



**UNIVERSIDAD  
ACADEMIA**  
DE HUMANISMO CRISTIANO

---

PROGRAMA DE FORMACIÓN  
PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA  
MEDIA PARA PROFESIONALES

## CAMBIO ESCOLAR DURANTE LA REVUELTA SOCIAL DE OCTUBRE

**Estudiantes:**

Iván Bustamante  
Estefanía Cisternas  
Gabriela Ramirez

**Profesor Guía:**

Boris Cofré Schmeisser

## **RESUMEN**

El presente estudio aborda las características del cambio educacional en el contexto de la crisis de octubre de 2019, para determinar su efecto en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, así como en el currículum y trayectorias formativas, a partir del análisis de las y los estudiantes como sujetos sociales. En base a entrevistas mantenidas con diversos actores de la comunidad educativa, observamos que las escuelas responden de manera diversificada al contexto. Por una parte, en las instituciones municipales y subvencionadas gratuitas, hay una disrupción en la trayectoria curricular dominante, en que emergen nuevos contenidos y necesidades curriculares, y se reconoce, además, la calle como espacio de aprendizaje y politización. Por otra parte, en las instituciones privadas y subvencionadas, vemos una “escuela pasiva”, que asume un rol de contención y mantención de la normalidad educativa. De este modo, se diferencian notablemente de la “escuela activa”, que democratiza espacios e integra la voluntad de dichos actores, intentando responder a sus exigencias y necesidades, evidenciando la capacidad de apoyar, sostener y contribuir al cambio sociohistórico. En esta última configuración, observamos con mayor fuerza la potencialidad del cambio escolar en esta coyuntura histórica y social.

**Palabras clave:** Cambio educacional - Crisis - Politización - Escuela pasiva - Escuela activa

## **ABSTRACT**

This study addresses the characteristics of educational change in the context of the October 2019 crisis, its effect on teaching, curriculum, educational trajectories and the student. With interviews to students and teachers we observe that they respond differently to the context: there is a disruption in the dominant curricular trajectory of municipal institutions, and an emergence of new content and curricular needs, it is also recognized, the street as a space for learning and politicization. Teaching is transformed: there is a starting point for teaching situated in contingency, linking content. We see a "passive school" with a role of containment and maintenance of educational normality. Jointly there is an “active school”, which democratizes spaces and integrates the will of said actors, responds to their demands and needs, showing the ability to support, sustain and contribute to socio-historical change.

**Key words:** Educational change - Crisis - Politicization - Passive school - Active school

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: EL ESTUDIANTE COMO ACTOR SOCIAL, DENTRO Y FUERA DEL AULA	9
CAPÍTULO 2: CAMBIO EN LA ENSEÑANZA	16
CAPÍTULO 3: RUPTURA CURRICULAR	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
CONCLUSIONES	29
BIBLIOGRAFÍA	

## INTRODUCCIÓN

El cambio educacional, durante la crisis de Octubre, reveló las contradicciones latentes del sistema escolar, acumuladas durante décadas de educación neoliberal; pero al mismo tiempo, influyó en la emergencia de nuevos fenómenos que cuestionan, desde diferentes dimensiones, los paradigmas heredados sobre los sujetos y comunidades escolares. Antes de profundizar las características del cambio escolar durante la crisis de Octubre, es necesario revisar, a grandes rasgos, el estado del arte en la materia, indagando las conexiones entre escuela, estudiantes y crisis social.

Desde una mirada estructural, José Erazo (2015) señala que los problemas educativos de nuestra época remiten a una crisis sistémica, propiciada por el propio modelo de desarrollo capitalista, como resultado de las tendencias de especialización de las instituciones escolares y de “inversión productiva” en los estudiantes (Brunner 2012). La crisis se expresa cuando los agentes del sistema educativo pierden confianza en el rol de la educación en la sociedad, pues su contenido específico se aleja cada día más de las necesidades y expectativas educativas y posteriormente laborales de las comunidades.

Para Graciela Mazorco (2010), esta tendencia estructural de la escuela en época del capitalismo, guarda profunda relación con la colonización, pues el sistema educativo contemporáneo se nutre de concepciones epistemológicas que mantienen la fractura entre el individuo y su medio social y natural, impidiendo el despliegue de sus competencias y potencialidades dormidas. El tipo de racionalidad moderna en que descansa la institución educativa, socava las bases para un desarrollo pleno e integral de los seres humanos, limitando sus procesos de aprendizaje y crecimiento social, emocional e intelectual.

Complementando este enfoque, Lirayen Garnham (2016) apunta a la matriz adultocéntrica, patriarcal y neoliberal que promueve la escuela como un espacio de reproducción cultural del sistema dominante. Sin embargo, su visión también destaca las estrategias de resistencia que generan los y las estudiantes a través de su propia cultura juvenil, configurando con esto a la escuela como un espacio de tensión y conflicto permanente en donde se confrontan los intereses hegemónicos con los intereses propios de los y las estudiantes. Siguiendo esta línea de tensión, Henry Giroux enfatiza cómo la comunidad estudiantil actúa frente a estos paradigmas de reproducción, originando un sistema de conflictos permanentes al interior de la institución escolar, en virtud de su relativa autonomía política, cultural e ideológica.

Cecilia Braslavsky (2006) sostiene que el proceso de globalización característico del siglo XXI introduce nuevas demandas de cohesión social que interpelan directamente al sistema escolar. Si durante el siglo XX la política educativa promovía un sentido de religiosidad o identidad nacional con el propósito de construir sociedades homogéneas, el cambio de siglo asiste a nuevos imperativos de integración social, como el multiculturalismo y la aproximación a un currículo global, que redefinen el paradigma educativo. Los problemas educacionales de nuestra época se deberían a las fricciones inevitables de un proceso de adaptación local a las nuevas exigencias globales.

En cuanto a la acción de sujetos y comunidades educativas, Eduardo Langer (2018) realiza un aporte sobre el sentido que docentes y secundarios pobres le otorgan a los miedos en tiempos de crisis. Sostiene que son capaces de transformar sus miedos para convertirse en agentes movilizadores y abrir caminos, manteniendo esperanzas, deseos, sueños y proyectos aún en contextos que no dejan lugar para ello. En este sentido, los estudiantes como los docentes tratan de desnaturalizar los miedos, las crisis y sus formas de estar en el mundo y en la escuela, comprendiendo que a pesar de que los miedos se experimenten de forma individual, son socialmente contruidos y culturalmente compartidos, en donde la escuela como espacio social se posiciona como un sitio capaz de hacerle frente a estas situaciones de crisis.

En la misma dirección, Mauricio Rifo (2013), quien realiza una investigación del movimiento estudiantil en el contexto de la crisis política en Chile, sitúa a este sujeto colectivo como un dinamizador político fundamental en la actual configuración política nacional. Las

concepciones críticas a la educación de mercado propugnadas desde los estudiantes, ponen la educación como un derecho social y se posicionan, además, críticos a la totalidad del sistema neoliberal que alberga la educación como servicio de consumo. En este sentido, los estudiantes han abierto procesos de politización social y conformación de organizaciones sociales y políticas autónomas, relevando la colectivización como una forma de resolución de conflictos, lo cual los posiciona como sujetos sociales que, ante la crisis, han echado mano de sus potencias individuales y colectivas y han permitido, además, potenciar las transformaciones educativas y sociales del Chile post-transición.

El concepto de cambio educativo es indisociable de la visión de la educación como un proceso multidimensional que involucra, simultáneamente, realidades objetivas y subjetivas (Fullan y Stiegelbauer 2009). Este vínculo esencial entre el sistema educativo, como conjunto de instituciones y prácticas, y el contexto histórico-social, demuestra que el cambio es parte del proceso de transformación social. En este sentido, la comprensión de las causas, el desarrollo y las perspectivas de los cambios en educación, exigen una comprensión del papel de la escuela y la educación en la sociedad (Torres 1991).

Observando las reformas educativas y políticas públicas impulsadas desde el siglo XIX, podemos dar cuenta que estas responden a intereses concretos, como plantea Sebastián Donoso “Históricamente Chile impulsó durante el siglo XX tantos proyectos de reforma educativa como décadas se contaron” (Donoso 2005). De igual forma, desde mediados del siglo también es posible observar conexiones cada vez más explícitas entre las reformas que se buscan desarrollar con las tendencias del mundo occidental en esta materia, como la guerra fría en sus distintas fases y grupos<sup>2</sup> y, posteriormente, con el neoliberalismo y sus adecuaciones siguientes, generadas en parte importante por la influencia del Banco Mundial, cuyos lineamientos se dejan ver con fuerza en la reforma en comento.” De manera más evidente, el Chile de dictadura adopta un modelo económico que sugiere cambios en distintos ámbitos, incluida la escuela, que permitan el funcionamiento del mismo, “...en el año 1981 se produce la gran "reforma educativa neoliberal", cambiando el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles; transformando el régimen de contrato y dependencia de los profesores; afectando con ello fundamentalmente su estabilidad y carrera funcionaria (Núñez 2003), y traspasando la gestión de los establecimientos escolares a los municipios.” (Donoso 2005).

La teoría plantea tres perspectivas principales para explicar esta relación. Por una parte, la concepción tecnocrática dominante, que heredando los planteos de los paradigmas

deterministas, conductistas y funcionalistas tradicionales (Torres 1991 p. 14). Por otra parte, desde una perspectiva crítica, encontramos dos vertientes: las denominadas “teorías de la reproducción”, que conciben “la escuela como una de las instituciones sociales fundamentales, clave, para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad” (Torres 1991 p. 56); y las “teorías de la producción” que “captan las resistencias que se producen en las aulas, y su importancia; modelos que ven a la institución escolar no únicamente como un sistema de reproducción, sino también de producción” (Torres 1991 p. 114).

Giroux sitúa ciertos límites a las teorías de la reproducción al no considerar que la dominación está mediada por la acción humana o luchas que se sitúan como una fuerza que se le opone, arribando con esto a una perspectiva dialéctica de la dominación (Giroux 1985 p.27). La crítica a la visión mecanicista de la reproducción, por lo tanto, se abre camino relevando las categorías de resistencia, cultura y mediación, que se sitúan a la base de las posibilidades de agenciamiento de los sujetos.

Según Gabriela Marano (2004) estas ideas son igualmente reflexionadas por Michael Apple, al momento de señalar que la escuela no es únicamente un lugar de reproducción puesto que los estudiantes no son meras piezas de una maquinaria que aceptan como receptores pasivos del conocimiento explícito e implícito que se da en las instituciones escolares. La escuela desarrolla un papel fundamental en la reproducción del orden capitalista, pero esta hegemonía no se produce espontáneamente sino que necesita ser creada en espacios superestructurales como la esfera política y la escuela, y es precisamente en ese proceso de creación, donde se abre camino para una acción política posible de los sujetos subordinados.

Al pensar más concretamente el desenvolvimiento educativo de Chile en las últimas décadas, encontramos que estos postulados teóricos encuentran encarnación en lo que ha sido la acción del movimiento estudiantil. Manuel Rifo (2013) señala que la competitividad y despolitización que germinó junto a la implantación del modelo neoliberal han estado siendo contestadas por este movimiento con el ejercicio de prácticas que vienen a poner en tela de juicio dichos preceptos neoliberales. Así, los estudiantes se han situado como una fuerza social crítica fundamental en el presente siglo, contribuyendo a la repolitización de la sociedad civil y al desarrollo de horizontes de transformación social.

Esta investigación propone abordar el cambio escolar, en el contexto histórico-social actual, poniendo el foco en las relaciones sociales y pedagógicas que se desarrollan dentro de la institución y comunidad escolar. Sugiere conocer la perspectiva del estudiante como sujeto protagonista, como actor social, para luego relacionarlo no solo contextualmente, sino además, con la enseñanza y con la propia escuela, esta última como institución moldeada a partir de los actores y el contexto. Por eso, creemos idóneas entrevistas semi-estructuradas, flexibles a lo que nos quieran decir, propiciando un instrumento adecuado para la personalidad de cada uno de los sujetos entrevistados (Toscano 2008). Este tipo de entrevista permite el diálogo fluido con nuestro interlocutor, por lo que serán preguntas generales y amplias, que servirán como guía, lo que nos permitirá encauzar la conversación hacia las temáticas que buscamos investigar.



## **CAPÍTULO 1: EL ESTUDIANTE COMO ACTOR SOCIAL, DENTRO Y FUERA DEL AULA**

Durante el estallido social del 2019 y posterior a este con el avance de la constituyente, constantemente se rememora a los estudiantes como los actores que iniciaron este proceso. Podríamos incluso remitirnos hacia fines de los años '90 con las movilizaciones universitarias, la revolución pingüina del año 2006 o el movimiento estudiantil del 2011, si lo vemos como proceso de más larga duración sería una constante en que son los estudiantes los actores y sujetos sociales que están dispuestos a salir y exigir los cambios que se creen necesarios, algunas de estas necesidades se encapsulan dentro de la escuela y en otras oportunidades, como la semana previa al 18 de octubre de 2019, que profundizan y van apuntando problemáticas institucionales propias de la escuela dentro de una crisis mayor, estructural, es importante desglosar la acción estudiantil para observar su rol, ¿los estudiantes son una orgánica sólo dentro de la escuela? ¿solo actúan en temas que incluyen la institución escolar? ¿para ser un actor social debe su actuar salir de la escuela e integrarse en problemáticas más amplias? ¿El actuar de los y las estudiantes está limitado por su rol dentro de las instituciones educativas?

Como primer punto, ponemos al estudiante como actor social, siguiendo particularmente a Ester García (quien, a su vez sigue la definición de Giddens) en la característica de variabilidad y contingencia (García 2007), esto desde el actor individual, para luego ser el (actor) colectivo con cierto grado de organización e intereses comunes. A partir de estas definiciones tenemos las siguientes reflexiones, por una parte este largo proceso que lleva a la crisis del 18 de octubre, donde hay una generación especialmente marcada, que el 2006 desde el liceo lidera la revolución pingüina, luego como universitario el 2011 y como profesional precarizado hacia el 2019, pero esta linealidad nos deja fuera el impulso que da lugar a la más reciente crisis social, así tenemos la segunda reflexión y en la que profundizaremos, a lo largo de estos años distintas generaciones de estudiantes, principalmente secundarios, han contribuido a visibilizar el descontento social, más allá de las problemáticas

escolares, esto nos lleva a estudiar también el lugar donde este grupo principalmente se desenvuelve, proyecta y organiza.

Así, analizaremos al estudiante como actor social, colectivo y organizado, desenvolviéndose dentro y fuera del aula, donde las acciones y la coyuntura tendrán repercusiones en la institución escolar, aunque siempre centrándonos en los y las sujetas.

Debemos señalar que debido a las edades que comprende un escolar es bastante amplia nos concentraremos en la llamada educación media, que comprende entre 14 a 18 años aproximadamente, las entrevistas realizadas a estudiantes tienen puntos en común, pertenecen a sectores periféricos de la RM y con altas tasas de vulnerabilidad, por lo que no es concluyente en términos generales, pero las experiencias y repercusiones de lo acontecido nos reflejan pros y contras en la institución, todo visto desde quienes participaron y cómo proyectan desde ahí una escuela más abierta, siempre teniendo en cuenta su rol constantemente en pugna entre la reproducción de un modelo y la transformación de este a partir de sus agentes y comunidad.

Al contextualizar los momentos previos al 18 de octubre de 2019 en las escuelas, los y las estudiantes recuerdan en términos generales las movilizaciones de los profesores, no tienen un conocimiento profundo ni que ocurría en ese momento, lo relevante para ellos y ellas es que se enteran de lo que ocurre porque son los mismos docentes quienes intentan explicar qué, por qué y para qué es su movilización, todos/as los y las estudiantes concordaron en esto, desde Puente alto precisaban que no eran todos los docentes, por lo que lo acontecido no repercute mayormente en el colegio, siguiendo esta línea, nuestras entrevistadas también encuentran que son los mismos docentes organizados y que participaron en la movilización de su gremio quienes también tienen una mayor participación y apoyo en la revuelta de octubre.

Otro punto en común entre estudiantes es el reconocimiento a los docentes como principales impulsores y responsables de su educación, de hecho, esto se extiende al rol fundamental en esta materia que tiene la escuela, este punto coincide también con la opinión de los propios docentes entrevistados, los matices se dan al ver si es o no el único espacio de aprendizaje, en este punto se van dividiendo las respuestas y aparece lo planteado anteriormente entre la postura de reproducción por una parte y de transformación por la otra. Las principales diferencias recaen en la justificación geográfica de la institución, así, uno de los docentes de la escuela de Isla de Maipo le da un especial énfasis al rol educacional de la escuela por ser un lugar rural sin un gran centro, donde mucho de lo que acontece en la comuna se involucra

directa o indirectamente el propio colegio. En el caso de las estudiantes de Puente Alto se genera un debate sobre lo ocurrido en la revuelta y el rol contenedor que tuvieron sus escuelas, donde una de ellas proyecta esta contención como parte de su rol reproductor, aludiendo principalmente a que el dar autorización a “protestar dentro de la escuela” era precisamente para limitar su participación social y que ellos pudieran llevar su descontento fuera del aula.

Vemos cierta conciencia sobre la pugna reproducción/transformación de la escuela por parte de algunos estudiantes, lo que nos lleva a pensar en las posibles limitantes de esta transformación que se genera desde una institución escolar. Cuando reconocen que tienen espacio para desenvolverse y opinar sobre la contingencia apuntan al cuerpo docente como quienes proponen, apoyan y organizan actividades y clases en torno a la temática, cuando se refieren a las regulaciones y límites impuestos para las actividades que ellos y ellas requerían, como participar en las protestas programadas, hacer asambleas informativas, etc. Apuntan a “la escuela”, es decir, es la institución la que regula la participación e intenta ejercer el rol de contención.

Los cinco estudiantes entrevistados participaron de las protestas y las actividades de sus escuelas sobre la contingencia, a todos les afectó la rutina que llevaban, pero en esta rutina interrumpida hay unos que le dan un énfasis mayor, quienes decidieron adoptar un rol y organizarse frente a la protesta acusan no sólo el cambio de actividades y rutinas, sino además tuvieron mayor trabajo ligado a la articulación que querían y que intentaron tener. Cuando son consultados por los posibles cambios en su cotidianidad escolar, quienes tomaron un rol organizativo hablan de los cambios como mediadores entre la institución y el resto de los estudiantes, por ejemplo, quienes pertenecen al colegio en Isla de Maipo hablan de las reuniones y las fugas que tuvieron como estudiantes para poder participar del movimiento social, así, esto sirvió como presión por lo que luego tenían un tiempo determinado que otorgaba la escuela para que ellos salieran a manifestarse y pudieran volver al recinto, incluso manifiestan que las clases que no adoptaron una dinámica cercana a la contingencia se tornaron “más difíciles”, no por su denso contenido, sino más bien porque su concentración e interés estaba fuera, esto está ahora en las reuniones, asambleas y organización para asistir a las protestas, es la nueva rutina escolar.

Por su parte, las estudiantes de Puente Alto, algunas participando de las manifestaciones más que otras, pero siendo parte de las actividades realizadas en el colegio, al expresar si hubo cambios rutinarios en lo escolar, plantean que sí, pero lo llevan puntualmente a la reducción o

cierre de las clases, las actividades como asambleas o manifestaciones dentro del establecimiento y propuesto por la escuela, lo plantean como algo específico y fuera de la rutina escolar y no como parte de esta, se considera interrumpida desde el 18 de octubre y luego de unas semanas de cierre abren y retoman, habiendo ciertas excepciones como asambleas y actividades en torno a la contingencia. Así mismo, su participación en las manifestaciones era fuera del horario de clases o no iban a clases para ir a la protesta, no había intención de poder juntar ambas actividades o de relacionarlas. Esta participación es más espontánea, ir a las marchas cuando había marcha, si había alguna actividad dentro de la escuela se atenían a ello y si solo había clases, también.

Estas diferencias nos muestran el peso que sintieron quienes decidieron formar organizaciones desde el propio colegio y fuera en las protestas, al mismo tiempo, estos mismos estudiantes tienen una visión más esperanzadora respecto a la institución escolar, coincidían en la relevancia que tiene la escuela en la formación para la vida, por su parte las estudiantes que no se organizaron eran más escépticas en lo que podían conseguir del colegio, planteaban que eran fundamental para su educación, pero educación formal, de contenido, de materias y de formas de conducta, mas no lo proyectan en sus vidas:

“Yo creo que hay cierta etapa en el colegio que enseñan cosas que en otros lados no vas a aprender, pero creo que uno en cualquier parte, a medida que avanza la vida todo lo que te pasa es aprendizaje, todo alrededor tuyo te da aprendizaje, pero no se si en el colegio está el 100% de lo que uno debería aprender, afuera uno aprende más cosas.”  
(Puente Alto)

Para observar y ampliar el espacio donde se desenvuelven los y las estudiantes y que se refleje su acción social, consultamos si reconocen el aula como único espacio relevante para aprender y/o adquirir conocimiento. Si bien en un comienzo no parecía ser algo fácil de responder, las conclusiones y justificaciones no dan espacio a matices. Por ejemplo, todos reconocieron la importancia de la escuela en el proceso de aprendizaje, aludiendo principalmente a los docentes en su trabajo con la enseñanza. Solo una estudiante, la cual se mostró desde un principio crítica a la institución y su labor, al momento de responder se basó principalmente en que si bien la enseñanza es la principal responsabilidad de una escuela enfatiza también en que esta es limitada y regulada por un interés particular:

“...ósea obviamente, yo creo que lo mejor que aprendí en el colegio fue a leer...y a fumar, después es solo seguir normas, ser igual que todos, no pasar a llevar a nadie, como que hay que ser igual a todas las personas y creo que está mal porque al final te limitan, hay personas que a lo mejor no saben matemáticas y si lenguaje, pero solo por no saber matemáticas ya te tachan de estúpido.” (Puente Alto)

Además de la escuela, tres de los cinco estudiantes nombraron “la calle” como un lugar donde aprenden, pero quienes no explicitan “la calle” fueron más allá al decir que aprenden en todas parte y también de otras personas,, quitándole importancia al lugar físico donde esto se pueda dar y si esta, a su vez, está o no condicionado para ello. Al argumentar abordaban principalmente sus experiencias en las manifestaciones.

A pesar de lo dicho anteriormente se refleja en las y los estudiantes que si esperan algo de la escuela, consultados sobre qué rol debe tener la escuela en esta crisis y proyectar esto hacia el futuro sus respuestas fueron que la institución debió estar más presente, en ámbitos concretos como continuar ligando el contenido de las asignaturas a la contingencia (en esto resaltaron los profesores de historia como quienes mayormente incorporaron esto), además consideraban que la escuela debía tener un rol informativo, plantearon que en un comienzo había una incertidumbre sobre lo que se venía y cómo habían llegado a ese punto, esto nos muestra que a pesar de los esfuerzos de la institución como las actividades, asambleas y contenido ligado a la contingencia los estudiantes continuaron con la sensación de no entender del todo lo que pasaba, por último señalaron que les costó ser tomados en cuenta, encontraban que ellos tambien tenian algo que decir, por su parte los estudiantes de Isla de Maipo ejercieron presión, al punto de considerar tomas del establecimiento con el objetivo de poder participar de la movilización como ellos querían. Las chicas de Puente Alto participaron en las protestas y todo lo organizado desde el colegio, pero cuando ellas quisieron participar de una protesta fuera del establecimiento no las dejaron, no estaban organizadas por lo que deciden juntarse en grupos de amigos, no necesariamente de la misma institución y faltar al colegio o ir después.

Para las y los estudiantes entrevistados se aprecia la dualidad reproducción/transformación del colegio, no niegan la escuela, pero tampoco la naturalizan, y atribuyen experiencias de aprendizaje significativo fuera del establecimiento, por otra parte, tienen intenciones de que la escuela cambie y se les incluya mayormente, algunos lo intentan ejerciendo presión de diversas maneras, eso quiere decir que esperan ser parte de la escuela de una forma que hoy no es una cotidianidad pero que la crisis de octubre les entregó la

oportunidad de reflexionar y que parte de la comunidad educativa les diera el espacio.

## CAPÍTULO 2: CAMBIO EN LA ENSEÑANZA

Como coyuntura de politización en la que los/as estudiantes comienzan a preocuparse por “lo público”, es de esperar que se busque un espacio físico donde encarnar aquella idea, donde se discuta colectivamente y se llegue a horizontes comunes. El patio del colegio, en este escenario de crisis, se convierte en aquello, en el lugar en que se reúnen los actores de esta comunidad educativa a conversar sobre lo contingente: la crisis social.

Las y los profesores son sujetos que pueden aportar en aquellos procesos, y precisamente eso es lo que sucedió en nuestra escuela de estudio ubicada en Isla de Maipo, escuela municipal de un 90% de vulnerabilidad, donde se desarrollaron iniciativas diversas tales como conversatorios, charlas, asambleas y actividades culturales, en donde los profesores desplegaron su rol educativo. De forma similar ocurrió en otro colegio municipal de Puente Alto, como señala una estudiante: “Nos sacaron al patio y nos hicieron hacer como un cartel, nos dijeron escriban qué piensan ustedes del estallido social, hagan pancartas. Hicimos carteles, les sacamos fotos...”, en donde vemos cómo la clase de historia se extiende al patio de la escuela, en sintonía con el espacio que estaban ocupando los/as estudiantes para reunirse a dialogar sobre la crisis y sus distintas problemáticas.

No solo iniciativas educativas devenidas de los/as profesores fueron las que se desplegaron en este escenario, puesto que los/as estudiantes también eran los que demandaban a los docentes hablar sobre determinadas temáticas tales como feminismo, ecologismo o animalismo, como ocurrió en la escuela de Isla de Maipo, lo cual estaba acompañado de la demanda de formación hacia los docentes respecto a las problemáticas sociales puestas en la palestra a raíz de la crisis.

Esto mismo se estaba gestando en un colegio particular-subvencionado ubicado en Quilicura: reflexiones en el patio entre estudiantes y profesores, charlas, mesas redondas, actividades en que se contrastaba la información física de los diarios con la información virtual de las redes sociales, son ejemplos de cómo la educación traspasa las paredes convencionales

de la sala de clases y se extiende a otros lugares y formatos en este establecimiento, en un intento de evitar que los estudiantes sintieran que el colegio estaba siendo autoritario o que les estaba limitando el acceder a la información. Pero la voluntad de aquellos/as profesores/as no tuvo el peso suficiente en la organización jerárquica del colegio, ya que la reacción del equipo directivo actuó como un freno a estos procesos que estaban en gestación, como señala un profesor: “el colegio al ser particular subvencionado de inmediato pescó al departamento y dijo aquí no queremos movimiento, entonces obviamente nosotros tuvimos que actuar ahí con cautela también”.

La razón por la que este colegio cerró las puertas al cambio escolar puede tener relación con el nivel socio-económico al cual pertenece, como señala un docente de este establecimiento: “Porque este colegio, al ser particular subvencionado, está resguardado como uno de los colegios donde se paga bien. Los papás que pagan en ese colegio son papás que pretenden mantener un estatus, el colegio quiso guardar mucho esa apariencia”. El límite al acceso a aquel colegio determinado por el dinero, lo posiciona como un colegio de alto estatus socioeconómico en el que no todos ingresan. Los apoderados -considerados como “clientes” en un sistema educativo de mercado- tienen un considerable peso a la hora de estimar lo que sucede en el colegio. Lo anterior, junto a una Dirección que no veía con buenos ojos las iniciativas que se estaban desplegando entre estudiantes y profesores, determinó el freno a las posibilidades de que se produjera un cambio en la enseñanza, continuando el proceso académico con total normalidad al igual que en años anteriores.

¿Pero qué ocurría al interior de la sala de clases? En este último colegio, y posiblemente debido a la coerción ejercida por la Dirección en el momento en que los/as profesores/es comenzaban a desplegar su rol educativo en iniciativas levantadas por los estudiantes, desconectaron su labor educativa con la realidad de la crisis y se vieron limitados solo a responder preguntas aisladas que realizaban los estudiantes respecto a la contingencia, los cuales con interés e inquietudes interpelaban a los profesores para comprender con mayor profundidad lo que pasaba en el país. Pero los contenidos pre fijados se impusieron, como señala un profesor: “Te doy un ejemplo, estoy viendo la Segunda Guerra Mundial, y de repente te hacían una pregunta, tú le hablabas, le respondías y todo pero después seguías con la Segunda Guerra Mundial”.

En otros colegios, por el contrario, sí se atisban cambios ocurridos al interior del aula, en donde se ocupa el espacio de clases para reflexionar directamente sobre la crisis social, y en

donde además se renuevan las estrategias didácticas, integrando de forma planificada el contexto de crisis a la clase. Conducir el aprendizaje a través de la conexión de las materias con la realidad inmediata de los estudiantes es, entonces, el objetivo que se va dibujando en estas escuelas.

Dentro de los colegios municipales que estudiamos podemos encontrar que, en Curacaví, en una escuela de clase baja, los escenarios de protesta popular rodeaban la localización de la escuela. Lo anterior, hacía que fuera poco posible el hacer oídos sordos a lo que estaba pasando por parte del profesorado, por lo que la crisis fue integrada en la planificación de la enseñanza: “Nosotros tuvimos que parar todo lo que estábamos haciendo, ósea, curricularmente, pruebas, trabajos, o sea, había que ser más flexible de aquí en adelante, ver cómo lo incorporábamos dentro de lo que estábamos viendo”. Un ejemplo de esto es que, en el curso de Orientación, en el que debía enseñarse sobre los sentimientos y emociones, en vez de pasarlo en términos de contenido, se partió de la contingencia para que los estudiantes indagaran en las emociones que les producía la crisis social, o sea, situaron el punto de partida del aprendizaje en su propia realidad, estableciendo una conexión entre los contenidos planificados previamente y el nuevo escenario político y social que rodeaba la vida de los y las estudiantes.

De forma similar ocurrió en la escuela de Isla de Maipo, que a una cuadra de sus muros vio un supermercado saqueado por manifestantes, y en donde esta visible realidad crítica se vio reflejada en la priorización de objetivos curriculares de acuerdo a las necesidades y posibilidades del nuevo escenario: “Se ve que se dejó de lado los objetivos que se estaban pasando, porque había mucha materia, yo pasé texto argumentativo y reflexión sobre la contingencia nacional, otros profes hicieron lo mismo, entonces obviamente quedaron contenidos al debe”. Este docente justifica esta priorización curricular en la necesidad que veía en sus estudiantes de expresar sus puntos de vista y opiniones, puesto que se trata de un contexto caracterizado por la voz protagonista de los estudiantes con el “salto al torniquete”. Otorgarles las herramientas para que ellos pudieran desarrollar sus habilidades argumentativas, entonces, se volvió un objetivo adecuado para el contexto.

Pertinencia cobraba también el trabajo con las habilidades y objetivos transversales: “Como profesor uno entiende que estos conceptos como de comprender, reflexionar, lo puede llevar a cualquier conversación, como mantener esta red de objetivos para el debate de la crisis social que estábamos viviendo, todas las problemáticas, como la pobreza y hasta el Sename”.

Asimismo, el Jefe de UTP del establecimiento señala que “Se enseñaba de una manera distinta que tiene que ver con el desarrollo de habilidades más que de contenidos”. Lo anterior, se ve contrastado con lo ocurrido en el colegio particular-subvencionado de Quilicura, que siguió con las planificaciones ya realizadas sin aplicar modificación alguna, y se enfocó en la importancia de pasar los contenidos, asistiendo a una educación descontextualizada que no integró la realidad de los estudiantes a los diseños de las clases realizadas.

Contrario a la Dirección del colegio de Quilicura en donde se coartó todo tipo de cambio escolar que sintonizara con el nuevo escenario socio-político, las orientaciones que dio la Dirección de la escuela de Isla de Maipo a los y las profesores fue tratar la temática del estallido social con los/las estudiantes en la sala de clases. Lo anterior, estuvo reforzado además por el trabajo colectivo de los y las profesoras, como señala uno de los docentes: “A nivel de departamento nosotros decidimos al tiro tener textos de problemáticas sociales, de hecho, todos los profesores empezaron a tocar el tema desde sus materias, hubo un momento en que los estudiantes lo único que querían era hablar sobre lo que estaba pasando”. Así vemos, entonces, que los docentes de esta escuela empezaron a utilizar la contingencia como un punto de partida para pasar las materias que correspondían a sus asignaturas, lo cual respondía a las nuevas necesidades que iban surgiendo por parte del estudiantado en aquel contexto de crisis.

Los intereses de los y las estudiantes fueron protagonistas en la sala de clase: “Los chiquillos cuando empezaron a no querer entrar a clases había que poder hacer las clases más interesantes, hubo una mayor libertad en el profesorado para jugársela para hacer el enganche con los estudiantes, favoreció el contexto para repensar las actividades, los chiquillos estaban entre ir a protestar o quedarse en la casa, había que hacer algo novedoso”. Es así como los intereses de los estudiantes comenzaron a cobrar importancia a la hora de diseñar las clases: “Todo apuntó a fijarse más en los intereses de los estudiantes, casi a nivel transversal, apareció la voz de la juventud, un ánimo de rebeldía, ahí recién se empezaron a fijar en los intereses de ellos, se empezó a hablar del k-pop, recién. Todo lo que se aplicó de ahí hasta ahora, en la virtualidad y todo, nace en ese momento, todos buscamos cosas que les hicieran sentido”. De esta forma se sitúa la experiencia del estudiante como el punto de partida desde el cual aprende, reconociendo su cultura propia y el tejido de vivencias y conocimiento que trae consigo, construyendo una experiencia educativa significativa situada en el contexto de los sujetos y en sus experiencias de vida.

Lo anterior, permitía que se empezara a formar una sintonía entre los aprendizajes que el estudiantado iba obteniendo en otros espacios y los aprendizajes de la escuela. Y la importancia de esto radica en que la última década en Chile se encuentra marcada por un cambio cultural del que estos jóvenes ahora han sido parte, como señala un docente de Isla de Maipo: “Las cosas ya cambiaron, cambiamos todos, cambiamos nuestros discursos, nuestras prácticas, nuestra forma de hablar, en relación a las mujeres, el trato hacia los animales (...) ahí hay un cambio cultural que nosotros, que somos viejos, lo podemos percibir mirando hacia atrás”. Este cambio cultural, estos aprendizajes obtenidos en el espacio social del estudiante, por tanto, reclamaban ser recogidos a la hora de pensar la clase, y así ocurrió en esta escuela que tuvo experiencias educativas como las que señala una profesora: “Por ejemplo, en lo que eran estadísticas colocábamos temas por ejemplo como las AFP, como análisis del tema de las jubilaciones, y ese tipo de cosas donde nosotros pudimos, sí lo hicimos, y lo seguimos haciendo”.

En otros casos de estudio, como en un colegio particular-subsidiado gratuito de Puente Alto en donde se optó por terminar las clases de modo virtual, de igual manera las y los profesores buscaron la forma de hacer cercano lo remoto al usar la contingencia en el aula virtual. Al respecto una estudiante señala: “Con relación al estallido social, a mí desde que pasó eso me han pasado solo materia relacionada”. Y ante eso su opinión era: “Por mi parte lo encuentro mejor, porque era sobre lo que estaba pasando hoy en día, no sobre lo que pasó hace mil años”. Asimismo, otra estudiante de la escuela municipal de la misma comuna señala “Sentía que los profes por fin se daban cuenta, que se preocupaban por las cosas que de verdad pasaban en ese momento”. Aquí aparece, nuevamente, la vida misma del estudiante, su realidad inmediata, como un factor fundamental a la hora de diseñar y realizar clases.

De forma similar una estudiante comenta sobre los profesores: “Les importaba nuestra opinión, como qué primera vez que encontraba que les importaba nuestra opinión”. En estas escuelas, por tanto, aparece la voz del estudiante como una voz protagonista, en donde se enseña desde y para la realidad, como lo manifiesta una estudiante:

“Los profesores nos educaban, nos prepararon para la vida porque esta es la realidad, en el país hay injusticia, cuesta surgir, y si quieren que eso acabe tienen que luchar, tienen que ver cómo es la realidad de este país”.

Respecto al proceso evaluativo y cierre del año escolar, en la escuela municipal de Isla de Maipo, se fue flexible con los estudiantes, como indica el Jefe de UTP: “El profesorado entendió que había que flexibilizar el proceso, que había que evaluar de manera distinta, no tanta memoria, no tanto contenido específico”, y en otros casos como en el de la escuela municipal de Puente Alto se redujo la cantidad de notas para cerrar el año académico con antelación. En el colegio particular-subsuvcionado gratuito ubicado en Puente Alto, la forma de cerrar el año fue -como mencionamos- a través de clases virtuales y guías realizadas a distancia, cuyo desafío para la enseñanza se presentaría más adelante de forma generalizada en la pandemia. En el colegio particular-subsuvcionado de Quilicura, en el que se desarrolló el proceso educativo con normalidad, se realizaron la totalidad de las evaluaciones preestablecidas con la misma exigencia que en años anteriores, poniendo los resultados académicos respecto a las pruebas estandarizadas por sobre cualquier tipo de cambio escolar que interrumpiera esa labor.

### CAPÍTULO 3: RUPTURA CURRICULAR

La revuelta de Octubre, como toda crisis social y política, debilitó las instituciones y aparatos que garantizan la reproducción de la sociedad, y con ello, a la escuela como modelo de producción de necesidades, expectativas y trayectorias formativas. Desde el inicio de la revuelta, con su icónico salto a los torniquetes, se hizo visible la tendencia a desbordar la escuela como centro aglutinador de las experiencias de aprendizaje de la juventud. La renuncia al espacio educativo tradicional, como marco de acción social y política, constituye un antecedente inmediato de la revuelta y, al mismo tiempo, un fenómeno catalizador de su irrupción histórica.

Para comprender este cambio de significación del espacio escolar, es necesario atender las contradicciones del sistema curricular chileno (Oliva 2016) que, durante los últimos diez años, ha visto acentuada una crisis de expectativas sobre la oferta y viabilidad de sus trayectorias formativas (Cox 2011; González 2017; Esperidión 2019). Progresivamente, el ideario de la educación como herramienta de movilidad social y realización vital, cede lugar a una visión crítica sobre la capacidad del sistema educativo para responder a las necesidades de cualificación de la sociedad y, sobre todo, a los proyectos de vida de los estudiantes (Sepúlveda 2019; Mujica-Johnson 2020).

El diagnóstico es compartido incluso por la clase empresarial. En 2018, la Comisión Nacional de Productividad concluyó que, pese a los “notorios avances tanto en términos de educación (amplio crecimiento de cobertura educacional) como en el mercado laboral (incremento de participación, especialmente femenina)”, el desafío formativo central del país consiste en la mejora de la calidad de la educación, “y consecuentemente del nivel de competencias, necesarios para una adecuada inserción en el mundo laboral” (Carillo 2018 45).

Este problema de correspondencia general entre educación y la estructura social (Puga 2011), que acusa aquí la patronal como “mejora de la calidad”, es señalado también por los principales indicadores de desempeño que establece la autoridad gubernamental (Sánchez

2013; Durán 2019; Díaz 2019). Los más relevantes, para efectos de este estudio, son aquellos que brindan un panorama de las trayectorias educativas.

Según Francesca Bonomelli (Mineduc 2020b), la tasa longitudinal de deserción escolar, para la cohorte de 2006 que egresó en 2018, es de un 9,8% para quienes abandonaron la escuela y de un 29% para quienes siguieron matriculados en 2019. Las mayores tasas de deserción ocurrieron en 1° y 3° medio con el 3,2% y el 3,0% respectivamente, entre 2012 y 2018. También la tasa de deserción regular oscila del 4,1% al 7,0%, en igual periodo, superando en más del doble a la tasa global, “lo cual implica que un número importante de jóvenes se cambia a la modalidad de EPJA” (Mineduc 2020b 53).

En línea con este fenómeno, la tasa de no rendición de la PSU 2019 aumentó un 86%, según indica el estudio de Eyzaguirre, Gazmuri y San Martín (2021). Un 19,6% de los 214.167 inscritos no la rindió en alguna de sus tres aplicaciones, entre enero y febrero de 2020. Para ponderar estos datos, señalemos que la matrícula regular de 4° medio para 2019 incluyó a 126.334 en modalidad HC y a 73.741 en modalidad TP; y que los egresados de educación media para adultos fueron 111.702 y 9.464, en las modalidades HC y TP respectivamente (Mineduc 2020a).

Si consideramos, siguiendo a Göran Therborn, que “la reproducción de cualquier organización social implica una correspondencia básica entre sometimiento y cualificación”, esta crisis de expectativas sobre el horizonte ocupacional que advertía la patronal, se evidencia en altos índices de deserción escolar y interrupción de las trayectorias curriculares, impactan las necesidades de cualificación de la sociedad, fracturando las formas de sometimiento y consenso educativo existentes. Como señala Therborn, “las consecuencias de una contradicción de este tipo son la oposición y la revuelta, o el bajo rendimiento y la renuncia” (1987). En consecuencia, el debilitamiento del rol de la escuela como ente dinamizador de la movilidad social y mediador de trayectorias individuales, constituye un antecedente inmediato de la revuelta, que a la vez, refuerza sus contradicciones de base, levantando límites históricos nuevos a la reproducción social (Canales 2016).

Es así que a partir del lunes 21 de Octubre de 2019, en que 42 de las 56 comunas de la RM suspenden sus clases, se produce un cierre masivo de los establecimientos del país. Como señala el estudio de Eyzaguirre (2021), los niveles de asistencia disminuyeron en 2019,

respecto del año anterior, de un 85,4% a 81,5% en el mes octubre, de un 85,3% a 70,2% en noviembre y de un 75,6% a 67% en diciembre.

“El colegio tenía la intención de volver a la “normalidad” volviendo con las clases hasta las 13:15 horas, ya que en la tarde, alrededor de las 17:00 horas, se formaban las protestas y querían “proteger” a los alumnos de las terribles y peligrosas protestas. Pero esto no salió del todo bien, ya que toda esa semana alrededor de las 11 horas los alumnos del Liceo se iban al Colegio a buscar a más alumnos e ir a hacer una marcha estudiantil a la plaza. La semana siguiente fui a clases, pero todos estaban con el ideal de no volver a la normalidad, y la mayoría de alumnos se manifestaban dentro del colegio de manera pacífica, yo me había organizado con algunos compañeros de mi curso para juntar materiales para tener material con el cual manifestarnos, llevamos poleras del uniforme del establecimiento para mancharlas con pintura roja (representando sangre) para hacer una representación a los compañeros que derramaron sangre por el movimiento, y también llevamos cartulinas y plumones para hacer pancartas” (Curacaví).

A la base del cierre institucional con que se reaccionó a la revuelta, estaba el argumento de la necesidad de proteger a la comunidad escolar de los hechos que se desarrollaban en el país. La autoridad los calificaba de violentos. Pero en lugar de asumir la violencia de su propio ideario neoliberal (Donoso 2005), el fracaso de su sistema curricular y abrirse a una reconexión histórica con las emergentes necesidades sociales, la escuela cerró sus filas, ya no sólo para retener al sujeto social y negarle una experiencia libre del afuera, sino para impedir que la revuelta viniera a golpear su propia estructura.

“A nosotros no nos dejaron salir porque era como que íbamos a puro leer, yo me acuerdo que una vez le dije al inspector “oye no es ir a leer, de verdad el estallido social está pasando y debemos ir a apoyar porque al final nos va a beneficiar a todos” y decían que no, al final no nos dejaron. Era contradictorio, después las actividades eran sobre el estallido, pero cuando de verdad podíamos ir a apoyar no nos dejaban” (Puente Alto)

En este sentido, el comportamiento de las instituciones escolares frente a la crisis revela cuán entrelazadas estaban las fuerzas sociales en pugna con sus trayectorias curriculares. Los colegios cuyos proyectos educativos poseían mayor y mejor afianzamiento en la estructura ocupacional, impulsaron una política de continuidad y normalización que, si bien las mantuvo abiertas y en funcionamiento, las cerró de cara a la realidad social. Escuelas abstraídas del contexto, mientras la sociedad se fracturaba y transformaba. Los centros escolares que desarrollaron procesos de apertura flexible se vieron obligados a prescindir de la realidad

histórica, en el algún momento del proceso. La apertura fue al mismo tiempo una renuncia. Debieron reducir contenidos curriculares, permitir acciones que antes significaban castigo o condena, improvisar procesos evaluativos, darles término administrativo, etc. La nostalgia de normalidad socio-educativa se volvió horizonte para la actividad escolar, cerrando el espiral.

La renuncia al espacio educativo como nuevo marco de acción histórica del estudiantado y la juventud, se nutre de las contradicciones entre las necesidades de cualificación y el horizonte ocupacional, que hemos comentado arriba. Pero también de la oposición y resistencia del movimiento estudiantil contra la Ley Aula Segura de 2018 (Palacios-Valladares 2020), que criminalizó la protesta e instaló a las fuerzas represivas como garantes del proceso formativo. Durante todo este periodo, mientras ingresaban policías a las salas de clase, el afuera se instaló en el imaginario estudiantil como un lugar negado y por recuperar. La escuela como centro de exclusión velada. El protagonismo social del estudiantado no tenía ahora conexión con la escuela simplemente, que después del ciclo de movilización feminista agotó su potencial de contención (Palacios-Valladares 2020). Ya no se trataba de negociar tales leyes, recursos o garantías políticas, sino de modificar radicalmente las maneras de relacionarse en comunidad. La escuela dejó cercarse por la represión, empujando al estudiante a buscar un espacio de realización fuera de las aulas. Así, el inicio del estallido, con las acciones de evasión masiva del transporte, evidenciaba la obsolescencia de una larga cadena de mediaciones sociales e institucionales, que aferraban al estudiante a una temporalidad inactual. La subversión de la cotidianeidad instituida, gracias a la irrupción del estudiantado, devolvió a la sociedad en su conjunto lo que ya se experimentaba en cada centro escolar: una desconexión con la realidad histórica del presente. Para despertar al horizonte real, había que salir de la escuela.

“Octubre 18 del 2019, esta fecha es el inicio de todo. Yo andaba ese día en bicicleta, era un día común y corriente, bueno eso pensaba yo. Ese día andaba cerca de la carretera y veo pasar autos policiales por la carretera. Bastante raro pensaba yo. Fue en ese instante que empiezo a notar un ambiente raro. Encendí mi teléfono, lo primero que logro ver fue que se estaban manifestando por la subida de 30 pesos al metro. Yo obviamente quería ir pero mi madre no me dejaba. No sabía la razón, sólo me dijo que fuera rápido a casa ya que los militares saldrían a la calle. No entendía mucho yo, pensaba “¿Militares?, un toque de queda?, ¿por qué toque de queda?”. Bueno, hice caso y me fui lo mas rápido a casa. Pasé por la plaza —ya que yo no vivo en la capital si no que en un pueblo a 35 km. de Santiago— y para mi sorpresa también habían manifestaciones, que también se reprimían. No le di la importancia suficiente hasta que me llegó una bomba lacrimógena a sólo un metro de mí. En ese instante sentí el miedo

de volver al golpe de estado del 1973. Siempre escuche hablar a mis tías y abuela sobre eso con temor. Yo sentí, o creo sentí, el mismo miedo de ellas. Me fui lo mas rápido a mi casa. Cuando llegue mi abuela estaba aterrada, igual que mi Madre, apenas llegue me dijeron: “Joaquín, ¿dónde andabas?, ¿no te hicieron nada?”. Sé que sonara extraño, pero sentí su miedo. Obviamente les respondí con calma para transmitirle la calma a ella. Cuando ya era de noche mi abuela me llamo para que habláramos. Creo que era obvio, sus palabras se me quedarán por siempre en mi cabeza, me dijo: “Mi padre ósea tu bisabuelo era carabinero en el 73, fue Jefe de Tenencia acá en Curacaví. Esto es igual que el 73’, por favor, te suplico que no salgas, sé lo que hacen estos malditos”. Ahí fue donde más miedo me dio, no miedo que me pillaran los “Pacos”, si no que mi abuela le daba miedo que yo saliera. Esa noche pensé en todo momento en lo que ella me dijo” (Curacaví).

La significación curricular de la revuelta de Octubre no puede completarse sin una valoración de ese aprendizaje del afuera. Como muestra el testimonio anterior, escrito por un estudiante de 2º medio en octubre de 2019, la experiencia de lo vivido en el marco de la crisis social reconecta al sujeto con la memoria familiar y comunitaria, permitiendo una comprensión multidimensional de la realidad social.

“Con mi familia participamos por hartas marchas en Curacaví para poder luchar por las pensiones que recibe mi abuelita y lo mínimo que recibe, mi mamá le administra el dinero de tal forma que le dure y de ese dinero mi mamá siempre le ayuda a costear las cosas que no puede hacer, a pesar de que no somos una familia de mucho dinero, mis dos papas trabajan duro y con lo que sea ayudamos a mi abuelita al igual que muchas personas que no pueden vivir solo acosta de las pensiones. También marchamos por mi abuelito que falleció a causa de un cáncer al estómago y que jamás nos dijeron lo que él tenía realmente, siendo que siempre lo llevábamos a hospitales para que los revisaran, pero siempre nos decían que se tomara unas pastillas y nada más, por todo eso fue que cada día se sentía peor y que las pastillas no tapaban completamente lo que él tenía. También luchamos por mi hermana que tiene que pagar el cae de la universidad por el resto de su vida, y por mis dos papas que antes no tenían derecho a nada y que tenían que luchar con lo que tenían” (Curacaví).

Esta ampliación de su horizonte existencial, potenciado por la memoria colectiva, interpela directamente sus capacidades emocionales, reflexivas y creadoras, resignificando su lugar en el mundo y el carácter de los vínculos humanos que establece.

“Salí de clases como cualquier día, pero esta vez tenía cuentas pendientes que dar. Manifestarnos por todas esas personas que lucharon por nosotros sin temor y fueron dañados. También por el hecho del pasaje, aunque después se fueron acumulando tantas causales que ya no quedaban orificios para un dialogo seguro. Participé en la marcha

en mi comuna. Todo se veía como un ambiente tan social, como si me entendiera hasta con mi sombra. Era un ambiente tan bueno que sentía que un desconocido podría volverse mi amigo en segundos. Al pasar de el rato, llevo la presencia de carabineros. Es un hecho que la gente tiene odio, y con su presencia se notó. Todos pifiando. Pero aun así, nadie agredió el Retén. Seguimos nuestra marcha pacíficamente, sin que ellos pudieran atacar ni pasarnos a llevar. Aún así, muchos teníamos mucha rabia en contra de su insignia. Me retiré de esa marcha como a las 8:30 pm., aunque tenía muchas ganas de volver a otras” (Curacaví)

La transformación social –que hace aquí las veces de objetivo curricular— no acontece por decreto, ni se resuelven sólo por vías administrativas los conflictos que le dieron origen. En este contexto, las relaciones de fuerza que determinan sus posibilidades y límites históricos, se impusieron como un camino agotador y/o criminal, que embarga el mundo emocional del estudiante, sembrando la interrogante sobre el futuro en un horizonte más vasto que la escuela, que no por ello, lo excluye como sujeto social.

“Pero algo me opaca esa sensación, esa felicidad o esa motivación. Ver tanto odio, destrucción, montajes y violación a los derechos humanos. He visto gente que usa algo tan potente y bonito como las manifestaciones para hacer montajes, como el caso del gobierno o delinquir en caso de los delincuentes. He visto tanto odio en internet sin tener tregua ni punto intermedio. Si apoyas a las manifestaciones eres comunista o comunacho, despectivamente, pero si no las apoyas eres fascista o pinochetista. No quiero vender la pomada, como se dice, o intentar engañarme a mí mismo con el tema de las soluciones, porque honestamente dudo que puedan llegar a alguna si los políticos no quieren dejar las diferencias de lado, ni entender que esto no es algo de partidos políticos. Es algo que terminara afectando a todos en el largo plazo y que por culpa de su indiferencia al escuchar lo que reclamamos, le está afectando en lo que más duele, la economía. Por las noches pido porque el pueblo chileno no deje que vuelva todo a la normalidad hasta que seamos escuchados, porque los ideales son a prueba de balas” (Curacaví).

La revuelta se pierde, en cuanto al rol del sujeto y movimiento estudiantil en ella, con los acontecimientos en torno al proceso de rendición de la PSU, su realización irregular y el consecuente intento de boicot.

“- Había un wsp gigante pal boicoteo, hicimos barricadas fuera del colegio y quedó la cagá.

- Me acuerdo que tuvimos que ir a ver las salas, hicieron una reunión todos los colegios en la Monse, la plaza, la Monse, y ahí nos organizamos pa hacer barricadas y todo eso, incluso al otro día cuando dábamos la psu no la pudimos dar por lo mismo, porque de verdad se concretó. Era con otros colegios, eran muchos, como 10 colegios que nos organizamos esa vez en la Monse” (Puente Alto)

La escuela, ciega frente a los cambios profundos del afuera, se sostuvo como refugio de la experiencia y el horizonte del pasado, ofreciendo consuelo de normalidad a un sistema curricular fracturado, inerte frente al cambio. Y pese a las experiencias de innovación pedagógica desplegadas desde las dimensiones curriculares y didácticas, en muchos establecimientos que apostaron por acoger el aprendizaje del afuera, tales esfuerzos e iniciativas no cristalizaron en el currículum escolar, y no se configuró otra trayectoria que la derrota, el retorno o el vacío. La ruptura curricular, con todo, se instaló a fines de 2019. Y todo indica que, a partir de marzo de 2020, no ha hecho más que profundizarse.

## CONCLUSIONES

El cambio escolar se experimentó de manera diversificada según la procedencia y modalidad de los establecimientos de estudio. Desde la dimensión del aprendizaje, se manifestaron en una extensión del campo de experiencias significativas, predominando aquellas donde el sujeto logró establecer horizontes comunes de acción social e histórica, con sus pares, el colegio, su familia y comunidad. Estos fenómenos emergentes de aprendizaje comunitario, se desarrollaron principalmente en las escuelas municipales y subvencionadas, ubicadas en espacios populares, tanto urbanos como rurales. No se observan, sin embargo, en contextos escolares de mayor nivel socioeconómico, en que las experiencias de cambio escolar fueron inexploradas, abstrayéndose la escuela del contexto histórico y manteniendo forzosamente la normalidad escolar.

Un rasgo relevante del cambio escolar, es el reconocimiento del espacio formativo y de aprendizaje fuera del aula, tomando importancia otros espacios y lugares significativos: el patio del establecimiento, las calles y plazas aledañas, los centros de la protesta social, el barrio o el hogar. Estas nuevas experiencias de aprendizaje, estrechamente vinculadas con las problemáticas de la crisis social, se expresaron también en la propia acción y conciencia social de los estudiantes, favoreciendo una democratización de las decisiones pedagógicas. Así como los docentes desplegaron iniciativas de enseñanza propias en donde estrecharon lazos entre los contenidos y la contingencia, los estudiantes también demandaron la incorporación de las temáticas de la revuelta social y el derecho a organizarse y ser parte de las acciones del movimiento social de Octubre.

La consideración de las nuevas necesidades de aprendizaje y los intereses de los/as estudiantes, en el contexto y desarrollo de la revuelta de Octubre, fueron claves para la articulación del cambio en la enseñanza. La conexión de los contenidos con la contingencia consiguió producir experiencias educativas significativas para ellos/as, puesto que en aquella sala de clases, enriquecida por la experiencia histórica reciente, se pudo escuchar sus voces,

experiencias y la realidad que los rodea. Sin embargo, estas innovaciones pedagógicas no fueron integradas al sistema escolar, siendo invisibilizadas en la construcción del currículum y quedando relegadas a los repertorios de enseñanza de los docentes o a la cultura del centro escolar. El cierre institucional frente a las necesidades e intereses educativos surgidos de la revuelta, tanto en los estudiantes como entre los docentes, se instala definitivamente en marzo 2020, periodo en que concluye el marco temporal de nuestra investigación.

Las limitaciones del presente estudio están relacionadas con la crisis pandémica que vivió el mundo en el año 2020. Desde luego, esta situación sanitaria de confinamiento restringe la posibilidad de que la crisis de Octubre se exprese. Así también dificulta el examen de la magnitud y permanencia de los cambios observados en la escuela, puesto que se desconoce cómo hubiera sido el actuar de los diversos actores que componen la comunidad educativa sin las limitaciones que impuso el Covid 19, el cual volvió a configurar el escenario escolar. Queda pendiente para futuras investigaciones, por tanto, efectuar una revisión de la continuidad de los cambios escolares caracterizados, como también observar una mayor cantidad de casos para tener un panorama más amplio que otorgue luces sobre, si estos cambios encontrados aquí, pueden ser observados también en otros espacios escolares.

A pesar del desconocimiento de la continuidad de estos cambios escolares por los factores ya mencionados, la potencialidad que abre la experiencia educativa retratada posee importantes dimensiones para el futuro: El “saber social”, aquello que se aprende en la experiencia de la calle, de lo público, de las demandas comunes de un país que se rebela, no debe encontrarse en oposición al “saber de la escuela”. La escuela, si desea atraer a unos/as estudiantes tan críticos de ella, debe ser capaz de integrar ese saber externo en términos curriculares, debe transformarse en una “Escuela activa” de puertas anchas: para hacer entrar la vida misma en la enseñanza y el aprendizaje, como para que puedan salir los estudiantes a ser parte activa del presente social. Pero este cambio, para convertirse en una más amplia transformación, no puede estar depositado en las voluntades aisladas de determinados actores, sino que es preciso de desplegar en un nivel estructural, en donde la escuela sea un espacio al cual los/as estudiantes legitiman, en tanto les ayude a comprender y resolver las diversas problemáticas individuales y sociales con las que se encuentran día a día.



## BIBLIOGRAFÍA

Marano, María Gabriela (2004). Michael Apple y Basil Bernstein: Teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la Educación y el Poder. Serie Pedagógica, (4-5): 265-303. Disponible en:

[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.400/pr.400.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.400/pr.400.pdf)

Braslavsky, Cecilia (2006). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 2e.

Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. Revista iberoamericana de educación superior, 3(7), 130-145.

Cabello Gaona, María Marta (2016). Educación, sistemas de control y redes de poder: El caso de Chile. Acerca del origen de la crisis educativa. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Filosofía. Profesores Guía: Francisco Herrera Jeldres & Carlos Ruiz Schneider. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Filosofía.

Canales Cerón, Manuel, Opazo Baeza, Antonio, & Camps, Juan Pablo (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. Última década, 24(44), 73-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>

Carrillo, Francisco, Espinoza, Sebastián, & Valenzuela Andrea (2018). Mercado laboral y educación en Chile: principales tendencias y resultados. Comisión Nacional de Productividad, Santiago.

Cox, Cristián (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Revue International de Education de Sevres. N° 56, avril. "Contenus scolaires: l'émergence des politiques curriculaires". Coordination: Roger-François Gauthier.

Díaz Yáñez, K. G., Ravest Tropa, J. A., & Queupil Quilamán, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes?. Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 56(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/10.7764/PEL.56.1.2019.5>

Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. REIFOP, 13 (2), 23-38.

Donoso Díaz, Sebastián (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(1), 113-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>

Durán del Fierro, Francisco (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad en la educación*, (50), 180-215. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.723>

Erazo Pantoja, Víctor Javier, & Erazo Pantoja, Luis Miguel (2015). MODERNIDAD, DESARROLLO Y EDUCACIÓN: DE LAS CAUSAS DE LO CIVILIZATORIO HACIA LA CRISIS CIVILIZATORIA. *Tendencias*, 16(1), 99-124. <https://dx.doi.org/10.22267/rtend.151601.35>

Esperidión, Christian (2020). Diseño curricular desde una perspectiva nacional chilena: visiones y sus incógnitas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 11, n.o 1 (2020): 128-140. <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.7>

Eyzaguirre, Sylvia, Gazmuri, Javiera, & San Martín, Horario (2021). El costo del estallido social en el ingreso a la educación superior. Centro de Estudios Públicos, Puntos de referencia, *Economía y Políticas Públicas*, N° 558, Edición Digital. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20201230/20201230162042/pder558\\_seyzaguirre\\_jgazmuri\\_hsanmartin.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20201230/20201230162042/pder558_seyzaguirre_jgazmuri_hsanmartin.pdf)

Ferrada, Dona (2001). *Curriculum crítico comunicativo*. Barcelona: Ed. El Roure

García Sánchez, E. (2007). El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios*, 3(6), 199-216.

Garnham Zúñiga, Lirayen (2016). REPRODUCCIÓN Y RESISTENCIA EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO. Representaciones sociales sobre la educación en estudiantes de enseñanza media municipal en Quilicura. Tesis para optar al título de Socióloga. Prof. Guía: Claudio Duarte Quapper. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología.

Giroux, Henry (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F., editorial Era, pp. 36-65

González Adonis, Pablo, Arancibia Clavel, Violeta, & Boyanova, Diana (2017). Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 171-191. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100011>

Grundy S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. 3a ed. Madrid: Morata.

Kemmis S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 2a ed. Madrid: Morata.

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Langer, Eduardo (2018). Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina. *Universitas*, 28, pp. 19-38. <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n28.2018.01>

Magendzo, A. Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile 1992.

Marano, M. G. (2004). Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la Educación y el Poder. [En línea] *Serie Pedagógica*, (4-5). Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.400/pr.400.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.400/pr.400.pdf)

María Verónica Di Caudo Villoslada (2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum. *Praxis & Saber, Revista de Investigación y Pedagogía*. Vol 4, Núm 8. Julio - Diciembre 2013. Pág. 15-39.

Martin Ignacio Cieri (2019). El currículum como dispositivo ideológico: Un recorrido por sus teorías tradicionales, críticas y poscríticas. *Perspectivas Metodológicas* Vol. 19, Año 2019 e2455 2/. Universidad Nacional de Lanús.

Mazorco Irureta, Graciela (2010). Educación en crisis. *Polis (Santiago)*, 9(25), 269-288. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100016>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020b). *Medición de la exclusión escolar en Chile*. Documento de trabajo N° 20. Santiago, Chile

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020a). *Resumen estadístico de la educación 2019*. Santiago, Chile.

Mujica-Johnson, & Felipe Nicolás (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. Epub January 30, 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>

Neut Aguayo, Pablo, Rivera Vargas, Pablo, & Miño Puigcercós, Raquel (2019). El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 151-168. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>

Oliva, María Angélica, & Gascón, Felipe (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *CEDES*, 36 (100), sep-dic. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>

Palacios-Valladares, Indira (2020). Chile's 2019 October Protests and the Student Movement: Eventful Mobilization?. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 40(2), 215-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2020005000106>

Peña-Sandoval, César, & Jiménez, Tatiana López (2020). Ideologías curriculares y concepciones sobre diversidad y justicia social. En: *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 738-757. Epub October 28, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/198053147086>

Puga, Ismael (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 213-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>

Rifo, Mauricio (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis* [online]. 2013, vol.12, n.36 pp.223-240. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n36/art10.pdf>

Sánchez Cerón, Manuel, & del Sagrario Corte Cruz, Francisca María (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII(1),97-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27026416001>

Sepúlveda Valenzuela, Leandro, & Valdebenito Infante, María José (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3), 77-90. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1661>

Therborn, Göran (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.

Torres, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.