarios a los secundarios [...]”* (DL). Empero, el impacto que causó la

rebelión pingüina supera las fronteras de los escolares alcanzando a la sociedad en general, “Yo me acuerdo que ahí empezó a existir una politización mayor en mí, a leer mucho más. Me acuerdo que el día que me emocioné, fue una cuestión que fue súper impactante y muy bonito fue cuando se llama a ‘prender velas’ y encontré muy lindo, fue la Velatón por la Educación. Me acuerdo que caminaba por Santiago Centro y estaba lleno de velas, llegaba a la casa como con una inyección de energía. Le hablaba todo el día a mi mamá lo que pasaba, mi mamá también estaba súper emocionada, era como el tema de la casa” (DL). El discurso comienza a hacer eco en las generaciones más viejas, la sociedad completa comienza a remecer sus bases lentamente, “Uno lo ve como una generación que quiere romper la frivolidad y otra que desde lo que podía hacer por sus condiciones económicas se alzaba para conseguir un pase escolar gratuito por todo el año, reclamar en contra de la LOCE que era una herencia de la dictadura. Había un encuentro de generaciones bien importante ahí. Uno lo podía ver en los espacios universitarios. Estudiantes que seguían a los discursos muy ligados a la clase aspiracional decían: ‘ya da lo mismo quien gobierne, tengo que estudiar porque el día de mañana tendré que trabajar y nadie va a cambiar las cosas’ versus los que ya estaban entrando a politizarse y que te hablaban de injusticias y decían “si no luchamos nosotros nadie va a cambiar las cosas. Lo que si había de diferencia es que el año 2006 había mucha presencia de dirigentes, juventudes, que venían con un discurso de los partidos. Me acuerdo que en la Escuela de Derecho de la Central era bien recibida la gente de la Juventud Socialista [...] Hubo tensión absolutamente, también hubo paros y todo el tema. Acá no es posible que los compañeros secundarios estén solos, hay que estar con ellos, hay que paralizar. En ese tiempo la Central la paralizaba Derecho, si ellos se iban a paro se paralizaba la universidad completa y ellos eran los que entregaban los lineamientos en términos muy republicanos, institucionales, que cambia esa lógica 2011, de mucha horizontalidad, mucha asamblea...” (DL).

Como podemos advertir el testimonio nos revela un dato importante, la colonización de las juventudes de los partidos políticos tradicionales en las universidades y en este caso una de carácter privado. Esa presencia al parecer, no dejó que los cuerpos estudiantiles universitarios se organizaran y apoyaran con acciones importantes a los pingüinos, toda vez que las lógicas de partidos tradicionales de centro-izquierda se oponían a un alzamiento en contra de la coalición que sostenía el gobierno Concertacionista. Por tanto, los universitarios apoyaron pasivamente a los secundarios, pero no tuvieron un rol importante aquel año.

Pese a la extensión que el movimiento pingüino tuvo en la sociedad de la época, los estudiantes testimonian que sus familias y especialmente sus progenitores fueron bastante temerosos, críticos y descreídos de la eficacia que éste podía tener. Se asoman los rasgos neoliberales presentes en la renovada matriz cultural, como el individualismo resignificado como positivo. *“Mis papás me apoyaban pero siempre con el temor que no me involucrara mucho. La experiencia de ellos fue de haberse sacrificado mucho en sus vidas durante la dictadura y en la democracia, como que la cosa no sirvió de mucho, así que siempre quedaron con esa cuestión de dedícate a estudiar no más. Claro que apoyando igual. Pero flexibles, involúcrate pero se consiente hasta qué punto te aprieta el zapato [...] mis hermanos estaban de acuerdo pero a ellos jamás los pilló en momentos de crisis estudiantil”* (CG).

Familias ancladas en el miedo que les engendró la dictadura y por otra parte, acostumbradas a los consensos, que habían sostenido la democracia a la que tanto había costado retornar y la que no querían perder:

*“Mal, porque con mi hermana nos metimos hasta el fondo y mi tía es PPD al igual que su marido ellos estaban súper bien con Bachelet y yo en contra, entonces hubo una crisis en la familia. No nos veíamos, no comíamos juntos, nada. Y me llamaban por teléfono y yo marchando. ‘Que hacen allá, te voy a retar, te voy a castigar’ Mi tía, mi Nona y mi mamá. Todas nos retaban a mi hermana y a mí. Ahí se me cayó todo lo que me había enseñado, sobre todo mi tía. Era como: ‘estás puro perdiendo el tiempo porque no vas a lograr nada’. Todo lo que me habían enseñado de que se puede lograr, toda esa esperanza me lo aniquilaban. Yo por suerte tenía a mi hermana entonces éramos como un team. Mi tía me llamaba, me puteaba y me decía que ‘iba a quedar marcada de por vida’, ‘que siempre iban a saber de mí,*

*que qué tenía en la cabeza'. Nosotros organizamos una marcha en Maipú que fue la más grande y quedó la cagá entonces tuvimos que salir en la tele pidiendo disculpas. Quedó la cagá. Mi tía también me llamó para decirme que estaba todo bien con la Bachelet. Me decían que para que lo hacía si no lo necesitaba... (cuestionaban) el corazón, las tomas, no de hecho las conversaciones eran: '¿tú crees que se va a lograr algo?' . Yo creo que la gente no tenía idea el nivel de inteligencia que teníamos en ese movimiento. Todos estábamos organizados cuando se hacía una toma o una marcha. Una ocupación se pensaba mucho antes. No era un juego de niños. Una vez planificamos atochar el metro. 'A qué hora, desde qué hora, cómo lo vamos a hacer'. Entonces yo le decía: 'mira Tatiana (su tía) no me vengas con huevás que nosotros no estamos haciendo las cosas a tontas y a locas'. Y ella me decía 'Pero si tú no lo necesitas porque lo estás pidiendo'. Porque hay gente que no puede. 'Si lo vamos a conseguir, lo vamos a lograr'. Mi mamá al principio no nos apoyó, ni a mí ni a mi hermana, no nos dejaba salir prácticamente, nada. Después de un tiempo, que ellas se unieron al colegio de profesores y todo, nosotros nos tomamos el Codeduc y mi mamá me llama diciendo: '¿qué haces ahí en el lugar donde trabajo, los que te dan de comer!', y yo: '¡pero mamá!, ¡si esto es pa' todos!'. Mi mamá me dice: 'sal de ahí que me van a quitar el trabajo porque van a averiguar que eres mi hija'. Después de un tiempo nos aceptó, pero al principio no. Yo creo que ella en esa época creía que nos podía pagar la educación, las cosas estaban bien en mi familia. Entonces no veía los embates de la educación de mercado. Entonces no nos apoyaba mucho. Mi papá siempre decía lo mismo, nos apoyaba, que éramos jóvenes, que lo intentáramos. Que si no funcionaba él nos podía pagar la educación en esa época. Mi papá nos veía como cabras chicas, todo tranquilo. No pescaba a mi tía que me llamaba. Y así estuvimos como tres meses que con mis tíos no nos hablábamos. Porque estaba a favor de la Bachelet y nosotros no" (SG).*

El modelo de Estado Subsidiario y sus medidas neoliberales claramente había sumado nuevos valores a la matriz cultural histórica, la participación social y sobre todo política aparecía significada como amenazante, peligrosa y hasta sin sentido, *"Mis hermanos no se metieron mucho. Mi hermano en ese momento, el Manuel, estaba en el mismo nivel que yo porque había repetido un curso. Iba un curso más arriba que yo. Y me costó, yo me fui a quedar dos días a la toma y me costó pedir permiso a mis papás para quedarme porque asociaban las tomas con lo que pasaba en los 80, que nos iban a llevar detenidos y que era peligroso. Pero no se generó mayor discusión porque tampoco era un tema que se discutiera. O yo poniéndome como a defender las demandas de los estudiantes en la mesa, que es mi condición contraria ahora. Que ahí si es donde hay mucha discusión con mi familia, pero en ese momento no hubo tanta discusión, era como más el permiso, casi como para ir a una fiesta*

[...] Si me acuerdo que dentro de la rama de los dirigentes de ese tiempo estaba la cabra ésta, la María Jesús (se refiere a María Jesús Sanhueza). Que era del Partido Comunista, y el partido en ese tiempo era como Gladys Marín y aparecía otra cabra más que se tomaba los colegios. Que se bajaban las movilizaciones y ella seguía ahí tomándose otros colegios. Era como una estigmatización hacia la figura comunista. Entonces algo de eso hay, me acuerdo en los comentarios de mi familia” (MV).

Pese al aprendizaje que la movilización provocó en los muchachos, los resultados que obtuvieron son representados como escasos. No se arrepienten de haber participado, pero si se decepcionan y establecen como autocrítica no haber tenido en ese momento las herramientas necesarias para generar un movimiento con un norte claro, “Yo sentí con mis compañeros que cuando finalizó el movimiento del 2006 fue como que se había apaciguado las aguas en realidad, esa era la sensación que quedaba. Que en el fondo se llegó a un acuerdo que permite tener estabilidad en el sentido de poder retornar a clases y todo el tema, pero siempre quedó esa cuestión que no fue totalmente satisfactorio, no cumplió cien por ciento con las expectativas que teníamos. Aparte las demandas estaban muy poco articuladas. Entonces con cualquier cosa nos conformábamos en ese tiempo. No se hablaba de educación de fin al lucro, nada de eso. Las expectativas ni siquiera podíamos fijarlas porque no las teníamos conformadas. No sabíamos con qué conformarnos porque no sabíamos que es lo que queríamos en el fondo” (CG). “[...] Decepción total como que dije tanto luché y me hice bolsa. Porque igual hay personas que van y se toman los colegios, iban y carreteaban, lo pasaban chanco en el colegio. Pero ¿quiénes eran los que teníamos que dar la cara?, los que teníamos que ir a las marchas, éramos los dirigentes [...] No, nunca pensé que había sido pérdida de tiempo. Pero me decepcioné que las personas no te apoyaran. Que te levantas a las seis de las mañana cagá de frío para ir a una asamblea a Rancagua y volver y estuvieran rajás (sic) con las lápidas todos celebrando, eso me cansó, me agotó, no quería tener que ver



*nada más con nadie. Me cansé [...] Todos los que fuimos dirigentes dentro de ese colegio fuimos marcados. Nos acusaban de tomarnos del colegio. No nos podían decir comunistas porque eran comunistas. Pensaban que estábamos locos, que estábamos pidiendo tonteras, que no íbamos a lograr nada, que el colegio era privado, que disfrutara de la educación que yo podía tener. Y que si pedía educación dejara a mis compañeros tener educación”* (SG). No obstante, al desencanto que trasciende a la experiencia del 2006, son estos mismos estudiantes los que emprenden el movimiento centralino del 2011. Ergo algo los había cambiado.

Los estudiantes opinan que los resultados más bien fueron valorados positivamente por las generaciones adultas, aquellas afectadas por la dictadura, que sienten mucho miedo ante las convulsiones sociales y que en la época democrática se plegaron a la mecánica política de los consensos, *“Ellos (los adultos) creían que se había ganado algo por que igual terminó con una lógica muy de consenso, entonces quedaba esa sensación de que el país se había puesto de acuerdo. Quedaron satisfecho pero ninguno de nosotros sabía que alcances podía tener eso a futuro”* (CG). Por lo visto los jóvenes al contrario de las viejas generaciones, tenían otra percepción sobre el colofón de la movilización pingüina, aunque el final les parece incierto, lo significan como un comienzo, es decir, la apertura de una ventana de oportunidades futuras.

### ***Movilizados desde una universidad privada***

*“Pero en general no sé, es una cuestión que te despierta nada más. Es algo que te dice tengo que hacerlo, tengo que luchar porque yo creo en eso”* (SG)

*“El nivel de impacto es muy grande porque estás siendo parte de la historia. Uno sabe que los relatos biográficos de una persona son minúsculos en el proceso social que dura décadas e incluso siglos. Por un instante de ese proceso, uno siente que está en el meollo del tema y es increíble”* (CG)

Generalmente la incorporación de los jóvenes a la vida universitaria marca sus trayectorias de vida, pues significa pasar de etapa escolar a la independencia de la adultez en

muchos sentidos. No importa en qué tipo de institución educativa den los primeros pasos de este tránsito, esta ciclo siempre es recordado como fundante de los proyectos de vida. Si consideramos que los jóvenes entrevistados acceden a una institución que no era la de sus sueños, podríamos pensar que el sentido de pertenencia estaba ausente sin embargo, en este caso de estudio, se pueden advertir algunos elementos peculiares dignos de análisis. Como lo hemos expresado en páginas anteriores la Universidad Central de Chile es una corporación privada, pero que presenta ciertas características que le dan un sello especial, vinculado a que el gobierno universitario recae en representantes de los propios académicos que son elegidos a través de mecanismos democráticos que resguardan la participación de los profesores. Por otra parte el sello institucional se caracteriza por la defensa del pluralismo y el fomento de la participación de todos los estamentos en el devenir universitario. Del mismo modo y dada su constitución, en paralelo hallamos elementos propios del sistema educativo post reformas educativas neoliberales, que se expresa en la figura del cliente, el sujeto que paga por un servicio, en este caso educativo. Coexisten entonces, dos esferas: la esfera de lo privado asentado en la génesis de la universidad y la relación contractual que establece con sus estudiantes y por otro la esfera de lo “público” en el sentido de que la entidad privilegia el laicismo, la inclusión y establece un modelo de gobierno participativo, que se ha hecho carne en el tiempo en una noción que se expresa en el lema: “la más pública de las privadas”. Esta última idea se relaciona además con la importancia que la propia universidad le ha dado a un rasgo que le permite aproximarse al funcionamiento de las universidades estatales: el establecimiento de canales de representación de sus estamentos.

Bajo este marco se sitúa el movimiento estudiantil centralino del año 2011 y es recordado detalladamente por sus protagonistas:

*“Yo lo tengo guardado en la memoria de manera fotográfica. Me acuerdo que cuando todo empezó, entré a la universidad, me meto a los computadores y me meto a la página de la Universidad. Y la primera noticia que aparece es sobre la*

*venta de la Universidad y con título muy retumbante como si le fuera a gustar a todo el mundo. Mostraban la foto de la Universidad y que iba a incorporar un socio estratégico entonces, yo leí eso y dije esta universidad se está vendiendo y eso es grave o importante. Entonces en ese tiempo le comenté a Mauricio Carrasco y a otro chico, el Hernán, qué pasaba con la Universidad que aparecía en una página que se iba a vender y uno preocupado porque puede ser incierto lo que va a venir. Eso sucedió a fines del 2010. Ahí empezamos a averiguar más y nos fuimos involucramos hasta que terminó con lo que terminó en el fondo” (CG),*

*“Fue en el 2010 y estábamos grandes ya, entrando a quinto. Justo entro a eso y aparece el Will dice ‘chiquillas yo sé que está la embarrada, pero aquí pasa esto’. Él ya tenía todo tanteado, porque él lo vio en la Asamblea de Socios, Adrián Prieto, el presidente de la Federación, él va a buscar a los estudiantes de Derecho y nos cuenta lo que les pasa nos muestra estos documentos y nos dice que si ‘Derecho no se levanta no podemos levantar movilización’. A mí me encargan la comisión jurídica de antes y comenzamos a investigar, a llamar gente, a profesores, a exonerados para entender un poco este show. Ahí conozco al Mauro que había estado trabajando con Adrián intentando generar un pseudo boicot en el minuto en el que se iba a firmar con Nortedur y fue terrible. Trabajamos en el verano mucho, recopilando información. Y cuando llegó Marzo tuvimos el panorama más claro. Reunimos a un consejo de presidentes súper despolitizado que estaba preocupado de la semana mechona. ‘Chiquillos pasa esto y la Universidad tiene que movilizarse’ en ese consejo los presidentes de Derecho estaban en asamblea histórica. Yo no estaba en consejo de presidentes porque yo no era dirigente, pero me tocaba liderar la asamblea junto con los chiquillos para explicar el tecnicismo del cuento. Esa vez hicimos el monito (sic) que hablaba del traspaso. Estaba lleno tuvimos que hablar por micrófono. Hablamos en términos muy economicistas. Aquí se está tocando el bolsillo, nuestros títulos van a morir. Se dice Derecho tiene que irse a paro, si lo hace la universidad se moviliza. Se pide votación e históricamente derecho vota que sí. Comenzaron a aplaudir y todo. Adrián que estaba abajo con los presidentes dijo ‘¿escuchan eso? derecho yéndose a paro’ Ahí se generó un efecto dominó. Asambleas en todos lados. La gente de VKI que nunca fue política. Se empezó a movilizar pero muy desde un sentimiento centralino: ‘Esta es mi universidad y no me la van a vender’ ahí se genera una unidad que es lo que hace que el 4 de abril tengamos una marcha histórica frente al Mineduc” (DL).*

Los acontecimientos experimentados por los jóvenes son significados con grandes dosis de emotividad, “[...] Siempre nos acordamos con los chiquillos cuando recordamos el 2011. Adrenalina, mucha adrenalina, era algo en lo que nos vimos envueltos, en algo que nos ocupaba todos los días de nuestra vida. Ya era una política como ligada a la emocionalidad, uno hablaba desde la guata, el corazón y todo. Obsesionados por saber lo que ocurría, saber más cosas. Ahí se empezó a forjar las relaciones más humanas entre los dirigentes, ver que teníamos que protegernos entre nosotros” (DL).

Plegarse al movimiento requería no sólo motivación, se necesitaba un aprendizaje de otras materias y apelar a la manida frase de la publicidad corporativa: una institución con vocación pública, si realmente se quería entusiasmar al alumnado, *“Cuando empezó el tema fue difícil porque a nadie le interesaba y porque requería un conocimiento organizacional de la universidad igual importante. Fue la motivación de defender el valor público de la universidad, que nosotros teníamos en la cabeza. Que esta universidad no tiene dueño no tiene por qué tenerlo en el fondo. Me acuerdo que era invierno y salíamos a protestar en la universidad y éramos quince a veinte pelagatos gritando al medio del patio. Y todos: ‘qué les pasa a estos locos’, nosotros gritábamos: ‘la universidad no se vende’”* (DL). En esta lógica del cliente que compra un servicio apenas si conocían los entramados de la institución, cuando comienzan a investigar la situación comienza a cambiar, *“No sabíamos que la universidad no tenía dueño, organizacionalmente no sabíamos los detalles pero, sabíamos que había un valor ahí. Entonces, cuando se vende la universidad uno veía que se trasgrede un valor. No protestábamos por los aranceles ni nada. Era, no queríamos que la universidad se venda porque no queremos que lucre. Llegar a eso fue cosa de semanas y después se agudiza cuando se hace la famosa sesión en la que se habla sobre que la universidad se vende. Ahí los chiquillos quedaron paralizados y hay que ponerle un freno. Luego empezó todo”* (DL).

Como podemos apreciar, el movimiento en un comienzo se origina en las reacciones que provoca la venta de la institución y todo lo que para un cliente deviene. Si recordamos el germen de la movilización pingüina, los testimonios también revelan que en sus orígenes los estudiantes secundarios se organizaron por cuestiones de orden material que afectaban la calidad de los establecimientos en infraestructura, servicios básicos, etc. La posición del cliente aparece una y otra vez, cuestión que no es extraña si pensamos en el modelo del Estado Subsidiario y las relaciones que establece con los sujetos, enmarcadas en un sistema neoliberal, no obstante, algo hace la diferencia y la visión del cliente se trastoca, *“A mí el conflicto 2011*

*de la Universidad me pilló siendo (parte del) centro de estudiantes. El 2010 éramos centro de estudiantes y antes de que se produjera el conflicto del 2011 nosotros como sociología ya teníamos harta participación dentro de la Universidad. Ya habíamos hecho ciertas intervenciones en los consejos de presidentes con el Mauricio Carrasco, así como que nos pescaban harto. Entonces ya las autoridades conocían un poco de nosotros. De nuestro centro de estudiantes y nos llamaron a mí y al Mauricio me acuerdo a unas conversaciones con el Rafael Garay, el economista que sale en la tele. El pelao y él nos cuenta toda esta problemática que estaba viviendo la Universidad, nos contó más o menos el mono (sic), nosotros quedamos bien colgados. Después tuvimos una conversación con la Federación de estudiantes y empezamos a ver esto. El Adrián, el Will, Adrián Prieto. Y ahí empezamos a ver todo este tema de la venta, no lo entendíamos. Empezamos a recibir información por un lado. Y siempre estábamos con la ventaja que si bien Rafael Garay, si bien era parte de las autoridades, siempre fue muy limpio en el proceso, siempre nos facilitó” (EC). Los líderes estaban imbuidos de ese germen de desconfianza hacia las autoridades que los acompañaba desde el 2006, siempre buscando el trasfondo de las acciones de los adultos que decían defender la institución. Fueron midiendo cada paso y manejando con astucia la impulsividad juvenil. Intentando no toparse con las argucias de los partidos políticos tradicionales, debido a la militancia partidista que se desplegaba en una fracción de docentes y en una pequeña parte del alumnado.*

Algunos jóvenes con menor experiencia, se convirtieron en seguidores rápidamente, alentados en primera instancia por la incertidumbre de la supuesta venta de la institución, pero posteriormente fueron sumando nuevos elementos a su ideario al constatar que el caso era parte de los medios de comunicación masiva, “*Si estudié e hice un par de amigos. Y los chiquillos el Mauro con el pipe, el rubio. Nos juntábamos mucho un grupo de amigos de mi curso con un grupo de amigos del Mauro en su departamento. Nos juntábamos harto ahí y de repente llegan con la cuestión de ‘oye se va a vender la U’, y nosotros ‘¿¡qué onda!?’.* Comenzamos a cachar

(sic) que se iba a vender, salió la cuestión del CIPER y ahí dentro del mismo grupo de amigos estaban el Bastian, Lucas, la May, el Cristian, Mauro Cárcamo”(JM).

Ante la inminente venta de la entidad, utilizan tácticas que recuerdan las movilizaciones estudiantiles de los años 80, “El día que se iba a firmar la venta de la universidad decidimos en la desesperación y fuimos dar un aviso de bomba falso en Toesca. Al final eso sirvió para el recuerdo más que algo que produjo alguna consecuencia. Y creo que ahí nos fuimos de vacaciones todo normal” (JM). El movimiento se ve aminorado en cuanto a estrategias y acciones debido al cese de las actividades por vacaciones estivales, sin embargo, algunos estudiantes prosiguieron interiorizándose acerca del entramado económico-político en que la universidad se encontraba y amenazaba con la pérdida de su naturaleza. En el mes de marzo a la vuelta del periodo de receso nuevamente se inicia la movilización, “Y cuando llegamos el 2011 cachamos que el tema en verdad iba en serio que muchos profesores habían comprado acciones y comenzó a llegar el discurso que probablemente los aranceles iban a subir más. Empezamos a conocer el modelo que tenía la universidad, con mi grupo también empezar a informar a los demás compañeros y se comenzaron a hacer asambleas. Ahí me empecé a involucrar en hacer contactos con distintos compañeros, sobre todo en mi carrera que no cachaban mucho que pasa. Y también estudiar documentos e informarse” (JM).

Como expresa una de las entrevistadas los acontecimientos se sucedieron velozmente, “Fue súper rápido yo creo, todo muy rápido. Principalmente yo me seguí vinculando más a mi grupo de FACSO, hice más redes. Fue algo súper nuevo para mí estar en asamblea con mucha gente que no conocía, discutiendo estos temas. Yo estaba como en mi salsa porque yo había visto como observador el movimiento estudiantil del 2006 y ahora empezar a ser como protagonista de la historia me marcó mucho y particularmente en mi espacio de organización de psicología. En ese tiempo empecé a moverme dentro de ese espacio porque tampoco había

*una conducción muy clara por parte del centro de estudiantes que había en ese momento. Ahí empezamos a conducir este tema” (JM).*

Menuda tarea emprendieron los líderes centralinos, entusiasmar, agrupar, organizar y movilizar a los “estudiantes-clientes”, siendo ellos parte de la misma lógica pero, tal vez con algunas diferencias, principalmente vinculadas a experiencias de participación, *“Estar en el centro de estudiantes bueno me motivó, creo que cuando ya empiezo a estudiar, ya había sido siempre centro de estudiantes en el colegio, entonces era casi un conducto regular para mí” (EC).* Sin distinción en los testimonios de los líderes centralinos se significa la sensación de soledad y frustración que tuvieron que experimentar en los albores de su rebelión, *“(…) nosotros hicimos campaña de difusión, éramos nosotros y la Federación, nadie más apañó, nadie más estuvo con nosotros, nadie más nos ayudó. Y cuando se vende la Universidad yo me acuerdo ese momento que era Hernán Muñoz, Bastián Northenflight, Mauricio Carrasco, Mauricio Cárcamo, la Paola, el Will y yo. Nadie más que estuviera en contra de la venta, nosotros hicimos una acción en ese momento para que la Universidad no se vendiera. Nosotros hicimos una pequeña maniobra. Lo que pasa es que todo esto se estaba vendiendo dentro de la casa Central de la Universidad. A las cinco de la tarde se juntaban Nortedur más los assembleístas a firmar el contrato que decidía la venta de la Universidad, nosotros dimos un aviso de bomba, en esos años el 2010. Hicimos un aviso, en pocos términos de estrategia, nada. Estábamos recién empezando, en pañales” (EC).*

Los propios estudiantes en sus discursos advierten los obstáculos que tuvieron que sortear en un comienzo pero, las razones que los impulsaban a querer fallar el negocio de la alianza estratégica con el grupo económico NorteSur comenzaron a ser difundidas y el movimiento fue ganando seguidores, *“Mi primera motivación fue este impulso colectivo que había de ciertos compañeros míos, como Mauricio, Esteban, el otro Mauricio, el Cárcamo. Por parte de Mauricio Carrasco -ya según él- tenía cierta experiencia como dirigente, en*

*alguna medida él ya tenía experiencia en conflictos con institucionalidad con lo de los pingüinos, en donde él participó” (DV). El carisma personal de algunos líderes fue un arma importante al momento de cohesionar al estudiantado, el prestigio ganado al ser parte de la rebelión pingüina era un antecedente que atraía a los que en esa época sólo habían oficiado como observadores. El crédito, sobre todo de uno de los líderes centralinos sustentado en haber sido dirigente de la zona sur en la movilización del 2006, fue un elemento trascendente, en una masa de estudiantes que en su mayoría desconfiaba de los partidos políticos tradicionales que habían extendido sus redes en la Universidad Central. Pero, de todos modos para un joven estudiante/cliente de esta institución no era una tarea fácil tomar la decisión de unirse al movimiento, “no menos importante, creo yo, fue mi desarrollo personal en la Universidad, en términos de una trayectoria social un poquito más ascendente. Soy por ejemplo primera generación que entra a la Universidad de mi familia materna. En la paterna hay más profesionales pero, yo me siento más identificado con mi familia materna. Entonces primera generación, entrar a la Universidad. Yo antes de cuarto medio era medio flojo, saqué promedio 5.1 por ejemplo de primero a cuarto medio, eso no me permitió ingresar a una Universidad tradicional, entré a una privada. Ahí caché que era un Universo demasiado ajeno la Universidad. Entonces mi única manera era la sistematicidad en los estudios, en las asistencias a clases, en leer más de dos o tres veces los textos. Entonces esas no sé si barreras o límites que me ponía que tenía que ir superando a medida que pasaba el tiempo, generó en mí una inclinación por el estudio, más allá del carrete. Por ejemplo, me acuerdo que estudiaba con dos semanas de anticipación, ese tipo de cosas y con tanta lectura por supuesto que quizás desarrollé un pensamiento más crítico y siempre me incliné por las teorías más críticas de la sociedad, la sociología me gusta como herramienta de análisis también. Empecé a leer a Marx por ejemplo cuando tuve clases con usted en historia en la perspectiva de Salazar respecto del sujeto popular, a la movilización social de éste, no sé, de los pobladores siempre me*



*interesó eso. Puras cuestiones teóricas o académicas, la formación de sociólogo que me inclinaron a decir, bueno, no basta con la crítica teórica sino que es necesario un compromiso político. Esa es la famosa tesis de Feuerbach y Marx en que los filósofos solo han contemplado el mundo y lo que hay que hacer es transformarlo. Y desde ahí me incliné a decir bueno, '¿qué hago?'. Bueno, me costó un poco el 2010 por que tenía que dejar de estudiar por ejemplo. Si poh, igual participaba pero me iba temprano porque tenía que estudiar para el día siguiente. Y a propósito del estudio yo cachaba que estaba la posibilidad de ganar la beca del mérito y me la gané en primero y segundo, porque además de entregarle el premio a mi mamá de ser la primera generación y que mejor para ella que eso. También estaba el tema de las lucas (sic) que eran \$700. 000 entonces me tenía que esforzar para que me fuera mejor y eso gatilló en este pensamiento más crítico en la teoría social” (DV). Asoma la figura del cliente que teme perder la inversión y los beneficios que ha obtenido a lo largo de tres años, aparece la contradicción entre la realidad conocida y los ideales, que amenaza la estabilidad del incipiente movimiento estudiantil interno.*

Uno de los primeros impedimentos que tuvieron que enfrentar los dirigentes, no sólo fue que el estudiantado carecía de información acerca de la venta de la institución, sino que también en ocasiones al alumnado poco les importaba lo que sucedería, solamente comenzaron a entenderlo cuando se dieron cuenta de que la transacción podía afectar sus bolsillos y la reputación que la universidad les había prometido alcanzar. Convencer a los clientes significó un duro esfuerzo para el pequeño grupo que inició la lucha. Además, esto iba aparejado a tener que comprender cuestiones del tipo legales, económicas administrativas, etc. y por otra parte, la propia mecánica organizacional de la universidad, que en su mayoría les era desconocida, “Yo creo que todos, yo me acuerdo que el momento en que empezaron a vender la U, era tan complejo entender. Nosotros teníamos conocimientos de cómo funcionaba un centro de

*estudiantes a lo más una federación, pero en ese momento nos tuvimos que dar cuenta cómo funcionaba hasta ese entonces la Universidad y cómo iba a funcionar también” (EC).*

Los estudiantes centralinos que habían participado en el movimiento pingüino, dado los resultados obtenidos, estaban sumidos en un desencanto dificultoso de revertir rápidamente, *“Yo no prendí porque el tema lo empezó el Esteban con Mauro y el Diego en el verano del 2010. No me interesaba, no creía en las instituciones ni en los partidos. No me interesaba nada. Me acuerdo que una vez se tomaron en la U los psicólogos y yo me reía de ellos, porque creía que eran tontos. Y que ya no creía en la gente. Había perdido todo cariño y respeto por las masas. Me dije a mi misma que no me iba a meter más en problemas porque sufrí mucho con esto. Estuve dos años mal educativamente entonces. Así que no, no, no, no, renegué, renegué (se refiere a resultados de movimiento 2006). Hasta que una vez se hizo una asamblea en marzo. Y yo no conocía al Mauro [...] No, él era de un curso más bajo que yo. Yo estaba en tercero y ellos en segundo. Entonces yo, no, no, no, no me voy a meter y el Ale empezó pero ‘Sari si a ti te gusta esta cuestión’. Y yo veía que en mi curso no pasaba nada, el Gino que era el presidente no despertaba. Era como de juguete. Había una situación nadie hacia nada. No sé por qué ¡pa! desperté de nuevo y dije no. En una asamblea desperté y no me importó que el Gino fuera mi amigo y nada y le dije: ‘Mira Gino tu como presidente no hacis ná. Si querí seguir siendo presidente haz las cosas como uno, así no se hace’. Yo ya había sido presidente así que sabía cómo se hacían las cosas. ‘O nosotros como curso tenemos una posición o no [...]” (SG).*

En el momento del despertar a una nueva lucha, retornan rasgos de la matriz cultural que une a los jóvenes centralinos, *“Y ahí vi que el Mauro tenía razón, que pasaba algo y que nadie hacia nada. Desperté y prendí y dije, no quiero que se venda esta cuestión. Empecé a hablar con él y supe que había sido scout que era alguien de confianza y vi que vivíamos lo mismo y que había sido dirigente estudiantil pingüino de San Miguel, entonces yo dije este es*

*de los míos y prendimos. Ahí nos pusimos a organizar. Ya me metí en todo. Mis compañeros me decían: 'ya Sara ¿por qué no nos representas como curso?' y ahí lo hice. Nadie se atrevía a dar la cara por el curso. Yo sentía que alguien debía hacerlo, sin importar lo que pasara. Yo ahí empecé fuerte porque estaba metida y todo” (SG). Reaparecen una serie de valores y actitudes en común que empiezan a conectar a los estudiantes que habían experimentado la revolución pingüina. Ahora hay una historia que los une, un relato de lucha que no tuvo un buen final, la posibilidad de concluir en esta oportunidad con éxito motiva a los ex pingüinos, “Por ejemplo, cuando sucede lo del 2006 nosotros íbamos con la idea de que el problema seguía latente y que en cualquier momento podía haber una reaparición del conflicto, entonces siempre íbamos con esa idea de que en el fondo no iba a ser la única vez que iba a quedar la grande en el tema. Sucede que cuando nos organizamos los que estábamos ahí, habíamos pertenecido al centro de estudiantes, fuera la forma que fuera, cada uno tenía un relato previo que nos permitía decir, organicémonos confronta esto y chao. Entonces cuando empezó lo del 2011 veníamos con el recuerdo fresquito del 2006. Si en tres años no hay tanta diferencia. Después es probable que cuando haya una crisis laboral capaz que seamos los mismos” (CG).*

De todos modos, el testimonio de uno de los líderes más importantes del movimiento centralino da luces sobre que el itinerario para volver a participar, para volver a re encantarse, no estuvo exento de sinsabores. Al analizar el discurso de este joven líder, es evidente que la experiencia de dirigencia escolar durante el 2006 le proveyó de un conjunto de conocimientos teóricos-prácticos y de una carga emocional singular, pero también le significó desilusión. Al ingresar a la universidad y a una carrera como sociología esperaba encontrar un escenario en el que poder insertarse como agente activo del cambio social pero, la realidad era muy distinta y tenía que comenzar por cambiarla desde sus bases. El encuentro casual con estudiantes de universidades estatales le hizo contrastar con desconuelo en qué tipo de institución estaba involucrado, pero a la vez volvió a encender el él, la llama de la movilización, “No, venía medio

*chato (se refiere a sus ganas de volver a participar en un movimiento estudiantil) . Y pasó todo primero, pero bueno, la organización en la Central era un chiste [...] A fines del 2009 cuando se hizo el Congreso Nacional de sociología en La Central, yo en la asamblea hice una crítica abierta contra el centro de estudiantes, porque parecían más una productora. Estaban organizando un evento en vez de estar discutiendo temas como mallas o contenidos y teniendo discusiones propias de un sociólogo [...] quedaron para dentro. Como que era nuevo, nadie les decía nada. A finales del 2009 me pidieron si quería participar en la coordinación del Congreso. Entonces era coordinador de los que recibían los cabros de regiones. Entonces yo era al mismo tiempo como apoderado de los de la U de Conce y vi que eran muy diferentes, muy, muy, muy diferentes [...] En marzo del 2010 (elección de presidente de centro de estudiantes) me presenté con la idea de hacer política [...] no me acerqué con la idea de mejorar el instrumento de evaluación docente, ni hacer carrete, ni el Congreso. No, hacer política y eso conllevaba que el centro de estudiantes trabajara en una coordinadora por lo menos Metropolitana. Impulsar cuestiones dentro de los centro de estudiantes de sociología que tienen un facebook y se comunican. Y participar en la Federación [...] El objetivo principal en el camino se fue haciendo, cambiemos la educación completa por que con eso cambiamos Chile [...] (MC).*

Todos los entrevistados que fueron parte del movimiento pingüino refieren a la deuda que sentían en cuanto al cumplimiento de los objetivos que se habían trazado en aquella época y en el caso del dirigente entrevistado esto se hacía aún más palpable, significándolo como un fracaso y de paso atribuyendo responsabilidad a la clase política, “Si, estaba con sentimiento de culpa. De responsabilidad. Ese miedo se me hizo latente. No haber derogado la LOCE. Yo estaba convencido que el camino era la derogación de la LOCE y tuve pelea con los voceros. Lo recuerdo bien. Entonces esa fue una de las cuestiones por las que se rompió FEMES y se potenció la ACES. Y ahí yo creo que los estudiantes aprendieron a no confiar en los militantes

*de los partidos políticos. En la mesa originalmente debía integrar a todos los sectores. Pero resulta que no, fueron ciertas personas escogidas, prácticamente por el gobierno de turno, para contener la demanda, no para hacer de la demanda el cambio social que la gente necesitaba. No había que ser tan tonto para darse cuenta, uno ya estando dentro [...] Si, es que yo sentía ese sentimiento de responsabilidad, de culpa fue horrible. Y yo lo solucioné con responsabilidad. A tomar mi responsabilidad como generación. Yo pienso eso. Más allá de eso es nuestra responsabilidad como generación. Nos comprometimos con ella hace muchos años”* (MC). En vez de bajar los brazos, los ex pingüinos visualizaron el escenario universitario como una nueva oportunidad de cambiar la sociedad, y la coyuntura de la Universidad Central no hizo más que concretizar esa alternativa.

La situación que aquejaba a la universidad fue el elemento que volvió la ilusión de luchar en los ex pingüinos que se reconocieron y comenzaron a organizarse como ellos sabían, por tanto la primera crítica fue al máximo órgano de representación estudiantil la FEUCEN, por su ineptitud para manejar el tema de la venta, pero también por no realizar acciones como asambleas y plenos, a la usanza pingüina, que motivaran la participación, *“Quienes partimos con la interrogante fuimos nosotros porque la Federación de Estudiantes que había le vendieron la Universidad en las narices y no se dieron cuenta (sarcasmo) [...] Si me hubiesen preguntado, ojalá nunca hubiera pasado un conflicto así. Nosotros no lo teníamos planeado, nos topamos con algo así. Ahora lo que coincidió, que para mí fue muy importante, una federación totalmente inepta la anterior. Como decía, les vendieron la Universidad en las narices y no decían ni pito. Estaba el Adrián Prieto con Aldo Flores que era de sicología. Que no incentivaban a la participación, que no llamaron a los centros de estudiantes. Que nunca hicieron un pleno ni en el patio ni en ninguna parte. Yo ya a fines del año 2010 -como el consejo de presidente no tenía presidente- asumí el liderazgo del Consejo y llamé al Vicerrector de finanzas Rafael Garay a que nos explicara el proceso de alianza estratégica. Y*

*ahí mismo yo lo encaré porque le dije que me estaba mintiendo. Nosotros la habíamos visto porque Adrián tenía las actas que mandaba la asamblea general donde se explicaba el proyecto y él nunca nos comentó nada. O sea yo tomé esa acta, le dije necesito que me pases esas actas y yo las leí, las estudié, yo las revisé y vi el proyecto. Y ahí bueno, encaré a Garay pero el punto es que estaba terminando el año y fue imposible hacer algo hasta marzo. El CES, Centro de estudiantes de sociología, en ese momento era muy capacitado y muy bueno. Estaba yo de presidente, Cristian 'Ángel', Sara Grandón, Marco y Tomás Gutiérrez [...] Todos habíamos sido pingüinos. En distintas posiciones. Pero todos pingüinos (...) No habían sido presidentes de curso, pero yo era el único que había tenido un cargo dirigenal" (MC).*

La experiencia pingüina reunió a un grupo selecto que comenzó rápidamente a operar, pero de todos modos, el movimiento se desarrolló sufriendo todos los vaivenes que supone el accionar colectivo, organización, estrategias, rencillas internas, y una serie de vivencias que los estudiantes significan hoy con emoción y cierto grado de incredulidad al recordar los sucesos que experimentaron, *"Tuvimos que empezar a estudiar porqué una universidad puede ser vendida, porqué tiene que ser vendida, el derecho innegable, etc., etc., etc.. Me acuerdo que llegamos y yo creo que al principio el conflicto era grande y nunca lo pudimos dimensionar. Por donde lo atacai (sic). En ese entonces había profesores desinformados, que en algún momento hacían alianza. Los profesores que te ayudaban a reflexionar ocurría solo en la facultad de nosotros a los otros profesores no le interesaba. Teníamos nuestra facultad que era una facultad en oposición a la venta de la Universidad tenían dos representante dentro de la mesa ejecutiva y habían votado a favor de la venta entonces todo era muy complejo. Entonces todo era muy complejo. Nosotros renunciamos. Yo tuve un conflicto con quien en ese entonces éramos amigos, que era el presidente del centro de estudiantes, yo era el vicepresidente. Nos retiramos del centro de estudiantes, al final no volvimos al centro de estudiantes pero nosotros seguimos trabajando porque a nosotros nos pidió ayuda el*

*presidente de la Federación, el Adrián. Porque él nos decía “puta cabros...” y bueno hasta el día de hoy el Adrián nos destaca como los precursores de todo esto. Es que el Adrián más encima no tenía mesa ejecutiva en ese momento porque se le habían ido todos los cabros que trabajaban con él, estaba el puro Pablo Rodríguez que era de Ciencias Políticas [...] No, no tenía dedos para el piano, entonces nosotros empezamos a colaborar, a ayudar y lo primero que hicimos fue la campaña de contra información donde la misión del Mauro era estudiar el modelo, estudiar cómo iba a quedar repartida la torta con el ingreso de Nortésur.( ...) y comenzamos a hacer asambleas informativas de todo esto, y en un momento me tocó a mí lo que me ha gustado como aterrizar a las bases, a las localidades, a la historia común de cada facultad y a eso me dediqué. Me dediqué mucho al contacto con el otro centro de estudiantes que no está participando, como es la realidad. Cómo hacemos llegar el discurso de la venta que es algo tan abstracto a algo que realmente generara un malestar real. Me acuerdo que a Ingeniería Comercial nosotros llegábamos, y si existía alguien que ingresara a la Universidad con fines económicos y que era una empresa debía sacar algo de esto por ende iba a existir un aumento en las matrículas, aumento en los aranceles, la plata que tenía que quedar para investigaciones, etc., etc., etc., se iban a tener que ir a un fondo privado. Cómo con ese lenguaje más aterrizado yo me encargué con otros compañeros a llevarlo a otras facultades Y esa fue mi pega en ese momento” (EC). A pesar de los problemas el movimiento sigue su curso y los líderes por primera vez conocen la verdadera institución que los albergaba, “[...] y me empecé a dar cuenta que la Central no era lo que yo creía, cachai. Que no era la universidad que yo decía: ‘hay acá, hay puros cuicos culiados, hay puros hueones cuicos (sic)’. No estoy ni ahí con esto. Porque para mí FACSO era un oasis, porque nosotros veníamos de la sede de La Reina, yo conocía a toda la facultad entera, me juntaba con cabros que eran muy de mi tipo, cabros de pobla. Carreteábamos juntos, discutíamos de política pero, yo tenía un recelo importante con casi toda la Universidad, un recelo casi de clase ¿cachai? Yo miraba a toda*

*la Universidad como mi enemigo. En ese momento me di cuenta que no, que llegaban cabros desesperados. Me acuerdo que hacíamos asambleas y se llenaba, llegaban cabros que hoy día trabajan en la Federación de Estudiantes que son de La Victoria. Hay un cabro que trabaja en la Federación de Estudiantes que es de la Victoria, el Nacho San Martín que Estudia Derecho. Llegó y me dijo: ‘Pucha yo soy de La Victoria, yo estudio con crédito y una beca si sube el arancel no tengo como pagarlo’ Y por ahí llegaron cabros de todos los lados” (EC).*

No todos tenían la misma historia ni compartían las mismas experiencias, pero al fragor de la lucha social se establecen lazos de amistad, que está mediado por la pertenencia a un sector social,

*“No sé, lo que me reencantó fue esta cuestión de que tenía mis compañeros. Ni con el Mauro, el Esteban, Ni con el Diego, cien por ciento creemos en lo mismo. Pero si ellos eran mis compañeros y yo era su compañera y estábamos en una lucha por lo que había que sacar esta cuestión para adelante” (SG), “Con el que hice más lazos fue con el Esteban, también conversando con el nuestras historias familiares eran más o menos similares también. Él vive en Lo Hermida, participó también siempre en club de fútbol entonces me imagino que estuvo en las mismas haciendo rifas, siempre ver mucha gente. Con él fue como un referente y viceversa. No hemos conversado esto. Nos hicimos mucho más amigos hasta el día de hoy. Es mi amigo del grupo del curso. Yo creo que es por eso” (DV).*

El centro de estudiantes de la carrera de sociología adquiere un rol protagónico, son sus integrantes quienes movilizan al resto de las facultades con un discurso que preferentemente se dirige a la crítica abierta hacia la venta de la universidad y lo que ello puede traer consigo para los alumnos. La estrategia por supuesto seduce a sujetos de clase media emergente, que comienzan en primer lugar a participar como clientes, que ven la posibilidad de que el servicio educativo que están recibiendo se encarezca. Sin embargo, en este mismo peregrinar de los líderes de facultad en facultad realizando asambleas y actos públicos, todos comienzan a



dimensionar que no sólo estaba en juego la venta de la universidad, por primera vez, caen en la cuenta de que el trasfondo de lo que están experimentando es parte de un entramado mayor que se relaciona con el lucro en la educación superior chilena, *“Dubitativo en un principio, porque por ejemplo muchos profes, no sé una vez tuve una conversación con el profe y me dijo ‘tú crees que van a matar a la gallina de los huevos de oro’ refiriéndose a la Central y tenía razón. El problema supone, es de tal complejidad organizacional, que uno nunca logra comprender del todo en qué momento se lucra o no se lucra. Entonces, para que la gente llegue a entender eso, tiene que comprender muchas cosas”* (CG), *“Fue la motivación de defender el valor público de la universidad, que nosotros teníamos en la cabeza. Que esta universidad no tiene dueño no tiene por qué tenerlo en el fondo”* (DL).

De esta manera los testimonios de los estudiantes centralinos significan como son ellos los responsables de sacudir a la opinión pública con el tema del lucro en la educación que luego se convierte en la bandera de lucha del movimiento social por la educación chileno del 2011 *“Si se concreta y se materializa el discurso que tiene que ver con el lucro a la educación es resultado de ese proceso, de la Universidad Central, cómo la Universidad puede pasar de manera tan clara y pública a ser vendida a una empresa”* (EC), *“[...] nadie conocía muy bien la dinámica de la Universidad. De repente nos dimos cuenta que la Universidad Central representaba un modelo único en el sistema universitario y que estábamos frente a una cuestión que era privilegiada. Era como el santo grial de la organización pública, entonces fue un proceso en el cual los profesores y los estudiantes también tuvieron que entender cómo funcionaba la universidad.”* (CG), *“Entonces, si hay algo que materializó y aterrizó el discurso del lucro en la educación, fue la venta de la Universidad Central”* (DV), *“Yo creo que la movilización Nacional es parte de la movilización de la Central. Es el primer ciclo de movilización que nace en la Universidad Central y de ahí vienen para arriba”* (MC), *“Esa es*

*la génesis del tema, se dio el caso de que cuando la Universidad Central estaba movilizada recién se estaban movilizando otras universidades” (DL).*

El movimiento emprende otro cariz, ahora ya no sólo es un grupo de estudiantes-clientes de una universidad privada que protestan por la venta de la institución, ahora son un cuerpo estudiantil comprometido con la lucha por la transformación de educación y de la sociedad chilena, *“Hay momentos claves de la universidad que son claves. La primera marcha que vamos al ministerio de educación. La primera toma me marcó también. Posteriormente conocer a otros chiquillos como la Daniela López, a quien conocí en contexto de toma, súper involucrada con el tema” (MV).* La movilización empieza a ampliarse cada día con más seguidores, una red de jóvenes de todas las facultades articulados nuevamente por el mecanismo de la asamblea y el compromiso con las demandas aflora rápidamente, *“(Participar) es difícil pero no imposible, sólo se necesita disciplina y rigor, cuando participaba en el movimiento lo hacía de manera comprometida, me quedaba en las tomas pero al mismo tiempo había que estudiar” (DV).* El movimiento centralino traspasa las fronteras de la institución y se gana un espacio en la calle en alianza con estudiantes de universidades tradicionales, *“Conocí al Francisco Figueroa y organizamos la toma de la DC, era secreta la cuestión. No podía ser del PC, me dijeron anda tú. Un día el Mauro me dijo: ‘ándate con él, anda a la Chile te van a dar unas instrucciones, organiza esa cuestión Sara, ve tú’. No podía saber nadie que fuera de algún partido comunista. Nos tomamos la DC y yo ahí estaba en la gloria porque yo odiaba los partidos políticos con toda la razón, porque eran los que me habían cagado el Movimiento Pingüino, entonces era como la revancha. Pero, era como que lo íbamos a lograr. Nos estábamos revelando ante el sistema político. Un idealismo que aún tengo, se podía” (SG).* La reflexión de los líderes se complejiza, defender la UCEN es una meta, pero también lograr cambiar el sistema educativo heredado de la dictadura es una objetivo mayor, aparece el concepto de gratuidad de la educación, asociado a los elementos de la matriz cultural histórica

que estos jóvenes comparten con sus familias, aquella que remite al viejo modelo del Estado de Bienestar, *“Yo empecé como a resolver los juegos de tableros y empecé a darme cuenta de los juegos de poder. Entonces, era como que yo estaba ahí no por la Central, era por una cuestión de antes. De que quiero educación gratuita y tengo una idea con eso. Estoy obsesionada con ello. Me enseñaron desde chica que educación es la única forma de surgir y no voy a permitir que alguien, que quería ser Decano, venga a hueviar (sic). Es como si uno tuviera el mundo a sus pies. No pasa porque usted quiera hacer esto, es porque queremos hacer algo más importante que es de país [...] es una cosa de luchar contra la educación de mercado”* (SG).

El rol que ejercieron los académicos en el movimiento es evaluado de diferentes formas por los entrevistados, *“Entonces yo veía que los profes estaban en esa, entendiendo. Es como si se está lucrando ¿cómo se está haciendo? Se defiende el valor de lo público, pero en qué momento empieza y termina lo público. Noté, no a todos, que algunos profes inmediatamente se opusieron desde el primer instante porque tenían claro que debían defender el valor público de la universidad. Otros profes los vi dubitativos como tratando de comprender lo que estaba pasando. Porque el lapsus en que sucede esto es muy corto. Entonces no les da tiempo, porque hay que hacer clases y preocuparse de las notas o qué sé yo. Yo vi muchos profes con la expectativa de ver como se iban desarrollando los eventos para hacer una lectura correcta de lo que estaba sucediendo y no llegar y lanzarse a la piscina y decir esto es lo que está pasando. Entonces vi profes como expectantes no más. Y cuando ven que se aclara un poco más el tema se oponen. Otros obviamente defendiendo las medidas que había que incorporar socio estratégico y todo el cuento. Pero en general yo vi que los profesores tenían esa convicción que en el fondo se estaba defendiendo una buena causa desde el principio. Siempre vi que los profesores como que reaccionaron de una forma como de apoyo pero, que era un apoyo que*

*estaba en un proceso de conformación. Entonces yo veía muchos profesores que al principio apoyaban el tema pero no tenían la certeza absoluta de porqué se estaba apoyando.” (CG).*

Los estudiantes observan como la mayoría de sus maestros en las Ciencias Sociales, tienen una postura expectante, a pesar de las materias que exponen con tanta lucidez en clases, *“Pensándolo bien, casi todos están alineados aún que ellos quizás no se pusieron de acuerdo. Todos más o menos de izquierda cachaban -desde la sociología- que en la educación se producía desigualdades sociales, que existía una segregación entre colegios municipales, esos temas siempre estuvieron también [...] Entonces ya existía un diagnóstico compartido. Ahora bien en temas de tomas de posturas ahí varios profesores se nos cayeron. [...] Los profes que no se movilizaban que eran justamente los que tenían más altos cargos y por otro lado los que abiertamente participaban y otros un poquito más por debajo [...] otros que eran más piola, no sé por qué, según yo por cuidar el puesto” (DV).*

En las familias de los estudiantes movilizados se abre una nueva etapa, *“Ya en el 2010 en las mesas y en los domingos familiares, yo ya empezaba a cuestionar un poquito más las cosas, hubo una diferencia sustancial entre antes del 2009 al entrar y ya después. No sé, mis críticas del gobierno de La Concertación y ese tipo cosas y ya después del 2011 se acentuó mucho más” (DV).* Los más jóvenes del clan familiar se ven involucrados en marchas, tomas, apresamiento, violencia y exposición pública, *“Nada, yo soy el bicho raro de la familia. Todos me dicen: ‘ahí viene el Diego y cómo te fue en la marcha’, además justo había salido como tres o cuatro veces en la tele, entonces también fue casi un evento ‘oye salió el Diego en la tele hablando’, si porque es un personaje al fin de cuentas. Pero me gusta, porque también se plantean interrogantes se discute un poquito más de política en la mesa. También en el caso de la familia de mi mamá, que después de eso dejé de ir con la habitualidad que lo hacía antes porque tenía otras cosas que hacer. Bueno siempre me preguntaban: ‘qué opinai de la*

*educación', o de esto y esto otro. No sé si me transformé en un referente pero si me posicioné de forma distinta" (DV).*

Los líderes son conscientes de los impactos que sus acciones pueden tener en el seno familiar, esa comunidad que ha sufrido los embates del golpe de estado y la dictadura y que aún no ha cicatrizado bien sus heridas, por ello la estrategia en un principio es informarles lo menos posible de la situaciones que viven en la movilización, *"Esa vez nos tomaron detenidos como a las 3 de la tarde y eran las 3 de la mañana y aún no nos soltaban, porque nos iban a hacer peritaje porque salieron muchas molotov. Éramos 33 hombres detenidos. Sipo, estábamos en un patio y separados por unas rejas papales. Fue duro. Nos sacaron fotos a torso desnudo Nos tomaron las huellas, a mí me sacaron fotos a los tatuajes, de las piernas. Julio Cortés (abogado) él se entrevistó conmigo, pidió hablar con uno y habló conmigo. Me dio las directrices de lo que teníamos que hacer. A mi cuatro veces me tocó irme detenido y siempre solo Y mis papás, por un lado no sabían mucho en lo que participaba pero, cuando ya empecé a hacer un trabajo real en la población, con talleres de abrir algo vinculado con, a la educación popular a final del 2011 es cuando ellos se empiezan a enterar con creces de todo esto. Entonces como que ahí siempre empecé a trabajar con los niños y mis papás comenzaron a tomar más en sentido a todo esto. Pero todo lo que tiene que ver con la adherencia política o ciertos capítulos que son más oscuros, más feos de todo esto que fueron las movilizaciones nunca supieron. Ellos tenían ciertos conocimientos de lo que hacía en la población y eso"* (EC).

Si bien algunos estudiantes esconden en un principio su activismo estudiantil finalmente sus padres termina enterándose y apoyándolos *"Y ahí llegó mi papá a retarme. En verdad era su preocupación de padre. Me dijo: 'eres una ilusa' (...) estaba como con una contradicción interna, 'nosotros luchamos contra la dictadura y mira hoy en día estamos endeudados, no tenemos lo que queríamos tener', me decía: "estudia la única forma que*

*puedes conseguir algo en la vida es a través del estudio [...] Si te pasa algo, ya tuvimos alguien en la familia que perdimos [...]. Mi mamá estaba al medio de los dos. Hubo un quiebre como generacional y yo también infantilmente en ese tiempo con el Mauro y los chiquillos no teníamos descanso y estábamos a full. Y esa vez le dije a mi papá: 'no tengo por qué cargar con los miedos de tu generación', con el tiempo nos reconciamos y ahí mi mamá le dijo: 'no sacas nada con hablar con la Daniela porque no va a dejar de hacer esto'. Y de ahí mi papá empezó a entenderlo, pero siempre con mucho temor (DL).*

En todo caso los propios estudiantes refieren que el movimiento se relaciona con los adultos, en la medida que ellos también están involucrados en las consecuencias perversas del sistema neoliberal, por tanto la lucha también es por ellos, estableciendo inmediatamente una conexión histórica y emocional con las generaciones precedentes. *“Yo tengo una opinión bastante precisa sobre el movimiento estudiantil. Creo que se origina en la afectividad, en el amor. El relato biográfico de estudiantes como nosotros es ver a nuestros papás que se sacrifican día a día. Haciendo la bicicleta metiendo plata de un lado y tener que chamullar en el fondo para poder subsistir. Para chiquillos como nosotros es impactante eso. Para algunos más que otros, pero esa es la idea base. Entonces lo que motiva en esta cuestión biográfica, es el tema de las injusticias. ¿Por qué mis padres tienen que pasar por esto si son personas humildes y honestas? Eso genera la frustración que a uno lo lleva a decir esto no puede seguir así, estas personas se merecen dignidad, nosotros nos merecemos educación de calidad. Y eso es lo que transmuta y se convierte en el movimiento estudiantil. Yo me acuerdo ahora, porque cuando era chico no lo podía significar, compañeros que no tenían ni para comer, cosas que me llevaron a estudiar lo que estudié ahora” (CG).*

Cuando los estudiantes son capaces de acercar a los adultos al movimiento, vinculándolos con la matriz cultural histórica que da sentido a la comunidad, se concreta un descontento compartido, *“Primero mis papás no entendían, que éramos nosotros no más, y el*

*típico 'para que te metí poh' [...] Yo creo que hasta ahora por ahí no más, no me apoyaron en un 100% nunca. Siempre me pescaron, primero me decían que no tenía que hacerlo, que debía enfocarme en lo mío, en los estudios y en las buenas notas [...] Pero ahí empezamos, a hablar un poco más de la dictadura, justo comenzó la serie 'Los 80' que también empezó a hablar de la dictadura entonces se juntaron varias cosas [...]. Cuando cacharon que era imposible decirme que no, me aconsejaban que no me metiera tanto, siempre con restricciones desde el 2011 a la fecha. Ya después empezaron a creer más en mí cuando salió en la tele. 'Ah es como es en serio, no es una borrachera de los cabros'' (DV).*

Al pasar de las semanas, la movilización centralina, inicia una nueva etapa, a la par con las acciones por demandas internas se pliegan al movimiento estudiantil general por la educación que se radicaliza a partir de fines del abril de 2011, bajo el alero de la Confech. De esta manera, el estudiantado de la Ucen vio potenciada su propia movilización que fue simbolizada como un peculiar ejemplo a seguir, en un espacio en el que nadie habría pensado se produjera una acción de esta índole jamás, pero por otra parte, se despliega una violencia y una represión para muchos desconocida que empiezan a experimentar dentro de su propia institución, en las marchas semanales y paros nacionales. *“Yo recuerdo con especial atención la marcha del 4 de agosto del 2011, que cuando Hinzpeter dice que está prohibida la marcha y queda la grande. Recuerdo haber ido a marchar igual y el nivel de destrucción y violencia era impresionante. Yo jamás había vivido algo así en mi vida. Yo creo que ese día no lo voy a olvidar hasta el día que me muera. Caminar por las calles de Santiago y ver que hay una barricada cada una cuadra. Lo recuerdo con especial interés porque fuimos a Plaza Italia con un grupo de la universidad y me acuerdo que era una cuestión brutal, quinientos pacos. Lo más impresionante fue ver helicópteros y los pacos disparando bombas lacrimógenas desde ellos. Ver barricadas cada una cuadra, dispersando. Me acuerdo que escapando de una lacrimógena me caí y me saqué la cresta. Tenía toda la mano sangrando. Me tuve que limpiar,*

*me arreglé y los chiquillos todos preocupados. Yo creo que por primera vez le habíamos tomado el peso a lo que estábamos llegando. Si bien salíamos a marchar y cada uno se preocupaba por las otras personas, yo vi en mis compañeros un nivel de preocupación brutal. Un compañero se desaparecía cinco minutos y lo comenzábamos a llamar por teléfono y si no te contestaba te volvías loco porque era tal el nivel de violencia que uno andaba tiritón en ese entonces. Nos vinimos caminando, nos dimos toda la vuelta por el Forestal, llegamos hasta Miraflores y avanzamos por Huérfanos. Lo más impresionante es que la ciudad estaba completamente vacía. Uno veía los televisores y las noticias y todo era sobre la marcha” (CG).*

La relación de la sociedad con el Estado se tensiona y los jóvenes recientes esta nueva situación, *“El estado demostró todo el aparataje, en un ambiente de hostilidad tremendo. Me acuerdo cuando salí por Huérfanos a la Alameda, pasé por el frontis de la Chile y era una cuestión brutal. Todo lleno de guanacos, zorrillos, pacos. Todos los cabros de la Chile o los que estaban adentro de la Universidad, ponían música a todo chanco en contra de los pacos. De ahí me devolví hasta llegar a la Universidad y ahí empecé a escuchar los cacerolazos, eso fue muy impactante. Porque ya no éramos nosotros los que estábamos involucrados en esto. Era la vecina o cualquier persona. Para los que estuvimos ahí, fue algo que no se nos va a olvidar nunca más en la vida. Sientes que está quedando la cagá. El nivel de impacto es muy grande porque estás siendo parte de la historia. Uno sabe que los relatos biográficos de una persona son minúsculos en el proceso social que dura décadas e incluso siglos. Por un instante de ese proceso, uno siente que está en el meollo del tema y es increíble. Estábamos excitados con el tema, con la adrenalina alta. Estamos metidos en esto y estamos cambiando el país o qué sé yo. Después fue bueno porque llegamos al a Federación, veíamos la tele y veíamos como estaba en otras partes, era increíble” (CG).*

La agitación social es de gran envergadura y los estudiantes se empoderan haciendo tambalear el gobierno de Piñera, los adultos de centro-izquierda, Concertacionistas, apoyan las



manifestaciones ahora con una mirada orientada a deslegitimar un gobierno de derecha, “Si para mí la cuestión ya, (reflexiona) mi mente estaba en otra esfera. Y yo estaba pa’ arriba para el gobierno, esa era mi gran lucha. Veía que tenía una gran oportunidad porque estaba Piñera que era tonto para mí, que era de derecha, en cambio la Bachelet que era de izquierda, entonces todos los hueones de izquierda no nos apoyaban se hacía más difícil. En este caso tenías un tipo de derecha que lo podías hacer bolsa. Y que te podían apoyar todos los del PPD. En esa oportunidad mi tía me apoyó, me ayudó. Mandaba gente a sacar cuando se iban detenidos. El apoyo que me dieron en ese momento un 7, pero cuando estaba la Bachelet como presidenta cero, cerraron todas las puertas. Entonces cochinos poh, los partidos políticos son cochinos. Para mí el sistema político chileno o quizás para mí todo el mundo es cochino” (SG).

De paso los ex pingüinos y ahora centralinos refuerzan su visión apartidista, al observar el oportunismo político de los partidos agrupados en la Concertación que ahora ocupan el lugar de la oposición,

El conflicto de la Universidad Central terminó en agosto de 2011, “Me acuerdo (...) día que el Mauro sale de la Asamblea de Socios, nosotros estábamos llorando en la federación de emoción. Llega, me abraza y me dice: ‘la universidad no se vendió’, yo llamo a mi papá y no lo podía creer, me dijo: ‘me tapaste la boca’. Me acuerdo cuando llegamos a contar a la Confech, nunca me voy a olvidar de la cara de la Camila, Giorgio y de Pancho. No podían creerlo. Me decían: ‘esta es la única (lucha) ganada que ha tenido el movimiento estudiantil, real, concreta” (DL).

Después de cinco meses de movilización, los centralinos por fin habían cumplido su objetivo, reconciliándose con esa sensación de derrota del 2006 pero, además alcanzando una conquista fundamental “Dimos la lucha política, se está hablando del lucro, éramos como el conejillo del lucro y no puede ser que estén hablando por nosotros, acá los actores tienen que estar presente. Nos costó cinco meses súper difíciles. Que a nosotros la CONFECH nos tratara

*con la punta del pie. Nos trataban de niñitos cuicos, de desplazados, de arribistas, nos ningunearon. En un Confech que estuvimos a punto de entrar antes del oficial, cuando los sectores más conservadores vieron oportunidad de que había posibilidad de que la Central entrara cortaron la luz. Fue un desgaste gigante para nosotros, estábamos toda la semana en la Central intentando saber qué hacer y a la vez viajando todos los sábados alrededor de todo Chile a la Confech para pedir el ingreso. No teníamos descanso [...] Ahí nosotros conocimos, porque evidentemente hubo sectores que representaba Giorgio. Camila le costó más en un principio después entendió. Y Pancho estaba muy de acuerdo con que las privadas tenían que estar ahí. Que lo que estaba pasando en la Central era un impulso al movimiento estudiantil. Ellos al final terminaron aceptando eso...” (DL.) El ingreso al selecto grupo que reúne a los representantes de las universidades públicas fue simbolizado como un triunfo para las familias completas, que observaron cómo sus hijos podían por primera vez aniquilar las estructuras discriminadoras, aquellas que los habían obligado a sentirse estudiantes de segunda categoría. “Conseguimos el ingreso a finales de agosto, nos costó mucho. Cuando se consiguió era otro triunfo que se sumaba que poco antes se había conseguido el tema no venta a la Central. Me acuerdo que en ese tiempo el Andrián y todos nos llamaban diciendo: ‘chiquillos han conseguido algo que históricamente esta universidad no había conseguido’” (DL).*

Otro de los líderes del movimiento centralino significa el incorporarse a la CONFECH desde la esfera de la política partidista, “Primero me vi discriminado. O sea tuvimos que pelear cuatro meses con la CONFECH a pesar de que nuestra gente estaba con huelga de hambre en Serena, que nos habían desalojado no sé, cuatro o cinco veces. Que llevábamos seis meses de movilización. Fue una pelea muy buena en términos políticos. Sobre todo en la ultra izquierda me refiero al FEL, Movimientos anarco-marxistas que hay, que nunca he compartido mucho con ellos. Tenían una defensa corporativa de las Universidades públicas, por ejemplo ellos decían que nosotros éramos producto de la dictadura. Ellos no venían de una tradición

*anterior y tenían una organización. Yo comencé a decirles que la Central tenía hasta ese entonces 21 organizaciones electas democráticamente, que éramos una Universidad que se movilizó mucho antes que ellos , que todo el país sabía lo que estaba pasando, las características que teníamos. Igual hacían la defensa corporativa. 'No porque ustedes son el brazo armado del gobierno, vienen a sacar información' Y ahí bueno la pelea se ve más en la cancha chica. Les tiramos el currículum encima (MC) [...] Ellos eran un poco más viejos, no fueron pingüinos. Yo hice muy buenas migas con ellos, no tanto con la Camila porque bueno... más con Giorgio y con el Pancho. Son unas personas muy buenas y muy abiertos. Ellos me ayudaron a ingresar en el Confech. O sea ellos fueron claves para que nosotros ingresáramos a la Confech” (MC). El liderato de la CONFECH estaba en manos de estudiantes de mayor edad, jóvenes que tenían una reconocida trayectoria política o de acción colectiva en sus instituciones y no habían sido pingüinos, estas diferencias son connotadas por los estudiantes centralinos, toda vez que sus líderes provienen de esa coyuntura social.*

El ingreso a la confederación no hizo más que cimentar que los centralinos siguieran luchando, porque el movimiento social por la educación estaba en su etapa más álgida. La movilización nacional se extendió todo el año 2011, se reactivó el 2012 y prosiguió el 2013. En cierta medida perdura hasta hoy, con menor intensidad porque el Estado fue capaz de institucionalizar el conflicto social. El nuevo gobierno, de la ahora Nueva Mayoría ex Concertación de Partidos por la Democracia, presidido por la presidenta Michelle Bachelet Jeria en un segundo mandato, lanzó una serie de reformas estructurales, siendo el caballito de batalla la reforma educativa. De todos modos la relación del Estado con la sociedad ha ido de mal en peor, toda vez que el gobierno se ha visto envuelto en bullados casos de corrupción que se han extendido a toda la clase política sin importar su color. Los estudiantes centralinos tienen una opinión bastante crítica acerca de los derroteros que siguió el movimiento social por la educación del año 2011, “*Pero como veo ahora el movimiento estudiantil (2001) y como veo*

*la cosa, mal, siento que se desinfló. EL 2013 se desinfló y ahora está desinflado porque, esta es una teoría personal, cuando nosotros dejamos de ser pingüinos y entramos a la U, seguían las marchas de estudiantes. Yo recuerdo haber ido a alguna, pocas, pero había. Estas generaciones que son más chicos desinflaron el movimiento estudiantil. Después entré a la U y despertamos los mismos. Ahora que salimos tengo la esperanza por ahí escondida, que el ex participante que vivió el movimiento pingüino, pueda despertar como trabajador. Siento que es una generación horizontal que tiene sueños e ideales y que lo puede lograr. Puede pasar como en la universidad que despierten en el trabajo [...] Tengo fe que vamos a despertar como trabajadores en otra etapa de la vida y que así como vivenciamos lo de la universidad si el sistema no nos caga. Deberíamos despertar” (SG).*

Las predicciones de nuestros estudiantes, son que esta generación se reactivará en otra ocasión si el sistema neoliberal no se reemplaza y los gobiernos siguen cayendo en un entrampamiento populista, *“Encuentro que el movimiento iba bien encaminado pero hay un problema que está sucediendo en muchos países de Latinoamérica que es el Populismo. Encuentro que la institucionalización del conflicto como que paraliza y congela estos movimientos sociales, entonces cuando eso sucede empiezan a generarse otras formas alternativas de manifestación y no lo hacen remar hacia adelante, sino que es igual o peor. Entonces creo que en algún momento el movimiento estudiantil quedó en un punto muerto, porque era una muralla institucional del gobierno muy fuerte. El nivel de complejidad es tan grande que no hay una solución perfecta del tema” (CG).* Al parecer los centralinos han hecho una profunda reflexión sobre el movimiento social por la educación más allá de su caso particular, detectando antiguas estrategias que el Estado ha aplicado para rearticular su relación con la sociedad en momentos de crisis durante todo el siglo XX. Por otra parte, son capaces de visualizar aquellos elementos que pueden ser utilizados por el Estado para sofocar la participación activa de los ciudadanos que amenaza la estabilidad política, *“Por ejemplo, el*

*tema de la violencia es significativo, el otro día hicieron una marcha y destruyeron toda la Universidad. Creo que también ciertos sectores del movimiento estudiantil ritualizaron un poco la violencia. En general es violencia por violencia. Si no me aporta la discusión o lo que estoy haciendo no hay necesidad de ejercerla. Encuentro que se ritualizó un poco y terminó coartando otras formas de lucha que estaban teniendo buenos resultados. El gobierno mediante su mecanismo institucional coarta esto” (CG). “La culpa de los encapuchados, los delincuentes e incivilizados. La ley todavía opera bajo la lógica de civilización barbarie. Entonces ahí quieren demostrar que el pueblo de Chile no está preparado para lo que quieren. Es un poco las lógicas que operan ellos. Que se han naturalizado en el discurso de la opinión pública por decirlo de algún modo, y ha dejado con los brazos cortados a los chiquillos que están llevando a cabo un gran trabajo creo yo. Esa es la lectura que yo hago. Ahora la violencia siempre es una manifestación de desintegración social. Por algo surge. No es llegar y botar un semáforo” (CG).*

Nuevamente en los discursos de los jóvenes se representa cierto grado de desilusión, la Universidad Central no se vendió y eso fue un logro parcial, aquello que ellos develaron con la frase no al lucro en la educación, siguió un curso que no les deja conformes. La clase política echa el guante al conflicto e intenta apaciguarlo a través de una serie de reformas estructurales: tributos, educación, salud, vivienda, previsión, trabajo, etc. sin embargo ellas están siendo debatidas y promulgadas bajo la lógica del modelo de Estado Subsidiario que algunos han denominado residual, un modelo reconvertido. La clase política tradicional pese a su desprestigio sigue teniendo las riendas del debate, la ciudadanía presiona, pero al parecer, lo que se alcanza, lo que se obtienen, no calma absolutamente los ánimos de una generación que espera transformaciones radicales y profundas.

## ***Capítulo 7***

### ***Discusión y conclusiones***

A la luz de los antecedentes expuestos y los análisis realizados, ¿cómo interpretamos el origen, la constitución y el actuar de los jóvenes estudiantes de la Universidad Central de Chile movilizados el año 2011?

En primer lugar y considerando los objetivos que se propuso alcanzar esta tesis, es dable afirmar que los individuos objeto de estudio, corresponden a sujetos históricos con características peculiares en su constitución como agentes de cambio social. Esta peculiaridad ha sido descubierto realizando un examen simultáneo de tres grandes dimensiones, a saber: la cultura, la sociedad y el Estado, y las interrelaciones dinámicas que ellas establecen entre sí, a lo largo de un extenso periodo de la historia contemporánea de Chile (1925-2011). Las huellas

que hemos rastreado, teniendo como eje central nuestro caso de investigación, nos han permitido determinar cómo estas dimensiones se despliegan y se acoplan mutuamente con resultados disímiles, provocando procesos sociales de larga duración o coyunturas que rompen dicha continuidad.

De esta manera, hemos fundado nuestro análisis teniendo en consideración que los individuos movilizados poseen como sostén existencial una matriz cultural histórica que se ha ido construyendo en el tiempo con un fuerte anclaje a sus redes familiares y barriales. A su vez esta matriz se ha erigido en la *larga duración*, siendo modelada de generación en generación y en una relación dialéctica con el Estado y los modelos que éste ha ido empleando para articular a la sociedad chilena.

Los modelos que el aparato estatal ha utilizado han pretendido tutelar y normalizar la sociedad intentando estructurarla acorde a parámetros que la contengan en sus demandas y la vuelvan un “dócil conjunto de ciudadanos” conformes con las proyectos de vida que intentan alcanzar. Sin embargo, la sociedad chilena oscila entre períodos de calma, “tensa calma” y estallido social y, como última consecuencia ejerce presión en períodos de crisis, obligando al Estado a responder y teniendo que reorientar su actuar y readecuar el modelo de turno. Es difícil responder a las preguntas: “quién se adecua a qué, o qué es resultado de qué”, ¿es el modelo de Estado una consecuencia de las presiones de las clases sociales demandando sus derechos en una sociedad moderna? o ¿es el Estado moderno y su modelo el que regla y organiza los aspectos más vitales de la sociedad? En América Latina durante el siglo XX estamos en presencia de partidos políticos, grupos económicos, clases sociales, poderes religiosos, todos al unísono relacionándose con el aparato estatal y tendiendo hacia un modelamiento acorde con sus intereses; o tal vez un Estado latinoamericano aún monopolizado por los antiguos poderes fácticos que intenta controlar al resto de la sociedad. Todo depende del lente que utilizemos en la indagación y la intención teórica que queramos imprimir.

Al respecto, y a la luz de los hallazgos de esta investigación pensamos que el modelo de Estado aplicado en el Chile desde 1925 y hasta el golpe Estado de 1973, construyó su permanencia en base a una alianza con los sectores medios urbanos y con los trabajadores organizados, un Estado que se proclamó democrático pero, siempre estuvo atado a una lógica clientelista. Un Estado más bien endeble, que no se logró liberar de su dependencia de la monoproducción minera que sustentaba la economía del país y menos de su vinculación inmemorial con los socios comerciales extranjeros. Podríamos decir entonces, que en este periodo el Estado basó su accionar en el concepto del bienestar pero, negociado en función de las clientelas políticas y distribuyendo mediante la administración pública y las empresas públicas, los recursos al sector urbano organizado y dejando siempre marginados a los sectores rurales. Aquello obligó a la población a emigrar a los centros urbanos y al igual que en toda América Latina sobre todo a la capital, generando aún más presión social sobre el aparato estatal desbordado por sus promesas y la dificultad para gestionar con éxito el creciente gasto público. Así y todo, el Estado proveyó a la sociedad de mejoras materiales y un abanico de políticas públicas dirigidas fundamentalmente al perfeccionamiento de los sistemas de salud, previsión, vivienda y educación. En este contexto las familias chilenas significaron el Estado de Bienestar de la mano de valores como la solidaridad que se expresó en la participación en comunidades o colectivos de distinta naturaleza. El sistema educativo fue uno de los ejes centrales de la relación Estado/Sociedad, toda vez que el modelo del bienestar se comprometió con el avance de la enseñanza primaria, promoviendo la alfabetización y de este modo, tomó las riendas que arrebató a la Iglesia Católica, pasando a denominarse Estado Docente. Esta función quedó sellada en las familias de estratos medios y bajos que vieron en el sistema educativo una plataforma para alcanzar una mejor calidad de vida y paralelamente lograr la movilidad social. El Estado de Bienestar abrió una ventana a una sociedad que necesitaba disminuir la desigualdad. El desarrollismo y el clientelismo político fueron las armas que permitieron



mantener la estabilidad, pero ello no fue fácil y cada vez que se intentó romper ese equilibrio de alianzas entre sectores populares organizados, clases medias burocráticas y grupos económicos, se produjo una crisis del Estado y éstas se fueron sorteando en la medida de lo posible y siempre tensionando al erario fiscal. La última gran crisis fue el Golpe de Estado de 1973, coyuntura que fractura completamente a la sociedad, al Estado y de paso desmantela el entramado del bienestar.

Ahora la Dictadura impone un nuevo modelo: el Estado Subsidiario. Con el establecimiento del régimen militar se cierra una época que está aún fresca en las viejas generaciones actuales y que es significada en asociación de un proyecto de sociedad que fracasó. Cesan las libertades políticas y sociales y, con el estreno del naciente modelo de Estado se suma un elemento transcendental para sociedad chilena: se encomienda al mercado las funciones del Estado. De este modo se rompe la antigua manera clientelista en que el aparato estatal se relacionaba con la sociedad, con la excepción de ciertos sectores que apoyan los dictámenes de los militares. Como consecuencia, se destroza la alianza tradicional del Estado con los estratos medios urbanos y sectores populares organizados y se entroniza la ideología del mercado: consumo/clientes como el ideario nacional. El impacto de este drástico cambio golpea a las familias que en forma abrupta comienzan a convivir con un nuevo conjunto de valores que van internalizando forzosamente con el tiempo: competencia, individualismo y exitismo. El modo de entender el mundo se trastoca y ahora los significados culturales y por consiguiente las formas culturales cambian y conjuntamente se resignifica el Estado. Y por otra parte persiste el miedo, asociado a la violencia del aparato estatal dictatorial que se ha expresado en la muerte y el exilio. El sistema educativo baluarte del otrora Estado de Bienestar, en gran parte es traspasado a manos de privados. La educación básica, media y superior se ajusta al nuevo paradigma. Lo que queda en manos del Estado a través de un sistema municipalizado en el caso de la educación escolar, no puede competir en igualdad de

condiciones con la nueva educación particular subvencionada, en donde el Estado sólo tiene un rol subsidiario. De esta manera, la educación pública comienza perder el sitio que ocupaba y de esta forma las familias dejan de significarla como antaño.

Con el retorno al sistema democrático 1990 el Estado trabajosamente intentó la consolidación de la democracia, en un inicio bajo la sombra golpista de los militares y posteriormente bajo la atenta mirada de los grupos de ultra izquierda y de derechos humanos. El modelo no se cambió pero, intentó suavizarse por medio del reconocimiento de los actores sociales y la promulgación de políticas de corte redistributivo. Pero, sobre todo se fortaleció el crecimiento económico, de esta manera se logró la aceptación del mercado como principio común por toda la sociedad. En este escenario, la sociedad civil construye incipientes movimientos sociales y se rearticula un tejido asociativo autónomo, pero nada que pueda dar luces de movilizaciones importantes. El sistema educativo sigue los mismos derroteros que en la época del régimen militar creciendo de la mano del mercado. Los gobiernos democráticos plantearon crecimiento con equidad, intentando mermar la amplia brecha social que heredaron de la Dictadura pero, la educación no fue reformada salvo incipientes medidas que no afectaron la estructura profundamente. La enseñanza superior, que desde la época autoritaria había sufrido los embates del neoliberalismo siguió los mismos destinos: proliferación de entidades privadas y debilitamiento de las instituciones públicas.

Hacia fines de los 90 se inicia una fuerte desafección hacia la política que se extiende hasta hoy, a ello se suman los escandalosos casos de corrupción de la década del 2000 que no hacen más que deslegitimar al Estado, que ni siquiera ha podido salvarse por medio del crecimiento económico que en los últimos cinco años se ha estancado.

Y en este último escenario, surge nuestro caso de estudio inserto en un movimiento social que tiene por norte la transformación de tan solo una porción de la realidad pero, en un área muy sensible para la sociedad chilena: la educacional, aquella que ha estado tutelada

históricamente por el Estado sea cual sea el modelo. Como expresamos en anteriores páginas, la acción del Estado en Chile en materias educacionales ha dado pie históricamente a un proceso de una lucha política e ideológica por la educación, que se intensifica con la expansión del aparato estatal durante gran parte del siglo XX.

Por otra parte, la sociedad chilena del siglo XXI está experimentando el desgaste del modelo subsidiario y su reacomodo en un tenso escenario de crisis de las instituciones a nivel nacional y mundial. Se suma a ello el descrédito de la clase política chilena que en la última década intenta denodadamente persuadir a un esquivo electorado y sobre todo al juvenil, donde la apatía y el antipartidismo se han enseñoreado desde hace al menos quince años. Los jóvenes creen cada vez menos en el Estado, se disocian de él y dirigen su atención hacia instituciones no gubernamentales. Las asociaciones que los impulsan a movilizarse son aquellas que se relaciona a causas ambientalistas, étnicas o de género.

Si bien los estudiantes líderes del movimiento estudiantil que han sido investigados pertenecen a esta macro tendencia, al zambullirnos y explorar en la matriz cultural histórica que los sustenta, se devela un sujeto histórico en el que perduran valores, actitudes y formas simbólicas heredadas de sus familias. A través de las categorías de análisis elaboradas<sup>125</sup> pudimos pesquisar significados que podemos denominar culturales, en la medida que son compartidos y relativamente duraderos, ya sea a nivel individual, ya sea a nivel histórico, es decir, en términos generacionales (Strauss y Quin, 1997: 89 ss.) y, se caracterizan por sus altos grados de emocionalidad y una fuerte carga motivacional. Por otra parte, la objetivación de estos significados (Thompson, 1982) los entendemos como formas y prácticas culturales que hemos podido rescatar en testimonios de padres e hijos. El sujeto histórico entonces, ha resignificado su matriz cultural histórica en un escenario de conflicto como es la probable venta

---

<sup>125</sup> Ver capítulo 6

de la Universidad Central. Del mismo modo, produce un nuevo conjunto de formas culturales que conviven con las antiguas, conformando una renovada matriz cultural que lo orienta en una realidad distinta a la que vivió su familia en épocas pasadas. Por tanto, al configurarse como un agente social se debate entre antiguos y nuevos valores, actitudes y formas simbólicas que le proporcionan significado a su mundo. Esta dualidad hace que se asiente como un sujeto híbrido, en el entendido, que carga con una matriz cultural que en su seno aparece caracterizada por la disputa entre los viejos y nuevos valores sociales, fomentados los primeros por el modelo de Estado de Bienestar y los segundos por Estado Subsidiario. Los jóvenes sólo conocen los derroteros del Estado de Bienestar a través de relatos y libros, por tanto estarían viviendo en este escenario neoliberal aquel en que el Estado tiene un mínimo rol y no garantiza unidad o pertenencia a la nación, en palabras de Beck (2001) estarían inmersos en la incertidumbre y el riesgo sin base de ningún tipo de tradición Estatal, los que los impulsa a crear su propia cultural híbrida.

Esta generación que hemos investigado estaría imbuida en una crisis de grandes proporciones que golpea especialmente al Estado Nación y sus instituciones y de paso a la sociedad civil completa que se ha conformado en esta relación dialógica en torno al aparato estatal.

El Estado se ha vaciado de sentido y en este proceso el sujeto histórico sufre un fuerte impacto, se desancla de parte de su matriz cultural histórica, aquella que dotó de identidad<sup>126</sup> individual y colectiva<sup>127</sup> de sus abuelos y padres, la que fue conformada por las anteriores generaciones

---

<sup>126</sup> Al respecto, coincidimos con el sociólogo chileno Jorge Larraín, quien señala que la identidad es “un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas [...] es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo” (Larraín, 2005: 90-91).

<sup>127</sup> Sobre el concepto de identidad colectiva pensamos que “Ésta se concibe como un conjunto de prácticas sociales que: (a) involucran simultáneamente a cierto número de individuos o – en un nivel más complejo – de grupos; (b) exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; c) implican un campo de relaciones sociales, así como también d) la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o va a hacer. Así entendida, la acción colectiva abarca una gran variedad de fenómenos empíricos como movimientos sociales, conflictos étnicos, acciones guerrilleras, manifestaciones de protesta, huelgas, motines callejeros, movilizaciones de masa, etc. (Melucci, 2001:P.20)

que convivieron en las zonas rurales y en los barrios citadinos de clases populares, una matriz donde el Estado ha jugado un rol central. ¿De qué sirve ser ciudadano cuando el Estado se ha vaciado de sentido perdiendo su facultad de congregarlos bajo la forma simbólica de la nación? Ante este incierto panorama, el individuo se retrae y busca nuevas fuentes de sentido de carácter individual y colectivo que lo sitúen al menos en un marco de acción protegido. Su primera fuente de sentido es la familia, la red que es conocida y que lo provee de un conjunto de valores y actitudes compartidos. El sujeto en primera instancia vuelve a un lugar resguardado, a la comunidad donde pertenece y donde puede reafirmar su identidad individual. Y no es extraño, pues el propio aparato estatal le ha dado esa dirección al indicarle que lo “privado” lo “individual” tiene más valor que lo colectivo-público bajo un sistema neoliberal.

Por tanto, el Estado Subsidiario no lo provee de esa identidad personal y tampoco lo ampara en una de carácter colectivo. La red familiar en cambio lo sostiene y desde allí puede proyectarse como sujeto histórico.

Este fenómeno del Estado “sin sentido” lo hace vivir una coexistencia singular, es un ciudadano global y a su vez se refugia en el seno del clan. El sociólogo Manuel Castells afirma que “Una identidad individualista particularmente importante es la identidad familiar, o individualismo familiar, en la que se funde el sustrato comunitario y el proyecto autónomo de existencia, vaciado de todo otro contenido que la afectividad inmediata y defensiva hacia uno mismo y los suyos” (Castells, 2004, P.11). Si bien el autor interpreta esta vuelta a la comunidad familiar como la consagración de una identidad individualista sin otro contenido que la afectividad (a la que por cierto, le da un valor relativo), en el caso que hemos investigado, ésta produce un efecto a nuestro juicio, opuesto. El autor es un estudioso de los movimientos sociales y por tanto esta aseveración posee una base empírica demostrable en cuanto a que el “familismo” es un factor que desalienta la movilización social como la habíamos conocido hasta entrada la década del 70 para el caso chileno. Creemos que en este fenómeno investigado existe una

importante diferencia: la historia latinoamericana confiere otros ribetes a la familia y su pasado. En el imaginario latinoamericano la familia no es concebida y significada como en las sociedades europeas o en la norteamericana, por esta razón en los análisis referidos a la categorías interpretativa que hemos denominado, *Raíces e identidad la comunidad de sentido*, es la parentela la que a través de su propia historia particular ha ido significando la participación social y los valores que de ella se desprenden como parte fundante de la matriz cultural histórica. Lo colectivo, lo cooperativo, la solidaridad son valores culturales conceptuados, simbolizados y practicados de una forma singular en América Latina y específicamente en el caso chileno. Paradojalmente el golpe de Estado y la posterior Dictadura, si bien trastocó en entendimiento y ejercicio de lo colectivo, también dio pie a una resignificación del mismo y aunque el modelo de subsidiaridad penetró fuertemente a la sociedad chilena a partir de la década del 80, en las familias de clases bajas persistió la idea de comunidad más allá de la familia, con una amplia red barrial que resiste los embates del régimen militar y el mercado. Esta nueva forma se asienta en la matriz cultural y es reinterpretada por los estudiantes centralinos que transitan entre la significación cultural de lo colectivo pre golpe de Estado, la significación de lo colectivo post golpe de Estado y la significación de lo colectivo que ellos mismo han producido en un entorno democrático. Estos jóvenes están traspasados por una *emocionalidad* de lo colectivo que deviene de una estructura social de los albores del siglo XX aquella que pujó hasta conseguir un Estado de Bienestar y también vio caer. Y por otra parte, por una noción más racional de lo colectivo que la sociedad chilena ha acuñado en su transformación bajo el modelo de Estado Subsidiario. Los estudiantes centralinos, al verse sumidos en un espacio de crisis retoman la antigua concepción de colectividad/solidaridad que resuena en sus conciencias, la que a través de la afectividad y de las generaciones pasadas les ha sido relatada y que en cierto modo ellos han admirado desde niños. Si bien, al inicio del movimiento estudiantil, se produce un choque con las nuevas valoraciones y pautas culturales

acerca de lo colectivo que ellos mismos han producido en su relación con el entorno mercantil, comienzan a debatirse en un “tironeo” valórico y actitudinal, que además va a ser azuzado por sus progenitores, quienes están atravesados por el miedo y la desesperanza al constatar que no han tenido las fuerzas para poder revertir un modelo de Estado que los aplasta desde mediados de la década del 70.

Los jóvenes investigados nacieron post 1987, por tanto, ¿dónde está el Estado y sus instituciones en sus biografías? Ausente e incluso atomizando aquellos espacios colectivos que podrían continuar siendo productores de sentido: la escuela, el instituto, la universidad. Pero ellos están en manos de entes invisibles, en un entramado mercantil que no permite que gocen de su antiguo esplendor. El Estado Subsidiario ha desmantelado de sentido al sistema educativo como le entendían las antiguas generaciones.

A partir de la veloz modernización que promovió el Estado Subsidiario la educación al igual que el resto de las esferas de la vida de la sociedad chilena, se vio privatizada y perdió gran parte de la tutela estatal, el efecto no se hizo esperar, y como bien hemos analizado significó un cambio de paradigma que se asentó ahora en la competencia del mercado educacional. Los sujetos históricos centralinos, pertenecen justamente a estas generaciones, pero como hemos podido también advertir sus padres han sido capturados por estos nuevos valores y son ellos los que deciden que el sistema particular subvencionado ahora garantiza todas aquellas cuestiones que resguardaba el sistema educacional público, este último es visto como atrasado, deficiente y precario. En ese momento comienza la más fuerte de las hibridaciones de la matriz cultural. Padres formados en un sistema de preferencia público e hijos con los pies en el privatizado, plenos de proyecciones de éxito económico y social. Sujetos de clases populares que ahora pululan en las filas de la clase media emergente y gracias al esfuerzo y el dinero pueden dar a sus hijos esa conquista social que ellos no pudieron alcanzar pese a que confiaron en el Estado de Bienestar. Esta es una nueva oportunidad que no pueden perder. El sistema

educativo también se sumerge en este nuevo escenario mercantil, la matriz cultural histórica de las familias de los alumnos centralinos se resignifica a través de esta sensible dimensión. No obstante, al interior de la matriz en forma residual se halla la antigua concepción de la educación solventada por los valores de larga data que devienen del Estado de Bienestar pero, ante la disyuntiva las familias toman la alternativa de que la concreción se logre por medio de la reconstruida matriz.

Al finalizar el siglo XX los valores como la individuación y la competencia dan como resultado, nuevos significados y formas culturales, amparados en un alto crecimiento económico que mantiene a la sociedad chilena en un letargo en cuanto a movilización social. La desastrosa crisis económica de 1998 no sólo originó la contracción del crecimiento tuvo efectos que trascendieron lo estrictamente económico, especialmente para una amplia clase media que no contaría ya –como antaño– ni con la protección estatal ni con el apoyo de redes comunitarias extinguidas. Lo que queda es una sociedad que ha privilegiado lo individual olvidando lo colectivo. En el caso de estudio esto se observa con gran claridad, los jóvenes pertenecen a clases medias emergentes que han cifrado su desarrollo en el mercado, más aún en lo relativo a la educación, asistiendo al sistema escolar particular subvencionado y dadas las condiciones del sistema superior sin mediar muchas opciones, a la enseñanza superior privada. La mayor expresión de la tensión que se produce en el seno de la matriz cultural histórica familiar, se da en este momento. Padres e hijos puján por acceder a universidades tradicionales del Estado, aquellas que gozan del prestigio, aquellas que fueron el ideal a conquistar inalcanzado por las viejas generaciones que vivieron el desmantelamiento del Estado de Bienestar. Los valores, propios de la nueva matriz se intensifican y se accede al mercado para cumplir con un requisito que hunde su sentido en valores de la antigua matriz cultural. Esa tensión entre lo público y lo privado se expresa con fuerza en los jóvenes investigados que ni siquiera son capaces de tener claridad en las razones que los impulsan a tal contradicción sino las vinculan a lo material. En



los padres e hijos la educación universitaria pública es rememorada como eficiente inclusiva y significada culturalmente plena de emotividad. En el caso de la educación escolar es al revés, la que es tutelada por el Estado no tiene calidad. Una hibridación de valores que se oponen y se conjugan, en una matriz de límites flexibles y que se reproduce de padres a hijos. Cuando al bajo crecimiento económico se suma la desafección política y la corrupción (Chile es uno de los pocos países que hasta la década del 90 era concebido con muy bajos niveles de corrupción a nivel mundial) el individuo vuelve al colectivo intentando que este le dé el sentido que perdió, porque el Estado está ausente, y es más, ese mismo Estado ha provocado que se encuentre en esta situación. Los jóvenes lo venían resintiendo por casi una década y explota en el 2011. Caso curioso nuestros investigados, se apropian de la universidad privada como fuente de sentido, así como lo han hecho con sus familias y sus barrios. Cuando ven que esta puede ser transada en el mercado, arguyen todos los valores de lo público ligados al sistema educativo de antaño. Reaparecen los elementos de la matriz cultural antigua que ahora reviven en la nueva y, desplazan los valores neoliberales. La defensa de la institución se logra porque la participación social es una de las actitudes que ha perdurado de esta vieja matriz. Ella está significada en relación a antiguos movimientos sociales y comprometida participación política que ha sido parte de las familias. Si bien la fractura del Golpe de Estado, la disminuyó relegándola a las redes familiares y barriales en prácticas cotidianas más íntimas ésta se mantuvo vinculada a los valores de solidaridad y fraternidad experimentados. La participación social es resignificada por los estudiantes centralinos y llevada a un espacio donde han podido fraguar una identidad. Es un espacio privado, pero sin embargo es en sí mismo un lugar híbrido que fluye entre una organización mercantil y un discurso con tintes de lo públicos. La casa de estudios superior se transforma en un hogar, donde pequeños grupos comienzan a germinar un sentido de pertenencia, una comunidad mayor que la familia y el barrio que es capaz de sostenerlos en esta matriz fruto de la hibridación. La institución los provee de la mayor oportunidad de

movilidad social a la que pueden acceder, la enseñanza superior, aquella que los proyecta en un futuro con una mayor calidad de vida que el que ha tenido el resto de su clan. La Universidad Central es un refugio y el movimiento les da la oportunidad del encuentro con miles iguales a esos pequeños grupos que inauguran la movilización. Los líderes no hacen más que encender su propia llama que parecía apagada post Rebelión Pingüina y luego a fuerza de chispazos envolver a una comunidad universitaria entera. Los miedos que profesan sus padres ellos se los han sacudido y velozmente despiertan de un letargo en que parecían estar sumidos. No es sólo la venta de la entidad, ahora es una causa mayor: terminar con el lucro en la educación chilena. El ímpetu es tan fuerte que sus líderes durante cinco meses paralizan una corporación privada en defensa de los antiguos valores de la matriz cultural histórica, además no están solos ahora hay una sociedad entera movilizadada en la misma lucha. Terminado el conflicto de la universidad salen victoriosos impidiendo la enajenación de la institución, venciendo al poder político y económico que ha extendido sus tentáculos durante los últimos diez años en la casa de estudios. Consiguen ser reconocidos por la CONFECH y con ello sellan su paso por la Universidad como héroes que por primera vez le doblaron la mano al mercado. Presagio de cambios que hoy tienen a una sociedad completa expectante ante el conjunto de las reformas estructurales que el Estado y la clase política no han tenido más que negociar y de las cuales aún esperan su promulgación y resultados. El movimiento social por la educación del año 2011 ha dado frutos eso es una certeza pero, pero también lo es que sin la acción de los jóvenes centralinos tal vez no habría tenido tanta fuerza como que logró aunar.

## Bibliografía

Aedo, C.; Sapelli, C. (2001), *El sistema de vouchers en educación, una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile*. Estudios Públicos, 82

Agencia de Calidad de la Educación (2012), *Informe nacional de resultados SIMCE 2012*. Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile

Arancibia Clavel, Patricia; Balart Pérez, Francisco (2007). Sergio de Castro: El Arquitecto del modelo económico chileno. Libertad y Desarrollo, Fundación Castañal y Editorial Biblioteca Americana, Santiago, Chile. p 171

Arriagada, A., A. Scherman, A. Barrera, and J. Pardo. 2011. “La generación movilizada”. Revista Qué Pasa, September 15.

Atria, F. 2012. La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil. Santiago: Catalonia-CIPER

Baraona, Pablo (1990), *Chile en el último cuarto de siglo, visión de un economista liberal*. Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile

Bellei, C. (2000): *Educación media y juventud en los 90. Actualizando la vieja promesa*. Última Década N°12, Viña del Mar.

Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426–440.

Bellei, C., and C. Cabalin. 2013. “Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System”. *Current Issues in Comparative Education* 15 (2): 108-123.

Bernasconi Andrés; Rojas Fernando (2004). Informe sobre la educación superior chilena: 1980-2003. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

Bobbio, Norbert (1985). Liberalismo y Democracia. Fondo de Cultura Económica, México.

Braghetto, M. (2013), *El movimiento universitario y las transformaciones de la educación superior en el Chile neoliberal*. Revista Izquierdas, IDEA/USACH, Santiago de Chile, pp. 55-74

Comisión económica para América Latina y el Caribe (1998), *Impacto de la Crisis Asiática en América Latina*. Naciones Unidas, Santiago de Chile

Correa, S.; Figueroa, C.; Jocelyn-Holt, A.; Rolle, C.; Vicuña, M. (2001), *Historia del siglo XX Chileno*. Editorial Sudamericana, Santiago de Chile

Correa, Sofía (1985), *Algunos antecedentes históricos del proyecto neoliberal en Chile (1955 – 1958)*, Opciones N° 6, pp. 106 - 146

Correa, Sofía (2005), *Con las riendas del poder, la derecha chilena en el siglo XX*, Editorial Sudamericana, Santiago de Chile

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX, en: C. Cox (editor). *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, Pp. 19-114.

Cruces, F. (2008), *Matrices culturales: pluralidad, emoción y reconocimiento*. Revista Antropos, Barcelona

De la Cuadra, F. (2008). Movimiento estudiantil en Chile: Lucha, participación y democracia. Revista Electrónica Síntesis. La Democracia en Disputa: Trabajo Social y Movimientos Sociales en América Latina. Edición, (2).

De la Maza, G.; Garcés, M. (1985), *La explosión de las mayorías, protesta nacional 1983 – 1984*. Educación y Comunicaciones, Santiago de Chile

Domedel, A., & y Lillo, M. P. (2008). El mayo de los pingüinos. Ediciones Radio Universidad de Chile.

Donoso, S. (2014). “La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil”. Buenos Aires: CLACSO.

Drake, P.; Jaksic, I. (editores) (1993), *El difícil camino hacia la democracia en Chile, 1982 – 1990*, FLACSO, Santiago de Chile

Durán, Carlos. (2012). El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno. En: Publicación OSAL, Año XIII, Nro. 31. CLACSO. pp. 39-59.

Espinoza, O., and L. E. González. 2013. “Causes and Consequences of the Student Protests in Chile”. In *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective*, edited by H. D. Meyer, E. St. Johns, M. Chankseliani, and L. Uribe, 239–257. Boston: Sense Publishers.

Edwards, S. (2001). Veinticinco Años de Inflación y Estabilización en Chile (1973 - 1998). En F. V. Larraín, *La Transformación Económica de Chile*. Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos.

*El Ladrillo, Bases de la política económica del gobierno militar chileno* (1992). Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile

Espinoza, V.; Barozet, E.; Méndez, M. L. (2013), *Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: El caso de Chile*. Revista Lavboratorio, N° 25

Ffrench-Davis, R. (1999), *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad, Tres décadas de política económica en Chile*. LOM, Santiago de Chile

Ffrench-Davis, R. (2003), *Chile, entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad*, Nueva Sociedad n° 183

Figueroa, F. 2013. Llegamos para quedarnos. Crónicas de la revuelta estudiantil [We Arrived to Stay. Chronicles of the Student Revolution]. Santiago: LOM.

Fontaine, J. A. (1993), *Transición económica y política en Chile: 1970-1990*, Estudios Públicos, pp. 230 – 279

Garretón, M. A. (1987), *1986-1987, Entre la frustración y la esperanza. Balance y perspectiva de la transición a la democracia en Chile*. Revista Análisis, N° 57, Santiago de Chile

Garretón, M. A. (2012), *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado, Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*, Editorial Arcis, Santiago de Chile

Garretón, M. A.; Pozo, H. (1984), *Las universidades chilenas y los Derechos Humanos*, FLACSO, Santiago de Chile

Garretón, M. A.; Martínez, J. (1985), *Antecedentes estructurales de las universidades chilenas, tomo V*, Ediciones SUR, Santiago de Chile

Garretón, M. A.; Espinoza, Malva (1993), *¿Reforma del Estado o cambio en la matriz socio-política? El caso chileno*, Revista Perfiles Latinoamericanos

Gómez, J. C. (2010), *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal (Chile: 1990-2010)*, Editorial Arcis, Santiago de Chile

Guzman, César. (2012). The students' rebellion in Chile: occupy protest or classic social movement? En: Social Movements Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest. Volume 11, Issue 3-4. pp. 1-8.

Guzmán-Concha, C. 2012. "The Students' Rebellion in Chile: Occupy Protest or Classic Social Movement?". Social Movement Studies 11 (3-4): 408-415.

Hall, Peter H.; Soskie, David (2006). A propósito de los capitalismo contemporáneos: Variedades de capitalismo: Algunos aspectos fundamentales. Desarrollo Económico, Vol. 45, No. 180. JASTOR

Hayek, F. (2007), *Camino de servidumbre*. Alianza Editorial, Madrid

Henriquez, R. (2007). "El movimiento estudiantil secundario chileno de mayo-junio de 2006: la actuación del poder gubernativo desde una visión macropolítica de la educación". Educere, vol. 11, no 37, p 271-281.

Jara, I. (2011), *Graficar una "Segunda Independencia": El Régimen Militar Chileno y las ilustraciones de la Editorial Nacional Gabriela Mistral (1973 – 1976)*, Historia n° 44

Larotonda, C. (2007). Las movilizaciones estudiantiles de 2006: una respuesta a mitos y esperanzas defraudados. Polis. Revista Latinoamericana, (16).

Larroulet, C. (1984), *Reflexiones en torno al estado empresario en Chile*, Centro de Estudios Públicos

Lemaitre, M. J., and R. Atria. 2013. "Growing Pains: The Student Experience in Chile". In *The Global Student Experience: An International and Comparative Analysis*, edited by C. Kandiko, and M. Weyers, London: Routledge.

Lustig, N., A. Mizala, A., and E. Silva. 2012. "¡Basta ya! Chilean Students Say 'Enough'". In *The Occupy Handbook*, edited by J. Byrne, and R. Wells, 223-232. New York: Back Bay Books.

Mayol, A., C. Azócar, and C. Brega. 2011. "El clivaje público/privado: Horizonte último del impacto del movimiento estudiantil 2011 en Chile". *Kütral* 3.

Mayol, A.; Araya, J.; Azócar, C.; Azócar, C. (2011), *7 Fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile, Informe a Prensa de la Línea de Investigación "Cultura y estructura Social" del CIES*, Centro de Investigación en Estructura Social, Santiago de Chile

McCarthy, C. 2011. "Afterword: The Unmaking of Education in the Age of Globalization, Neoliberalism, and Information". In *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*, edited by M. A. Peters, and E. Bulut, 301-321. New York: Peter Lang.

Meyers, P. (1975), *La intervención militar de las universidades chilenas*. Mensaje, N° 241, pp. 379 - 384

Monckeberg, M. O. (2005), *La privatización de las universidades, una historia de dinero, poder e influencias*. La copa rota, Santiago de Chile

Moraga, F. (2006), Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990 – 2001), en Marsiske, R. (coordinadora), *Movimientos Estudiantiles en la historia de América Latina*. Plaza y Valdés Editores, México D.F., pp. 179 – 252

Meller, Alan; Meller, Patricio. *Los Dilemas de la Educación Superior: El Caso de la Universidad de Chile*. Editorial Taurus, Chile, 2007.

Moulian, T. (1997), *Chile actual, anatomía de un mito*. LOM-ARCIS, Santiago de Chile

Nef, J. (2002), *El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un Bosquejo de Análisis Político*. Revista Enfoques Educativos Vol.2, N°2

Núñez, Daniel (2012) *Proyecciones Políticas Del Movimiento Social Por La Educación En Chile*. Colección. <http://www.cetri.be/IMG/pdf/OSAL31.pdf>, accessed October 8, 2015.

Olmos, C.; Silva, R. (2010), *El rol del Estado chileno en el desarrollo de las políticas de bienestar*. Expansiva, N° 27

Olssen, M., and Peters, M. A. 2005. "Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism". *Journal of Education Policy* 20 (3): 313-345.

Orellana, V. (2014), *El pensamiento neoliberal en educación, Elementos teóricos de la discusión educativa neoliberal a nivel internacional*. Fundación Nodo XXI, Santiago de Chile

Orellana, V. 2012. "Sobre el malestar social con la educación y la energía del movimiento social: El primer paso del Chile del siglo XXI" [Social Malaise in Education and the Social Movement Energy: The First Step of Chile in the 21st Century]. In *Es la educación, estúpido* [It's Education, Stupid], 74-94. Santiago: Planeta.

Oyarzún, L.O. 2012. "Desarrollo es acceso a la educación: Las movilizaciones estudiantiles en Chile". *Anuario CEIPAZ* (5): 221-234.

Ruiz Encina, C. (2013), *Conflicto social en el “Neoliberalismo avanzado”, Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. CLACSO, Buenos Aires

Salazar, Gabriel (1990). *Violencia Política Popular en las “Grandes Alamedas”*. Santiago de Chile 1947-1987. Ediciones SUR, Santiago

Salazar, G. 2012. *Movimientos sociales en Chile: Trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar Editores.

Silva, B. (2007). *La revolución pingüina y el cambio cultural en Chile*. Clacso. En Web: <http://lacuevadelrio.es/wp-content/uploads/2015/03/cc2012-062.pdf>

Silva, B. (2015) *The Student Movement in Chile 2011–12: Rearming the Critique of Capitalism*. En Wagner, Peter; editor (2015). *African, American and European Trajectories of Modernity*. Edinburgh University Press

Somma, N. 2012. “The Chilean Student Movement of 2011-2012: Challenging the Marketization of Education”. *Interface* 4 (2): 296-309.

Tironi, E. (1990), *Autoritarismo, Modernización y Marginalidad*, Ediciones SUR, Santiago de Chile

Torres, R. (2010). “Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un “actor político” en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006)” .(Axe XI, Symposium 40). En *Independencias-Dependencias-Interdependencias*, VI Congreso CEISAL

Tricot, T. 2012. “Movimiento de estudiantes en Chile: Repertorios de acción colectiva ¿algo nuevo?” *Revista Faro* 15.

Urra, Juan. (2012). *La movilización estudiantil chilena en 2011: una cronología*. En *Publicación OSAL*, Año XIII, Nro. 31. CLACSO. pp. 23-37.

Valdivia, V. (2001), *Estatismo y Neoliberalismo: un contrapunto militar. Chile 1973 – 1979*, *Revista Historia*, PUC, N° 34

Williamson, J. 2003. *The Washington Consensus and Beyond*. *Economic and Political Weekly*, Vol. 38, No. 15 (Apr. 12-18, 2003), pp. 1475-1481

#### Referencias Web:

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) *Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo del PNUD 2014* <http://auditoriaalademocracia.org/web/informe/>

Todos Juntos ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia?...en Chile OCDE, 2015 <http://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>

Águila, E. (2013), *Del Estado Docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada*, <http://depuchile.cl/del-estado-docente-al-estado-subsidiario/>, 15 de septiembre de 2015

Castañeda, L.; Ramírez, C (2008), A 25 años de la intervención bancaria en Chile, <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=40131>, 8 de octubre de 2015

Covarrubias, A. (2002), *El manejo de la economía chilena frente a la Crisis Asiática, 1997 – 2001*, <http://www.panorama.otalca.cl/dentro/2002-may/evolucioneeconomica%5B1%5D.pdf>, Revista Panorama Socioeconómico, Universidad de Talca, 9 de octubre de 2015

*Declaración de principios del gobierno de Chile*, Santiago, 11 de marzo de 1974 (1974), [http://www.archivochile.com/Dictadura\\_militar/doc\\_jm\\_gob\\_pino8/DMdocjm0005.pdf](http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf)

Encuesta Adimark Septiembre de 2015, [http://www.adimark.cl/es/estudios/documentos/19\\_eval%20gobierno%20sep\\_2015.pdf](http://www.adimark.cl/es/estudios/documentos/19_eval%20gobierno%20sep_2015.pdf)

FEPUCV (2012), Historia de la CONFECH y el movimiento universitario chileno en los últimos 30 años, <http://www.fepucv.cl/wp-content/uploads/2012/04/Historia-de-la-CONFECH-y-el-movimiento-universitario-chileno-en-los-%C3%BAltimos-30-a%C3%B1os.pdf>, Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 3 de octubre de 2015

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. Enfoque Estadístico: Alfabetización, 2006. <http://www.ine.cl/filenews/files/2006/septiembre/pdf/alfabetizacion.pdf>

Memoria Chilena, Conformación de la ideología neoliberal en Chile (1955 – 1978), <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-31415.html>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo del PNUD 2014 <http://auditoriaalademocracia.org/web/informe/>

Thielemann, L. (2011), *Movimiento estudiantil y crisis política: cinco elementos que demuestran el cambio*, <http://www.redseca.cl/?p=2139>, 5 de octubre de 2015.

Todos Juntos ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia?...en Chile OCDE, 2015 <http://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>