



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
FACULTAD DE PEDAGOGÍA  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**EXPERIENCIAS DE POLITIZACIÓN EN EL LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE  
SALAS**

**Estudiante:** Eduardo Cepeda Suárez

**Profesora Guía:** Daniela Sepúlveda Torres

Trabajo de Titulación para optar al grado de Magíster en Educación, mención Didáctica e  
Innovación Pedagógica.

Santiago, Chile. 2023.

## Índice

<b>Portada</b>	1
<b>Índice</b>	2
<b>Agradecimientos</b>	9
<b>Índice de tablas</b>	10
<b>Introducción</b>	11
<b>Capítulo I: Antecedentes de la investigación</b>	15
<b>1.— El liceo y la formación del estudiante como actor político</b>	15
<b>2.— Los secundarios en tiempos de la politización</b>	16
<b>3.— Investigaciones y mundo juvenil</b>	18
<b>4.— Institucionalización universitaria y resistencia secundaria</b>	19
<b>5.— La militancia secundaria</b>	21
<b>6.— Representaciones de los estudiantes secundarios</b>	21
<b>Capítulo II: Fundamentación del problema</b>	23
<b>1.— Delimitación del problema</b>	23
<b>2.— Justificación de la investigación</b>	26
<b>3.— Pregunta de investigación</b>	33
<b>4.— Objetivos</b>	34
<b>a) Objetivo General:</b>	34
<b>b) Objetivos Específicos:</b>	34
<b>Capítulo III: Marco teórico</b>	35
<b>1.— Política</b>	36
<b>a.— Dimensión arquitectónica de la política</b>	36
<b>b.— Dimensión agonal de la política</b>	37
<b>2.— Politización y lo político</b>	38
<b>a.— Politización: Cambio, discusión, conflicto y acuerdo</b>	39

<b>b.— Politización: Democracia, escuela y estudiantes</b>	40
<b>c.— Politización, subjetivación política y agencia</b>	41
<b>d.— Institucionalidad y politización</b>	42
<b>3.— Poder</b>	44
<b>a.— Max Weber: Poder, autoridad y legitimidad</b>	45
<b>b.— Hannah Arendt: Poder como posibilidad de actuar concertadamente</b>	47
<b>c.— Habermas y la legitimidad procedimental</b>	49
<b>4.— Ciudadanía</b>	50
<b>a.— Aproximación histórica de la ciudadanía occidental</b>	51
<b>b.— Aproximación al concepto de ciudadanía, en el marco de los debates actuales</b>	53
<b>5.— Educación democrática</b>	54
<b>5.1.— Educación elitista (Tabla Nro. 1)</b>	55
<b>5.2.— Educación liberal democrática (Tabla Nro. 2)</b>	56
<b>5.3.— Educación “democrática” neoliberal (Tabla Nro. 3)</b>	56
<b>5.4.— Educación democrática deliberativa (Tabla Nro. 4)</b>	57
<b>5.5.— Educación democrática multicultural (Tabla Nro. 5)</b>	59
<b>5.6.— Educación democrática participativa (Tabla Nro. 6)</b>	60
<b>5.7.— Educación democrática crítica (Tabla Nro. 7)</b>	61
<b>5.8.— Educación democrática agonial (Tabla Nro. 8)</b>	63
<b>6.— Educación Ciudadana</b>	64
<b>b.— Enfoques clásicos para la enseñanza de la Ciudadanía</b>	66
<b>c.— Enfoque minimalista, cívico o educación sobre la ciudadanía</b>	67
<b>d.— Enfoque maximalista, civil - social comunitario o educación a través de la ciudadanía</b>	67
<b>e.— Enfoque integrado o Educación por la ciudadanía</b>	69
<b>Tabla Nro. 9: Síntesis de enfoques de enseñanza de la ciudadanía</b>	71

<b>Capítulo IV: Marco Metodológico</b>	72
1.— <b>La investigación cualitativa</b>	72
2.— <b>Perspectiva teórica interpretativa</b>	73
3.— <b>Corriente interpretativa: Fenomenología</b>	73
4.— <b>El Enfoque Hermenéutico Fenomenológico de Paul Ricoeur</b>	74
5.— <b>Universo de estudio</b>	76
<b>Tabla Nro. 10: Estudiantes que comparten su experiencia de politización</b>	79
<b>Tabla Nro. 11: Representantes del actuar institucional durante el año 2016</b>	80
6.— <b>Técnicas para levantar información</b>	80
.— <b>Entrevista semiestructurada:</b>	80
7.— <b>Técnica de análisis</b>	81
<b>Capítulo V: Resultados</b>	85
1.— <b>Contexto: Los últimos ecos del movimiento estudiantil del 2011</b>	85
2.— <b>Comprensión Naïve de los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio de poder político de las y los estudiantes egresados de enseñanza media de la generación 2016</b>	90
3.— <b>Análisis estructural temático de los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio del poder estudiantil</b>	98
I.— <b>Experiencias de politización</b>	98
<b>Tabla Nro.12: Experiencias de politización</b>	99
a.— <b>Experiencias en un contexto politizado</b>	100
<b>Estar en un contexto nacional y externo</b>	100
<b>Estar en un contexto interno</b>	102
b.— <b>Estar influenciado</b>	103
<b>Estar influenciado por la militancia</b>	104
<b>Estar influenciado por la familia</b>	108
c.— <b>Estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular</b>	113

<b>Ser parte de una historia y tradición que no se conoce</b>	114
<b>Estar en una cultura burbuja</b>	117
<b>d.— Estar aprendiendo en un contexto educativo</b>	124
<b>Estar dialogando y debatiendo para la reflexión</b>	124
<b>Estar cuestionando</b>	128
<b>Estar acompañados en la toma</b>	129
<b>e.— Estar aprendiendo en la toma</b>	134
<b>Estar experimentando el feminismo</b>	135
<b>Estar en situaciones de quiebres internos</b>	137
<b>Estar construyendo sentidos comunes</b>	141
<b>II.— Experiencia de ejercicio de poder estudiantil</b>	146
<b>Tabla Nro. 13. Ejercicio del poder</b>	147
<b>a.— Estar desarrollando lógicas de actuación</b>	147
<b>Dejar ser</b>	148
<b>Ser líderes</b>	152
<b>Estar experimentando con prácticas cuestionables</b>	157
<b>b.— Estar buscando un objetivo común</b>	161
<b>Estar fortaleciendo la comunidad</b>	162
<b>4.— Análisis estructural temático de los significados de la actuación institucional del Liceo Experimental Manuel de Salas respecto de su proceso de politización secundaria y ejercicio del poder estudiantil en el año 2016.</b>	169
<b>Tabla Nro. 14: Actuación institucional</b>	170
<b>a.— Dejar ser</b>	170
<b>Dejar ser y sin límites</b>	171
<b>Dejar ser sin acompañamiento docente</b>	173
<b>b.— Estar en diálogo</b>	174
<b>Estar aprendiendo a dialogar</b>	175

<b>Estar dialogando con un par político</b>	177
<b>Estar en ausencia de diálogo</b>	178
<b>c.— Estar anteponiéndose</b>	180
<b>Estar anteponiéndose formativamente</b>	180
<b>d.— Estar formando</b>	182
<b>Estar formando desde la jefatura de ciclo</b>	183
<b>Estar formando desde las asignaturas</b>	184
<b>5.— Análisis estructural temático de la incidencia posterior de las experiencias de politización secundaria en las y los estudiantes de la generación 2016.</b>	188
<b>Tabla Nro. 15: Incidencia posterior</b>	188
<b>a.— Estar aprendiendo para la vida</b>	189
<b>Estar aprendiendo como sujeto político</b>	189
<b>Estar aprendiendo desde la reflexión ética</b>	193
<b>Estar aprendiendo del feminismo</b>	196
<b>6.— Conclusiones</b>	202
<b>a.— Comprensión global</b>	203
<b>Experiencias de politización</b>	203
<b>Ejercicio de poder</b>	207
<b>Actuación institucional</b>	210
<b>Aportes e incidencia posterior</b>	211
<b>b.— Aportes desarrollados</b>	212
<b>c.— Proyecciones</b>	218
<b>7.— Referencias bibliográficas</b>	226

*Con cariño a mis estudiantes pasados, a los del presente, y a los que vienen.*

*Es necesario que la escuela tome la iniciativa en los debates públicos sobre su funcionamiento y sobre los grandes problemas de la sociedad, seguidos de decisiones cuando esté en juego la organización de la vida escolar. En Chile, país de gran tradición educativa, el liceo Manuel de Salas, colegio experimental de la Universidad de Chile, organizó debates de esa naturaleza desde la última guerra. ¿Fue una casualidad que sus docentes y alumnos supieran resistir a la dictadura? (Touraine, 1997, p. 292-293)*

*Tenía todo, fue la tormenta perfecta; familia militante, coyuntura, decepción estructural contra el neoliberalismo y experiencias personales (44: D1).*

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer a mi familia: a mi compañera Pili por su paciencia infinita, a mi amado Santi por darme estructura; y a mis padres por enseñarme el valor del esfuerzo y la rigurosidad.

A mis estudiantes por inspirarme cada día con sus conversaciones y sus infinitas reflexiones y cuestionamientos.

A las y los participantes de esta investigación, la querida generación 2016, al director de esos años, Jorge Zubicueta Galaz; y al jefe de enseñanza media, Enrique Avendaño Ponce; que desinteresadamente participaron de este proceso.

Agradezco también a mi querido excolega y amigo Rodrigo Ahumada Munita, con quién crecí infinitamente desde lo profesional, y dónde con el diálogo abierto y profundo marcó muchas de mis reflexiones. A mi compañero y amigo Luis Aravena Soto, quién me estuvo impulsando durante estos años para concluir este proceso.

A las estudiantes de la generación 2019 que fueron fundamentales para la selección del universo de estudio.

Por último, quiero agradecer a mi profesora guía, Daniela Sepúlveda Torres, por su impulso y comentarios para mejorar la investigación, y quién me ayudó a estructurarla y concluirla.

## Índice de tablas

Tabla 1: Educación elitista (pág. 58)

Tabla 2: Educación liberal democrática (págs. 58-59)

Tabla 3: Educación “democrática” neoliberal (págs.59-60)

Tabla 4: Educación democrática deliberativa (págs. 60-61)

Tabla 5: Educación democrática multicultural (págs. 61-62)

Tabla 6: Educación democrática participativa (págs. 63-64)

Tabla 7: Educación democrática crítica (págs. 64-65)

Tabla 8: Educación democrática agonial (págs. 65-66-67)

Tabla 9: Síntesis de enfoques de la enseñanza de la ciudadanía (pág. 74)

Tabla 10: Estudiantes que comparten su experiencia de politización (pág. 82)

Tabla 11: Representantes del actuar institucional durante el año 2016 (pág. 83)

Tabla 12: Experiencias de politización (pág. 102)

Tabla 13: Ejercicio del poder (pág. 153)

Tabla 14: Actuación institucional (pág. 177)

Tabla 15: Incidencia posterior (pág. 197)

## Introducción

Las movilizaciones estudiantiles del año 2011 triunfaron en las calles y en la política chilena, llevando en tan solo diez años al poder<sup>1</sup>, a la generación política más exitosa de los últimos años. El movimiento logró transformar la percepción de la realidad, propuesta por la televisión y prensa de la época, impugnó al sistema económico y político, cambió agendas legislativas y derribó a ministros de la época. El movimiento estudiantil gozó de gran legitimidad al interior de la ciudadanía, instalando el concepto de gratuidad, y cambiando la vida de miles de jóvenes estudiantes que pudieron acceder a la educación universitaria en los años venideros; resignificando el concepto de lo público respecto a la supremacía de lo privado, y convirtiendo la palabra “lucro” en sinónimo de abuso. Este ciclo de movilizaciones iniciado el 2011 introduciría en Chile un “imaginario social” (Castoriadis, 2007) “basado en una gramática de derechos, específicamente el derecho a la educación, que cuestionaba las lógicas neoliberales dominantes en Chile desde la dictadura” (Cortés, 2017).

Sin embargo, al año 2016, ya han pasado cinco años, desde el momento más intenso de esta movilización, que lograría canalizar el malestar del lucro y la utopía de la gratuidad, en una política pública. El primer semestre del 2016 comenzada con una marcha el 21 de abril, dónde miles de estudiantes de secundaria, universitarias/os, profesoras/es y movimientos sociales se tomaron las calles y las escuelas chilenas en rechazo a los planes de reforma educacional presentados por el segundo gobierno de Michelle Bachelet (Grillo, 2016). En la Cuenta Pública del 21 de mayo, la presidenta Bachelet enfatizaba que mantendría las subvenciones públicas a colegios privados, lo

---

<sup>1</sup> El año 2021 triunfará en las elecciones presidenciales de Chile Gabriel Boric Font, uno de los dirigentes universitarios de las multitudinarias movilizaciones del año 2011.

que nuevamente despertó la “ofensiva estudiantil”, con la toma de liceos y facultades; que buscaban obtener más recursos para la educación pública y gratuita de todas las personas. El 24 de mayo irrumpen estudiantes en el palacio presidencial de La Moneda, burlando la seguridad, y entregando una carta simbólica a Bachelet en la que se leía: “Notifíquese: Fracasaron”, en referencia a que el intento de reforma educativa, que impulsa el gobierno, no tuvo éxito (Grillo, 2016).

Es importante mencionar que, en este año, empiezan a visualizarse algunas movilizaciones menores, motivadas por demandas que van, desde la denuncia de situaciones de acoso y abuso sexual en instituciones educativas, o de la presencia de autoritarismo al interior de estas. A comienzos de julio, ya van ocho movilizaciones, cincuenta liceos y veinte facultades o carreras tomadas, y cien universidades movilizadas (Grillo, 2016). Para el estudiantado de la época, los cambios en educación eran solo arreglos cosméticos, que no fortalecían el sistema público, ni tocaban el corazón del sistema educativo, que fomentaba el financiamiento individual. En ese año, el Liceo Experimental Manuel de Salas (de aquí en adelante también LMS) se sumaba nuevamente a las movilizaciones estudiantiles; y en ese contexto donde se enmarca esta investigación.

La presente investigación busca comprender los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio de poder político de las y los estudiantes, egresados de enseñanza media, de la generación 2016 del Liceo Experimental Manuel de Salas, y cómo esta incide en su experiencia ciudadana posterior.

El aporte de esta investigación es profundizar en la experiencia vivida, a través de un estudio de caso, y transformar dicha experiencia en una expresión textual de su esencia. Esta esencia o comprensión global debiera darnos luces de cómo las y los estudiantes abordaron la coyuntura política del año 2016; y qué aprendizajes y lecciones podemos obtener de dichas

experiencias. Eventualmente, esta investigación podría colaborar en un futuro cercano, al desarrollo de un Plan de Formación Ciudadana (PFC) contextualizado al Liceo Experimental Manuel de Salas.

Para abordar el objeto de estudio y comprender estas experiencias, emergerán cuatro dimensiones de análisis: experiencia de politización, ejercicio del poder, actuación institucional e incidencia posterior en sus vidas universitarias. La investigación se abordó desde una metodología cualitativa, considerando una perspectiva teórica interpretativa desde la corriente fenomenológica, específicamente el enfoque fenomenológico hermenéutico desarrollado por el filósofo Paul Ricoeur. Las experiencias de politización del estudiantado serán analizadas desde sus propios relatos y desde las voces de las autoridades de la época, recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, las cuales serán trabajadas a través del modelo de análisis de datos hermenéutico fenomenológico basado en la propuesta de Lindseth y Norberg (2004). Las conclusiones de esta investigación no buscan ser generalizables, sino más bien abordar un fenómeno particular, y comprender cómo inciden en sus trayectorias biográficas, las experiencias de politización y ejercicio de poder estudiantil.

Por último, es importante mencionar que, en la actualidad, el LMS es un liceo particular, mixto y de carácter laico, perteneciente a la Universidad de Chile, pero con autonomía administrativa y financiera. Sin embargo, y pese a ser un liceo particular, quienes trabajan en el liceo, son considerados funcionarios y funcionaras públicos/as, por lo que su condición contractual es regida por el Estatuto Administrativo, y no por el Estatuto Docente o el Código Laboral. El liceo fue fundado el año 1932 e imparte educación desde los niveles de Educación Parvularia hasta Cuarto Medio de Enseñanza Media. Su actual institucionalidad se enmarca en lo dispuesto por la

ley Nro. 19.820 promulgada en agosto de 2002, que establece su dependencia orgánica de la Universidad de Chile, en específico de la Vicerrectoría Académica. Las autoridades del Liceo son nombradas por el director del establecimiento, quién es la máxima autoridad de la institución. El director, conforme a la reglamentación vigente, es elegido democráticamente por la comunidad docente de la institución por un período de cuatro años.

## **Capítulo I: Antecedentes de la investigación**

La participación política de la juventud luego del retorno a la democracia, en específico del estudiantado secundario en la política nacional; es un fenómeno que se ha desarrollado con fuerza, al menos en los últimos veinte años. Los inicios de este reimpulso estudiantil lo encontraremos el año 2001, con el llamado “mochilazo”; volviendo a resurgir con cierta regularidad durante las siguientes décadas. Del “mochilazo” en el año 2001 al “salto de los torniquetes” el 2019 será el arco de casi veinte años, que tuvo como principal protagonista, al sujeto estudiantil con especial énfasis en el mundo secundario.

Enmarcadas en el ámbito de los movimientos sociales; el movimiento estudiantil se acentuará en Chile, al menos desde el año 2011; constituyéndose en un caso paradigmático a nivel mundial (Bringel & Players, 2017). Sin embargo, encontramos que las investigaciones sobre movimientos estudiantiles suelen centrarse en el espacio universitario, y en menor medida en el ámbito secundario; y cuando lo hacen, muy pocas veces consideran las experiencias de sus protagonistas. Todavía las y los adolescentes siguen siendo un grupo de ciudadanos ignorado en los estudios sobre el comportamiento político (Stals et al., 2022).

### **1.— El liceo y la formación del estudiante como actor político**

Desde la historiografía, Sol Serrano no relata que, a diferencia del mundo universitario, la organización política secundaria ha despertado menos interés, al menos, desde la historia y de las ciencias sociales en general. Sol Serrano en su ensayo: *El Liceo: Relato, memoria y política* del

año 2018, logra sintetizar de forma llamativa la importancia de los liceos públicos en la configuración del estudiante secundario como actor político. La autora comparte una mirada panorámica del tema, abordando años cruciales del liceo chileno (1930 - 1960). El liceo es un instrumento que hizo posible la transformación política y cultural de nuestra sociedad, donde la organización estudiantil será un elemento fundamental en lo experiencial. Y si bien, el mundo universitario ha sido, al parecer, políticamente más influyente; en términos culturales, la educación secundaria trajo consigo un germen potencialmente más transformador, como nos lo señala Serrano (2018):

“La organización de los secundarios obedece a un proceso que proviene de las organizaciones de participación y nuevas sociabilidades al interior del liceo, de prácticas y contenidos democráticos. El liceo formó a un actor político insospechado, formado por niños y jóvenes de entre 13 y 18 años de edad, que ni siquiera tenían derecho a voto” (p. 95).

El ejercicio ensayístico clarifica lo que son las relaciones entre liceo, secundarios y política; pero existen otras miradas y autores que complejizan los antecedentes en este campo investigativo, enriqueciendo las relaciones entre secundario y política desde otras ramas de las ciencias sociales.

## **2.— Los secundarios en tiempos de la politización: Prácticas políticas, modos de accionar y el impacto de la politización en la subjetivación política de los adolescentes**

Dentro de los antecedentes del sujeto estudiantil secundario, algunas investigaciones, insertarán al movimiento estudiantil secundario, dentro de un campo más amplio; relacionado con la politización de la sociedad chilena en el cambio de siglo, y la aparición de nuevos movimientos sociales, dónde el estudiantil secundario sería solamente uno más de los presentes durante este proceso. “*Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2015: Los tiempos de la politización*” del

año 2015, texto del PNUD que, si bien es una obra que nos hace reflexionar sobre las relaciones y límites de la política y lo político en la sociedad chilena, aborda específicamente a las y los secundarios en la sexta parte del libro: “*Modos de involucramiento con lo político*”. En este apartado, y específicamente en el *Capítulo 18: El involucramiento con lo político de los adolescentes*, el PNUD aborda lo político en las y los adolescentes, analizando *las prácticas políticas de los adolescentes* en la era digital, la diversidad de *modos de accionar* entre retraídos y comprometidos; y el *impacto de la politización en la subjetivación política de los adolescentes*. Las tendencias generales extraídas de una encuesta PNUD-Unicef 2013 sobre *las prácticas políticas adolescentes*, señalan que el estudiantado se informa y emite sus opiniones principalmente a través de medios virtuales y redes sociales; además de señalar que, como actor, se movilizan mucho más que los mayores de 18 años en lo que refiere a actividades presenciales: marchas autorizadas y no autorizadas. Por último, y en relación con nuestra investigación, “en los últimos tres años, al momento de la encuesta un 23 % de jóvenes entre 14 y 17 años había participado en paros estudiantiles y un 11 % declaraba haber participado en tomas de sus establecimientos educativos” (PNUD, 2015, p.157). Sintetizando lo señalado por la encuesta, los adolescentes están interesados en aquellas formas y actividades que no se asocian a la política institucional, y probablemente es desde ese lugar donde se debe comprender su interés en lo político, si queremos comprender sus propias experiencias. En cuanto a los *modos de accionar*, el estudio clasifica el involucramiento estudiantil en dos grupos: comprometidos y retraídos:

“Del total de jóvenes de entre 14 y 17 años encuestados, un 56 % puede clasificarse como retraídos y un 44 % como comprometidos. En términos socioeconómicos, los comprometidos pertenecen a los grupos más altos (ABC1 y C2), y los retraídos provienen de los grupos C3, D y E” (PNUD, 2015, p. 159).

Una diferencia importante entre ambos grupos es que los retraídos se interesan por lo político en ámbitos muy específicos y cercanos como el sistema educativo, pero los comprometidos lo hacen en una mayor diversidad de temas, tales como por ejemplo el cambio a la Constitución. Sin embargo, ambos grupos se manifiestan ampliamente a favor de un cambio en el financiamiento educativo, más del 80 % para ambos grupos. En cuanto al *impacto de la politización en la subjetivación política* de los adolescentes, el estudio señala que la experiencia cotidiana de las y los adolescentes en sus establecimientos educativos ha estado estrechamente vinculada a movilizaciones sociales. La encuesta arroja un cambio considerable entre el 2005 y el 2013, donde los estudiantes suben 21 puntos, igualando a los adultos en sus demandas de cambios radicales. Este aumento hipotetiza el estudio, puede estar asociado al fortalecimiento de los movimientos sociales, y por ende de experiencias de politización; dejando en claro que los adolescentes no son un grupo que no le interese lo político y lo social. Pese a sus matices, retraídos y comprometidos, aspiran a una sociedad diferente.

### **3.— Investigaciones y mundo juvenil: Desde las generalidades a la especificidad**

Uno de los investigadores que ha profundizado sobre las relaciones del movimiento secundario en el marco sociológico y antropológico de las “juventudes”, ha sido el académico Óscar Aguilera en su obra del año 2016: *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas juveniles en el Chile de hoy*. La obra de este autor es fundamental, debido a que realiza un recorrido sobre el estado del arte de las obras acerca de juventudes a nivel mundial y nacional; ofreciendo dimensiones de análisis de su abordaje. Sin embargo, uno de los temas más relevantes que aborda el autor es visibilizar que cualquiera sea el enfoque desde donde se mire la juventud, y por extensión el caso específico de estudiantado secundario, estos están tensionados

epistemológicamente respecto al tipo de relación que se establece entre el investigador y el mundo juvenil; donde podríamos establecer dos orientaciones claras: una comprensión cultural sobre los jóvenes universalista que suponen la homogeneidad, situado desde un adultocentrismo, y desde ese lugar se asignan atributos, significados y explicaciones a las acciones de quienes no lo son. Una segunda orientación cuestiona esta universalidad desde un relativismo que tiene como característica esencial desconocer la existencia de algún tipo de referencia externa acerca de lo que sería la juventud; que supone la imposibilidad de generar comprensiones totales sobre el sujeto juvenil y, por tanto, hay que detenerse en sus especificidades evitando las generalizaciones (Aguilera, 2016, p.61).

#### **4.— Institucionalización universitaria y resistencia secundaria**

Complementariamente, al autor anterior, una obra clave para discutir la relación de la juventud y la política en Chile de los últimos cincuenta años es el trabajo de Víctor Muñoz Tamayo y Carlos Durán Migliardi en “*Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017*” artículo del 2019, que propone el desarrollo de una periodización de seis ciclos posibles en la deriva de los movimientos juvenil-estudiantil, chilenos, desde la década de los sesenta del siglo pasado hasta nuestros días. Como muchas de las obras estudiadas, se centra desde las conceptualizaciones de juventudes y política, entremezclando el sujeto estudiantil universitario y secundario; y donde el común denominador de estos ciclos es su referencialidad política, el cual constituirá el elemento de continuidad posible de observar en la deriva de este actor de la historia sociopolítica chilena (Muñoz-Tamayo & Durán-Migliardi, 2019). El sexto y último ciclo de movilizaciones estudiantiles, llamado *De la política de los campus a la política nacional. Re-partidización y reconfiguración del campo político, 2011-2017*, y que aborda

el contexto temporal de nuestra investigación, caracteriza este periodo por su homogeneidad etaria, y los efectos que tuvo en “la utilización de recursos innovadores que alteraron de modo significativo los patrones de la acción colectiva contenciosa característicos hasta entonces” (Muñoz-Tamayo & Durán-Migliardi, 2019, p. 151). A los ya conocidos paros, tomas, marchas y protestas, se sumaron una serie creativa de recursos tales como la irrupción en espacios públicos: metro, transporte público, en general, centros comerciales, instituciones de gobierno, entre otras; así como la realización de eventos como “besatones”, “maratones por la educación” y diversas actividades performativas que conectaron con gran parte de la ciudadanía. Además de lo etario, si incluye un análisis generacional contextual: “1) alejado de las tensiones del periodo pos transicional, 2) con la figura de Pinochet fuera de la agenda pública y 3) con un campo político institucional rutinizado y carente de la cohesión discursiva propia de la década anterior” (Muñoz-Tamayo & Durán-Migliardi, 2019, p. 151). Sin embargo, desde el año 2011 en adelante es también el inicio de un proceso de institucionalización de cierta parte importante del movimiento estudiantil universitario de izquierda; desde figuras claves como Giorgio Jackson, Gabriel Boric y Camila Vallejos - por nombrar algunos rostros más relevantes - así como la pretensión de inserción parlamentaria de algunos partidos formados en las universidades. Es preciso e importante para este estudio, aclarar que no toda la izquierda se institucionaliza: “sobre todo en el movimiento secundario, algunas coordinaciones, como la ACES, promovieron un activismo anti partido y anti-elecciones, rechazando las posturas que iban en dirección contraria y acusándoles de traicionar la independencia del movimiento social”. (Muñoz-Tamayo & Durán-Migliardi, 2019, p. 152) aspecto crucial para entender lo que estaba pasando en esos años en el LMS.

## **5.— La militancia secundaria**

Entrando a un marco más acotado, y específicamente en los procesos de politización y militancia secundaria, tenemos el artículo: “*Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales*” de Camila Berríos y Takuri Tapia, capítulo 9 del libro “*Ciudadanías en conflicto*” del año 2018, obra de la Universidad de Santiago de Chile. El artículo analiza en específico la acción colectiva y el movimiento estudiantil, desde los antecedentes del movimiento secundario en las décadas del 80’ y 90’ del siglo pasado, la caracterización organizacional del movimiento secundario de los últimos veinte años con la creación de la ACES y la CONES en el plano organizacional, las demandas del movimiento secundario y sus diferencias; y las fuerzas políticas que componen estas organizaciones. El estudio es ineludible para abordar las coyunturas del 2006 y el 2011 en el plano estudiantil secundario, ofreciendo una perspectiva analítica que aborda la fragmentación de la orgánica secundaria, alianzas y disputas, y la parlamentarización de los conflictos con el Estado (Berríos & Tapia, 2018).

## **6.— Representaciones de los estudiantes secundarios**

Finalmente, consideramos en esta revisión de antecedentes, la investigación “*Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana*” (2018) de las profesoras Ravelo y Radovic. Este artículo recoge las percepciones sobre política en estudiantes y docentes, así como algunos conceptos asociados, tales como democracia, poder, participación; así como los significados del valor y el sentido de la política y la democracia, a nivel escolar y social. Las principales conclusiones de esta investigación evidencian un distanciamiento de la política institucional por parte de la gente joven,

una valoración de la participación de la sociedad en la política nacional y la necesidad de fortalecer la democracia en la escuela; pero donde quizás lo más relevante es que se sitúa desde los discursos del mundo secundario (Ravelo & Radovic, 2018).

En estas representaciones secundarias abordadas desde lo fenomenológico, permiten levantar algunos criterios pedagógicos de una formación ciudadana actualizada, fomentando el diálogo como un enfoque para el aprendizaje desde la primera infancia; así como el fortalecimiento de la convivencia escolar desde un enfoque ciudadano que promueva la participación democrática en la escuela, a través de la discusión de temas de interés para los actores de la escuela, que vayan más allá de los espacios clásicos de la política como el gobierno estudiantil. La investigación cierra proponiendo algunas interesantes interrogantes tales como si la mala calidad de la socialización política en la escuela estará relacionada con aspectos más estructurales tales como los efectos del modelo socioeconómico pos dictatorial y su efecto en la privatización de la educación. Casi como un punto final, las autoras plantean lo interesante que sería “profundizar en futuras investigaciones sobre los mecanismos de participación en la vida escolar según las diferentes dependencias administrativas del sistema escolar chileno”. (Ravelo & Radovic, 2018, p. 401).

De alguna manera, ese es el punto de partida de la presente investigación, un estudio de caso, de un liceo experimental, que actualmente pertenece a una institución pública como la Universidad de Chile, pero de financiamiento privado.

## Capítulo II: Fundamentación del problema

### 1.— Delimitación del problema

La presente investigación busca comprender los significados de la experiencia de politización y ejercicio de poder de estudiantes secundarios al interior de la escuela, y cómo estos inciden en su desempeño ciudadano posterior. Es una investigación de práctica política estudiantil en el gobierno escolar, enmarcada en procesos de politización autónomos de las y los estudiantes como estamento, en contextos de movilizaciones estudiantiles. Lo anterior no deja de ser controvertido porque desafía cierta estructura y autoridad que legitima la existencia misma de la escuela desde su génesis y como triunfo de la modernidad (Pineau, 2001). Como señala Carusso (2006):

“Cuando se reclama que el niño asuma un rol más activo en su propio aprendizaje, no se lo hace ya pensando en la deconstrucción de jerarquías o en la problematización de la autoridad, sino para producir empleados y trabajadores conscientes de sus tareas, independientes, competentes y cooperativos, capaces de trabajar en grupos y proyectos” (p. 19).

La investigación intenta indagar en el significado profundo de esas experiencias, en un contexto social donde las demandas estudiantiles gozaron de un gran apoyo social en su momento, más allá de los juicios de valor que cada persona tenga sobre las lógicas de actuación estudiantil. Como señala Reimers (2006), la escuela no es la única instancia formadora de ciudadanía, e incluso en la mayoría de las oportunidades, la influencia de la familia, las comunidades de origen, los medios de comunicación y las redes sociales ejercen mayor impacto en la trayectoria biográfica ciudadana de las y los estudiantes. Sin embargo, y pese a lo señalado, la escuela sigue siendo un espacio clave para la formación de ciudadanos y ciudadanas; en donde niñas y niños pueden compartir un espacio de socialización y experiencias comunes. En el momento actual, desarrollar una

educación ciudadana transformadora que ayude a fortalecer nuestra democracia, no solamente requiere cambios curriculares o didácticos, que apunten a renovar nuestras prácticas docentes, se necesita además transformar el propio sistema educativo (Reimers, 2006), promoviendo el desarrollo de experiencias educativas democráticas dentro del espacio escolar.

Es importante en esta delimitación contextual, señalar que los movimientos sociales estudiantiles, al menos en los últimos veinte años, las y los estudiantes han venido cuestionando el modelo educativo nacional, a través de una serie de sucesivas movilizaciones, que empujaron una serie de transformaciones con respecto a política pública. Algunas de sus expresiones más relevantes fueron la derogación y sustitución de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Educación) por la LGE (Ley General de Educación), y la Ley de Inclusión 20.845. En ese sentido, fue crucial para el triunfo de estas políticas, los procesos de participación política estudiantil, donde una gran cantidad de universidades, liceos y escuelas se movilizaron en Chile durante los últimos veinte años por mejoras educativas estructurales, independiente de los juicios que poseamos sobre sus resultados.

Es en este contexto donde el Liceo Experimental Manuel de Salas; especialmente sus estudiantes y gobierno escolar, se movilizará por aquellos aspectos que consideraron profundamente injustos, llegando en los momentos más álgidos de las movilizaciones sociales a ocupar las dependencias del liceo a través de las llamadas “tomas”; sensibilizados con los movimientos estudiantiles del país, pero también por la reflexión sobre coyunturas internas que afectaron a la comunidad en su conjunto.

La apuesta educativa que abrimos acá es si es plausible comprender las experiencias de politización autónomas del estudiantado y el ejercicio del poder político, como aporte a una

formación ciudadana activa y crítica; y si esa experiencia les ha aportado de alguna forma a su desenvolvimiento posterior, principalmente en contextos universitarios. La investigación busca comprender la experiencia de estudiantes secundarios ya egresados, concretamente en un estudio de caso, que corresponde al Liceo Experimental Manuel de Salas de la comuna de Ñuñoa en Chile; con especial énfasis en su último año de escolarización (2016). Ese año, las y los estudiantes se “tomaron” las dependencias del establecimiento, vivenciando experiencias de politización estudiantil al margen del aula o las experiencias planificadas por la escuela. Es de total sentido para quién investiga, sumergirse en el contexto educativo del LMS, donde históricamente, y con especial énfasis, en el cambio de siglo, el estudiantado ha tenido, una gran incidencia en las decisiones que se toman al interior de la institución.

Comprender las experiencias de politización y el ejercicio de poder político cobra sentido para problematizar algunos elementos de forma proyectiva ¿Podrían constituirse estas experiencias en aspectos significativos del perfil de egreso de nuestro estudiantado, de un sello institucional o de experiencias que aportarán a la elaboración o robustecimiento del Proyecto Educativo o de un Plan de Formación Ciudadana? ¿La praxis de la deliberación continua ejerce impacto en la proyección de ciudadanos más comprometidos o activos con el mundo que les rodea? Nos interesa comprender cómo se han construido estas formas de socialización política que han emergido en el Liceo en los últimos años, pero, además evaluar si la cultura o contexto particular del Liceo Experimental Manuel de Salas influye en estas experiencias de alguna forma. Pudiese ser interesante comprender y profundizar en estas experiencias para visualizar si existen espacios del liceo que promueven o no esta emergente politización estudiantil. ¿Aportan a estas experiencias las diversas instancias formales de la escuela, tales como, las asignaturas tradicionales, convivencia

escolar o la innovación que promueve el proyecto educativo? ¿Influye acaso el liderazgo de las gestiones directivas o el sello de los y las docentes? O ¿acaso debemos buscar el fortalecimiento de estas experiencias en otros ámbitos de la cultura escolar, como la tradición familiar, que educa por generaciones a sus hijos e hijas en este liceo? ¿Es el peso de la historia del liceo el ethos que guía a los y las estudiantes a querer ser protagonistas de los cambios del país? ¿Influyen acaso las militancias políticas o la conformación de nuevos colectivos; y que estarían guiando la construcción de nuevas formas de orgánicas estudiantiles y políticas? Es difícil, en ese sentido, aventurar una hipótesis; ya que deben ser las comprensiones de las experiencias de los y las estudiantes y el actuar institucional del liceo, quienes entreguen nociones sobre estas experiencias de politización, ejercicio de poder estudiantil y su incidencia posterior.

## **2.— Justificación de la investigación**

Entre las razones que justifican este estudio, tenemos la convicción de que formarse como ciudadano o ciudadana es parte de un fenómeno experiencial mucho más amplio de lo que pueda planificar, controlar y ejecutar la escuela, desde una perspectiva que entiende la ciudadanía exclusivamente como *aprendizaje*; es decir, “centrada en el conocimiento normativo de derechos y deberes, y el desarrollo de habilidades o competencias de actuación ciudadana” (Osandón, 2019, p.80). Existe asimismo una forma de entender la ciudadanía, de manera complementaria, centrada en la *experiencia*, “orientada al desarrollo de la reflexión ética, el reconocimiento de derechos como cuestión basal del proceso de formación y una concepción abierta de la relación entre escuela y

comunidad, en cuanto fuente de problematización de los asuntos de la vida en común”. (Osandón, 2019, p. 80). Pese a que, ambas formas de expresión están pensadas desde la institucionalidad, llámese ministerio, política o proyecto educativo; en muchas oportunidades, estas experiencias se dan de manera autónoma a lo que pueda organizar y controlar la institución escolar. Como se argumentó en los antecedentes de esta investigación, no existen muchos estudios que analicen la experiencia de politización o de ejercicio del poder de las y los estudiantes, al menos desde el 2011 en adelante<sup>2</sup>; pese a que durante la primera década del siglo XXI y acentuadamente durante la segunda década del mismo siglo, las y los jóvenes vivieron experiencias de movilización profundamente políticas; donde asumieron roles, posiciones y formas de actuación política concretas, que muchas veces fueron fundamentales para impulsar variadas transformaciones a las políticas públicas educativas. En algunas comunidades, las y los estudiantes se organizaron, ensayaron las reglas de distribución del poder, valores e ideologías, experimentaron la democracia y la ausencia de esta, y fueron parte activa de su destino, movilizand o herramientas y conocimientos desde sus posicionamientos políticos. Esta investigación busca acceder a algunas comprensiones de estas experiencias, con una distancia suficiente en el tiempo, para que las y los estudiantes puedan reflexionar, y visualizar aprendizajes en su vida ciudadana adulta universitaria. Para quién escribe, las experiencias de politización estudiantil, y de ejercicio del poder, de alguna forma van configurando la posibilidad de un nosotros colectivo; en ese sentido: “que reconozca y valore la pluralidad de miradas, así como las diferentes formas de organización social, y que

---

<sup>2</sup> Para el caso de las movilizaciones del año 2006 existen algunas investigaciones interesantes desde las visiones del estudiantado, sin embargo, no ocurre mucho con las investigaciones posteriores al año 2011, al menos desde la experiencia secundaria.

posibilite la búsqueda de consensos y de respuestas colectivas sustentadas en valores democráticos” (PNUD, 2021, p. 55).

Otras de las razones que nos llevan a adentrarnos en esta temática, se relaciona con la selección del estudio de caso: El Liceo Experimental Manuel de Salas, o también: LMS. La historia del liceo posee una rica y profusa tradición política y democrática en casi toda su historia, la cual se gesta desde su génesis como liceo el año 1932, ligada profundamente a la Escuela Nueva y la concepción democrática de la educación planteada por el filósofo estadounidense John Dewey (Dewey, 1995, Arenas, 1953, Barrios, 1983, Soto, 2015). Una de sus primeras directoras, Irma Salas, avanzó en la creación de una comunidad democrática, posibilitando la creación del Centro de Alumnos Secundarios (Soto, 2015).<sup>3</sup> Los procesos transformativos, evidentemente, fueron ocurriendo de forma pausada, y por cierto con muchas resistencias de una buena parte de la sociedad más conservadora del momento. Por otra parte, los cimientos de la educación estudiantil, romperá paulatinamente la forma tradicional en que se habían asumido las relaciones entre estudiantado y el mundo adulto. Y pese a que esta influencia es lenta, paulatina, y casi imperceptible en algunos casos fuera del liceo, podemos datar que desde fines de los años 30’ y desde la década de 1940 del siglo XX, el LEMS comenzó a incidir en diversos debates a nivel nacional.

(...) En 1946 los profesores del establecimiento emitieron un insumo para apoyar la discusión del Congreso Nacional de Estudiantes Secundarios, además de los diversos pedidos del Ministerio de Educación para elaborar guías sobre los consejos

---

<sup>3</sup> Según el ensayo El Liceo de Sol Serrano, El liceo de hombres de San Bernardo en 1934 creó, probablemente, el primer centro de alumnos y otro de exalumnos, cuyos socios tenían derecho a voto para escoger la directiva y cuyos objetivos eran fomentar el compañerismo, la participación del liceo en la ciudad, promover las actividades culturales y la solidaridad social, entre otros. Es interesante mencionar, que los estatutos los escribió un joven alumno de quinto año de humanidades, Patricio Aylwin Azócar. Las primeras elecciones del gobierno estudiantil del LMS fueron el año 1938.

de curso, en 1948, y sobre el rol de los profesores jefes, durante la misma época. En esa línea se encuentra el *Programa de Chilenidad*, propuesto en 1941 por el Consejo de Profesores del LEMS al Ministerio de Educación, el cual fue enviado a una gran cantidad de escuelas y liceos en todo el país, para que los establecimientos tuvieran un ejemplo concreto de cómo organizar ese tipo de actividades incluyendo la participación activa de los estudiantes (Gajardo, 2017, pág. 96).

Uno de los aspectos donde el LMS más aportó al debate nacional es el rol que jugaban en el proceso educativo los Profesores Jefe y de Orientación; la cual se vio expresada fundamentalmente en el espacio de los Consejos de Curso y la Asociación de Gobierno Estudiantil. Todas estas prácticas, podríamos pensar, que aportaron, por un lado, en la intención de formar estudiantes capacitados en virtudes republicanas, que buscaban desarrollar el espíritu democrático, el respeto, la tolerancia y la resolución de problemas con bastante autonomía respecto del mundo adulto. Sin embargo, lo que habría que preguntarnos, es si esta fusión de ideas foráneas, principalmente asociadas a la filosofía de John Dewey y la escuela nueva; junto a la reflexión de los y las docentes del movimiento pedagógico de 1927; pueden ser tomadas como el inicio de la organización del Movimiento Estudiantil Secundario, que se visibilizará fuertemente durante la segunda mitad del siglo XX chileno. Como señala Gajardo (2017):

“El caso del Liceo Experimental Manuel de Salas se convirtió en el proyecto perfecto para instaurar la organización estudiantil a través de mecanismos orgánicos que promovían un ejercicio temprano de la ciudadanía, (...) como un proceso que forjaba la responsabilidad que los estudiantes debían tener para con la sociedad, ya como sujetos y no meros objetos del aprendizaje” (pp. 97-98).

Ahora bien, lo paradójico de este liceo en la actualidad, es que pese a pertenecer a la Universidad Chile, entidad pública de enorme tradición; mantiene una autonomía administrativa y

financiera<sup>4</sup>, que permite que el liceo se financie de forma privada a través del pago de un arancel mensual; lo que viene a concentrar la matrícula en sectores con cierto poder adquisitivo de la comuna de Ñuñoa y otras aledañas. Esto no deja de ser contradictorio en términos de que somos testigos pasivos de un liceo que promueve una educación elitista en términos socioeconómicos, en el seno de la más grande Universidad pública del país. Pese a lo anterior, persiste en algunos miembros de la comunidad, el ideal de un retorno a lo público como lo fue en el pasado. En ese sentido, pensar lo público, nos permite conjuntamente pensar una escuela preocupada de una educación ciudadana que pueda ser un aporte a la sociedad chilena en su conjunto, tratando de reencontrarnos con la génesis del liceo, pero situados en el contexto del siglo XXI.

En tercer lugar, y en sintonía con el peso histórico de la tradición liceana, los y las estudiantes, pese a estar en un contexto privilegiado, tuvieron un rol activo en las movilizaciones que se han llevado a cabo, entre los años 2006 y 2019; teniendo en sus aulas, a algunas de las líderes más importantes del movimiento estudiantil secundario, a través de la vocería de la ACES<sup>5</sup>. Para quien investiga, esta realidad ha sido un sitio fundamental para observar las formas en que el estudiantado discute continuamente sobre educación y lo político emergente; y por cierto un espacio de transformación profesional personal. En ese sentido, y coherentemente, nos interesa comprender cómo la politización del estudiantado aporta a la construcción de nuevos relatos y lógicas de accionar político; y si estas dialogan o se contraponen de alguna forma con la configuración de la escuela actual, y las directrices legales y ministeriales de lo que hoy entendemos como formación ciudadana. La elección del marco temporal está relacionada con un

---

<sup>4</sup> Ley no. 19.820. En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=201306&idVersion=2002-08-09>

<sup>5</sup> Entre estas vocerías del LMS en la ACES tenemos, 2012: Eloísa González, 2014: Lorenza Soto, 2018: Amanda Luna Cea, 2019: Víctor Chanfreau.

periodo intenso de movilizaciones que le dio a la mayoría del estudiantado entrevistado la posibilidad de observar y participar en procesos de politización estudiantil. Sin embargo, este estudiantado tuvo al menos la posibilidad desde séptimo básico en el 2011 - edad en que comienza la participación en el gobierno estudiantil – de observar el gran ciclo de movilizaciones estudiantiles hasta el año 2016, y que coincidentemente es el año en que esta generación cursará su último año de escolarización. En este último año esta generación “se tomaría” las dependencias del liceo, en un largo e intenso proceso de reflexión comunitaria, no exento de tensiones y contradicciones; y que pareció ser uno de los últimos ecos de las multitudinarias movilizaciones del 2011. Pareciera ser que los fenómenos ocurridos posteriormente, desde el año 2017 en adelante, estarán convocados por una nueva fuerza, que, en sí mismo, merece una investigación propia; y que refieren a las movilizaciones feministas.

Finalmente, es relevante mencionar, que estas experiencias, constituyen un aporte singular y novedoso en la construcción de una futura educación ciudadana, marcando una impronta mucho más activa y participativa; e incluso crítica y transformadora del modelo de sociedad actual. Más allá de las evaluaciones que uno pueda pronunciar sobre los métodos y nuevas orgánicas estudiantiles, así como de la constante criminalización de los medios de comunicación tradicionales (Llanos, 2015), lo que hemos presenciado en los últimos años, a juicio del autor, son prácticas reales de experiencia política, más allá de las simulaciones a las cuales la escuela nos tiene acostumbrados. En muy pocas oportunidades, hay elementos deliberativos y vinculantes de las decisiones que se toman, sobre los principales involucrados y depositarios del acto educativo, que son precisamente las y los estudiantes. Ahora bien, esto estará conflictuado con el rol formador que debe consolidar la escuela, y del cual no se puede abstraer. ¿Cómo se puede articular de forma

armónica la experiencia educativa de la autonomía estudiantil con la labor formativa ciudadana de la escuela?

Para quien escribe, la escuela debe constituirse en un lugar fundamental, para el aprendizaje de lo político, la comprensión del funcionamiento del poder; así como el ensayo del ejercicio democrático activo. Los profesores y las profesoras, directivos y apoderados/as probablemente tenemos el desafío de comprender que estas experiencias, que generalmente corren paralelamente y marginadas del currículum oficial, podrían ser valiosos en la formación política de nuestro estudiantado; y, por cierto, para la sociedad futura que queremos construir. En ese sentido, esta es una apuesta por escuchar activamente lo que dicen las y los estudiantes egresados/as, sobre sus experiencias de politización vista desde algunos años posteriores a su egreso. También debe constituirse en un intento por generar un aporte a la memoria colectiva de estudiantes que fueron parte de un aprendizaje que las generaciones posteriores deberemos analizar, sacar lo positivo y remirar aquello que desde el presente creemos que se puede hacer de otra forma; y proyectivamente aportar a la elaboración de un Plan de Formación Ciudadana, en un liceo que paradójicamente no cuenta con uno en la actualidad.

Basándonos en los antecedentes, en la delimitación y justificación del problema de investigación, planteamos la siguiente pregunta de investigación:

### **3.— Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio de poder político de las y los estudiantes egresados de enseñanza media de la cohorte 2016 del Liceo Experimental Manuel de Salas y cómo esta incide en su experiencia ciudadana posterior?

#### 4.— Objetivos

##### a) **Objetivo General:**

Comprender los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio de poder político de las y los estudiantes egresados de enseñanza media de la generación 2016 del Liceo Experimental Manuel de Salas, y cómo esta incide en su experiencia ciudadana posterior.

##### b) **Objetivos Específicos:**

- Identificar los significados que le otorgan los y las estudiantes egresados/as del Liceo Experimental Manuel de Salas, a su experiencia de politización secundaria y ejercicio del poder estudiantil.
- Caracterizar los significados de la actuación institucional del Liceo Experimental Manuel de Salas respecto de su proceso de politización secundaria y ejercicio del poder estudiantil en el año 2016.
- Interpretar los aportes y la incidencia posterior de las experiencias de politización secundaria en las y los estudiantes de la generación 2016.

### Capítulo III: Marco teórico

Los referentes teóricos de esta investigación se organizan en dos grandes dimensiones. La primera aborda el concepto de política, distinguiendo las nociones de política, lo *político* y *politización*, y como esto a su vez se relaciona con la idea de *poder*, en una coyuntura de movilización social que vivieron estos jóvenes estudiantes, conceptos fundamentales para comprender sus experiencias de politización y ejercicio del poder; desde los aportes de la ciencia y la filosofía política.

La segunda dimensión busca comprender el concepto de *ciudadanía*, los diversos discursos políticos de *educación democrática* implementados en las políticas públicas y en escuelas; y por último, los diversos enfoques de *educación o enseñanza de la ciudadanía*; abriendo una serie de posibilidades de diseño e implementación en la escuela. La escuela tiene entre sus finalidades trascendentes formar ciudadanos y ciudadanas capaces de participar plenamente en sociedad y ejerciendo sus derechos, deberes y responsabilidades. La inclusión de este campo conceptual teórico es para intentar comprender si la institución educativa abordó explícita o implícitamente, consciente o de manera inconsciente, estos procesos de politización, desde algún discurso político o alguna perspectiva educativa, con foco en la formación ciudadana. También esta dimensión, nos sirve para entender que la ciudadanía, muchas veces, es ante todo su ejercicio, y si este tuvo incidencia después de su egreso escolar. Por cierto, también podría contribuir en un futuro cercano a la reflexión y creación de un Plan de Formación Ciudadana situado en el contexto del establecimiento.

## 1.— Política

El concepto de *política* posee una infinidad de definiciones, pero una forma de acercarnos a esta idea es entenderla como *una actividad a través de la cual los grupos humanos toman decisiones colectivas* (Hague, 1994, como se citó en Del Águila, 2008). Enmarcada en este campo, diversas actividades humanas podrían ser consideradas políticas, las de un grupo familiar, de amigos, o las de una escuela; así como decisiones que involucren grupos humanos multitudinarios como un país, o incluso actividades desde un ámbito supranacional, podrían considerarse políticas. Sin embargo, muchos de los textos e investigaciones que hablan de política, lo hacen en el sentido estatal, aunque es relevante comprender que la política “es una actividad que subyace y excede el marco estatal” (Del Águila, 2008, pág. 21), algo en esta investigación es fundamental considerar.

Desde la antigüedad la política se ha abordado desde dos significados básicos, lo que Aristóteles llamó dimensión *arquitectónica* y *agonal*.

### a.— Dimensión arquitectónica de la política

Según Mella (2012) “por dimensión arquitectónica de la política entendió el conjunto de interacciones cooperativas tendientes a construir instituciones, en cambio, por dimensión agonal comprendió el conjunto de relaciones no cooperativas destinadas a manifestar los conflictos subyacentes a toda organización social” (p. 53). Desde la modernidad y con los contractualistas, prevalecerá la dimensión arquitectónica de la política. El ejemplo claro de esto es Hobbes en su *Leviatán* señala que para garantizar la seguridad en la vida social debe constituirse un poder común (Estado soberano), lo que es a su vez es el origen de la política. Es decir, la política es una práctica social que busca la institucionalización, el orden y la cooperación. Para Mella (2012), refiriéndose

a la dimensión arquitectónica “la política surge en la formulación de pactos, en otras palabras, donde termina el conflicto” (p. 53) El conflicto para esta visión es emocional e irracional: *Estado de Naturaleza* y la cooperación estaría asociada a la racionalidad y el progreso. Max Weber restringirá la idea de política a la idea de Estado moderno, aunque como ya señalamos, nos interesan dimensiones de la experiencia política, que muchas veces escapan al ámbito de acción estatal. Dicho de forma más clara, por Mella, quién nos señala en el 2012 que:

*La política* sería equivalente al conjunto de acciones destinadas a construir formas diversas de orden social, sea, como lo plantea el enfoque más duro, equiparando la política al Estado, o sea, como lo plantean las teorías más amplias, entendiendo que corresponde a un subsistema del sistema social (p. 55).

En cuanto a las posturas que ponen el acento en el consenso, “la política es la actividad que nos convierte en seres humanos al hacernos usar la palabra y la persuasión en la deliberación en común de lo que a todos afecta” (Del Águila, 2008, págs. 21-22). Si es lo que a todos afecta, la política ocupa un lugar fundamental en la vida de la ciudadanía, y le otorga valor a la comunidad misma a ser la generadora de esta ética compartida.

## **b.— Dimensión agonal de la política**

Quienes entienden que lo central de la política es el conflicto o incluso la guerra, es decir, lo agonal, romperá, en cierta medida, con la tradición de los contractualistas. Uno de los principales exponentes de esta tradición, el jurista alemán Carl Schmitt, explicará la esencia de lo político en la distinción de “amigo y enemigo”, y que lo explica de la siguiente forma:

El enemigo político no necesita ser moralmente malo ni estéticamente feo; no debe mostrarse como un competidor económico e incluso puede ser beneficioso hacer negocios

con él. Pero sigue siendo el otro, un extranjero, y para determinar su esencia basta con que sea, en un sentido particularmente intenso, existencialmente distinto [un otro] y un extraño, de tal modo que, en caso de conflicto, representa la negación del propio modo de existencia y por eso es rechazado y combatido para preservar la propia forma esencial de vida (Zarria & Maschke, 2019, p. 271).

Mouffe (1999) quien contemporáneamente profundiza en la dimensión agonal de la política, nos señala que el principal desafío de la política actual - y con relación a la democratización de las sociedades contemporáneas - debe ser incorporar el conflicto a la dimensión institucional. Democratizar es politizar el conflicto, transformando la política institucional en un espacio plural, conflictivo por esencia en las actuales sociedades complejas.

Las posturas que ponen acento en el conflicto tienden a acentuar cierta inmoralidad a la política, tomando la premisa maquiavélica, “debe estar dispuesto a sacrificar su ética al objetivo político que tenga que obtenerse.” (Del Águila, 2008, pág. 22). Es decir, la política pierde su sentido cooperativo; y adquiere ribetes conflictivos entre personas, grupos de interés, partidos políticos y por ende visiones de mundo contrapuestas.

## **2.— Politización y lo político**

Como señala el informe PNUD, Los tiempos de la politización del año 2015, “la mayoría de las definiciones de politización comparten la idea de que tiene que ver con el proceso de transformar en un asunto político algo que antes no lo era” (PNUD, 2015, p. 53). Para entender la politización, necesariamente debemos abordar el concepto de “lo político”, porque precisamente este concepto “define aquello que puede ser objeto de deliberación social” (PNUD, 2015, p.53). El

concepto de lo político es histórico y cambiante, pues lo que es objeto de deliberación social se sitúa en un contexto, el cual cambia constantemente en el tiempo:

“(…) Hay aspectos que hasta hace poco no eran objeto de debate y que hoy sí lo son. Por ejemplo, la valorización económica de las labores de cuidado que desarrollan las mujeres o la adopción de hijos por parte de parejas homosexuales. También hay aspectos que fueron objeto del debate público en el pasado y que hoy han dejado de serlo; por ejemplo, la legitimidad del voto de la mujer o la existencia de los derechos humanos universales” (PNUD, 2015, p. 53).

Lo interesante de lo político es que si bien, está estrechamente relacionado con la política, trasciende a esta, ya que excede lo institucionalmente determinado por la política. Entonces, la politización se define: “como un proceso en el cual se disputan los límites de lo que las sociedades pueden decidir; esto es, un proceso de disputa por la delimitación de lo político” (PNUD, 2015, p. 53), preguntándonos si es que podríamos decidir de otras formas, acerca de otras cosas y que actores cuentan con la legitimidad de participar en esta deliberación.

#### **a.— Politización: Cambio, discusión, conflicto y acuerdo**

La politización no necesariamente significa un proceso de cambios. A veces hay cambios sin politización, o también colectivamente se podría decidir no mover los límites disputados. La politización se refiere más bien al proceso de discusión, que a los resultados de este proceso. Si hay discusión, entonces la politización estaría operando sobre disensos, ya que no hay discusión si todos estamos de acuerdo; es decir, es parte constitutiva de la pluralidad de los seres humanos y sus opiniones. Retomando a Mouffe (2011), la politización, y por cierto, lo político es entonces un proceso esencialmente conflictivo; el cual “puede expresarse en discusiones, debates, crisis no violentas, violencia o enfrentamientos armados” (PNUD, 2015, pág. 54). Es importante aclarar que

no todos los disensos generan politización, ya que, por ejemplo, los gustos musicales no debieran afectar ningún acuerdo de convivencia, por lo que no estaríamos hablando de un proceso de politización. (PNUD, 2015). Para que un disenso o una diferencia genere politización, este debe operar “sobre cómo y sobre qué hay que tomar decisiones colectivas” (PNUD, 2015, pág. 54). El conflicto es parte de la sociedad, ya que no existe un acuerdo del proyecto de vida en común que queremos; a la vez es la oportunidad para el fortalecimiento de la vida colectiva y el ordenamiento social, buscando soluciones creativas. Es muy relevante aclarar que, si bien el conflicto es parte intrínseca de la vida humana, debe buscarse evitar la violencia.

Por último, es importante reflexionar que un proceso de politización debería llevarnos a una construcción conjunta de la sociedad. Si bien el disenso opera como un punto de partida, este no puede quedar en la esfera de lo privado; ya que al trasladarse a lo público tomamos decisiones en conjunto sobre la sociedad que queremos habitar. Como señala el PNUD (2015): “El acuerdo no es algo dado ex ante, es algo que se construye —en la medida en que se puede construir— durante un proceso de deliberación social, a través del reconocimiento y procesamiento de los desacuerdos” (pág. 55)

#### **b.— Politización: Democracia, escuela y estudiantes**

Al igual que la conceptualización de la política, la politización puede existir en diversos niveles de la organización social, desde la familia hasta un Estado-nación contemporáneo; y donde un establecimiento educacional no se encuentra ajeno: “En todos esos espacios, en tanto se proceda a discutir sobre cómo se toman las decisiones colectivas, se puede hablar en cierto sentido de politización” (PNUD, 2015, pág. 55)

La politización podría asociarse a democracia, pero es importante entender que en un régimen autoritario también puede existir politización, así como una democracia puede carecer de esta; es decir, que no existan discusiones sobre los límites de las decisiones sociales. Para esta investigación, la politización debiese contribuir a la profundización de la democracia, entendida esta como la ampliación de los actores que participan en los procesos de toma de decisiones sobre la organización de la vida en común. También la democracia se fortalece con la promoción de libertades políticas y del poder de individuos o actores sociales para participar en las decisiones que inciden en sus vidas. Dicho de otra forma, se podría avanzar desde una democracia electoral a una de ciudadanos, aumentando el sentido de agencia de estos sobre sus propias vidas. Si esto fuese posible, habría que preguntarse qué rol y tipo de educación ciudadana debe promover la escuela para formar ese tipo ciudadano.

### **c.— Politización, subjetivación política y agencia**

La relación entre individuo y politización se llama subjetivación política. Según el PNUD (2015) esta subjetivación articula tres dimensiones:

En primer lugar, *la evaluación de la experiencia del país*, la que se puede expresar de diferentes formas (y en particular en el caso chileno a través de demandas de cambio y de la evaluación crítica de la sociedad). En segundo lugar, *la cultura sobre lo político*, esto es, el núcleo relativamente estable de representaciones simbólicas y predisposiciones subjetivas que orientan la relación de las personas con la política y lo político. Finalmente, forman parte de la subjetivación política *los modos de involucramiento con lo político*. Estos abarcan una diversidad de prácticas que pueden incluir, entre otras, el manejo de información sobre temas públicos, la adhesión a ciertas causas, hasta la participación en organizaciones sociales e instituciones políticas formales. Estas prácticas pueden incluir también acciones en el espacio público virtual, como Internet, y sus formas y combinaciones específicas pueden expresar tanto inercia como innovación (p. 58).

El mismo PNUD (2015) nos aclara que el concepto de subjetivación política se refiere a que los individuos perciban una relación entre lo que sucede en sus propias vidas y lo que sucede con las disputas acerca de lo político. La subjetivación política emerge cuando el individuo comienza a conectar su situación personal con aspectos que lo llevan a decisiones colectivas. En el caso del estudiantado, este puede discutir la posibilidad de paralizar las clases ante algo que consideran injusto, por ejemplo, el maltrato y abuso de un profesor hacia un estudiante que denunció esta situación y que se mantiene impune. Para entenderlo mejor, este proceso de subjetivación política se activa cuando interactúan condiciones individuales y sociales. Por último, la subjetivación política es más bien una percepción, pero la *agencia colectiva* es la capacidad: “para —en conjunto con otros— moldear las condiciones del entorno de manera de poder realizar los fines individual y socialmente decididos” (PNUD, 2015, pág. 59). Tomando el ejemplo anterior, es la capacidad efectiva de llevar a cabo la paralización por parte del estudiantado.

#### **d.— Institucionalidad y politización**

La politización también dependerá de las instituciones, y por cierto, podrá tener efectos en estas. Todo aquello que se pone en juego durante la politización, es decir, aquello que puede ser decidido por la sociedad, y los actores que pueden participar, indudablemente “ponen en juego la legitimidad y operatividad de las instituciones vigentes, y tensionan sus formas presentes con las necesidades de su transformación en el futuro” (PNUD, 2015, pág. 61).

Las instituciones definen muchas veces ponen a disposición de la sociedad los mecanismos para el abordaje de la discusión sobre lo político; y cómo se organizan los procesos de deliberación social, si es que estos existen; lo cual dependerá de la calidad de la democracia presente en las

instituciones. Las instituciones pueden dar operatividad al acortamiento o la extensión de los límites de lo político proveniente de los procesos de politización. Para entender la relación o tensiones que eventualmente puedan darse entre instituciones, actores sociales y procesos de subjetivación política, debemos necesariamente abordar el concepto controversial de *poder*.

### 3.— Poder

En su acepción más elemental, “*el poder es el resultado de una relación en el que unos obedecen y otros mandan*”. (Del Águila, 2008, p. 23) Es importante en este sentido, destacar que el poder no es una posesión, sino que el resultado de una relación. A diferencia de lo que se suele pensar, el poder no es solo cuestión de fuerza o de violencia, sino que también se vincula con ideas, creencias y valores; y son estas últimas las que ayudan a la obtención de obediencia, y que dan autoridad y legitimidad a quién ejerce el poder. Si bien el miedo a la sanción es parte del poder, no es su componente fundamental; ya que todo poder para conservarse debe disuadir a creer en este sistema de ideas, debido a que es necesario y ventajoso, y de esta forma se legitima.

Para explicar que es el poder político necesitamos comprender sus rasgos esenciales; y si ya señalamos que el poder es una relación entre partes, debemos aclarar en primer lugar que es una acción social, y en segundo lugar saber qué tipo de acción social resulta típica de las relaciones de poder. Según Del Águila (2018) Max Weber ofrece la definición más influyente de poder político, conectándose con su idea de *acción ideológica o estratégica*.

Weber define la acción estratégica como aquella en la que el actor: 1) define el fin que quiere o le interesa alcanzar y 2) combina e instrumenta los medios que son necesarios o eficientes en la consecución de aquel fin. Puesto que se trata de una acción social, el actor para la consecución de sus fines ha de incidir sobre la voluntad y el comportamiento de otros actores. Y es así como se desemboca en la idea de poder. El actor estratégico, interesado en conseguir sus fines, dispone los medios de tal forma que el resto de los actores sociales se comporten, por medio de amenazas o de la persuasión, de manera favorable al éxito de su acción (Del Águila, 2008, pág. 24).

Esta acción estratégica se puede ver de muchas formas en las sociedades, candidatos manejando los medios de comunicación o redes sociales para ser electo, un gobierno que fomenta

el odio hacia los extranjeros o un enemigo externo para perpetuarse en el poder. Weber entonces define el poder:

Como la posibilidad de que un actor en una relación esté en disposición de llevar a cabo su propia voluntad, pese a la resistencia de los otros, y sin que importe por el momento en qué descansa esa posibilidad (en la persuasión, en la manipulación, en la fuerza, en la coacción, etc.). Más simplemente, entonces, *el poder sería la posibilidad de obtener obediencia incluso contra la resistencia de los demás* (Del Águila, 2008, pág. 24).

#### **a.— Max Weber: Poder, autoridad y legitimidad**

Para comprender el poder, es necesario separar aguas o al menos distinguir ciertos aspectos en los que Weber también profundizó. Cuando el poder se sustenta en valores y creencias, esta relación forjará relaciones de poder más duraderas y estables; haciendo innecesario el uso de la fuerza, lo que termina constituyéndose en *autoridad*. Weber señala que la “autoridad sería el ejercicio institucionalizado del poder y conduciría a una diferenciación, más o menos permanente, entre gobernantes y gobernados, los que mandan y los que obedecen” (Del Águila, 2008, pág. 26). La institucionalización del poder y la obediencia produce como consecuencia la estabilización de las relaciones sociales, asumiendo variados roles. Esto es importante de exponer, porque el poder institucionalizado y su consecuencia obediencia se produce de manera distinta a cuando no lo es. Por ejemplo, en las escuelas, las y los estudiantes obedecen la instrucción del profesorado porque, según su rol social de “estudiante”, viene obligado a hacerlo, con independencia si ese profesor o profesora en particular y su instrucción u orden le parecen merecedora de obediencia. Al observar esta abstracción, a modo de ejemplo, podemos observar que la *autoridad* hace referencia a la rutinización de la obediencia, y su conexión con los valores y creencias de un contexto. Pese a que

ese sistema educativo esté en constante crisis, y esto no se aplique de manera certera, parte de la existencia de la escuela tradicional se sostiene en el respeto a cierta autoridad del profesorado y la institución. Y en ese sentido, el poder se convertirá en autoridad cuando logra legitimarse; por lo que debemos también comprender que es la *legitimidad*.

“Legítimo”, diría de nuevo Weber, es aquello que las personas creen legítimo. La obediencia se obtiene sin recurso a la fuerza cuando el mandato hace referencia a algún valor o creencia comúnmente aceptado y que forma parte del consenso del grupo” (Del Águila, 2008, pág. 27).

Weber comprende y clasifica la legitimidad de diversas formas (Weber, 2014) pasando desde *legitimidades tradicionales* como las monarquías, *legitimidades carismáticas* centradas en líderes o incluso profetas, figuras tan disímiles como Mussolini o Gandhi, y en último lugar *legitimidades legales-rationales*, que se construirán en los procesos de secularización de Occidente en la modernidad; y donde la legitimidad está más ligado a leyes y reglas, que a personas. El problema de esta visión de legitimidad es que no profundiza o no consideran ilegítima a una autoridad que ha conseguido, por ejemplo, la autoridad, a través de la manipulación, desde una apariencia de supuesta legalidad. Dicho de otra forma:

La calificación de legítimas referida a reglas u órdenes políticos puede prescindir de toda justificación material y no tiene sentido investigar si la creencia fáctica en la legitimidad responde o no a la «justicia» o a la «racionalidad» o al «interés común» de los implicados (Del Águila, 2008, pág. 29).

Si el concepto de poder político de Weber parte de la idea de *acción social estratégica*, una visión alternativa de poder y legitimidad se fundamentaría en la idea de *acción comunicativa o concertada*. “El concepto de acción comunicativa responde a la idea aristotélica de que existen acciones que se realizan por sí mismas sin que sean meros medios para la obtención de un fin distinto” (Del Águila, 2008, pág. 29). Esto se puede graficar claramente en la idea de placer

estético, donde la actividad artística – llámese ejecución o interpretación – no está separado del fin que persigue; sino que ese fin está dentro de la misma actividad. Esto en política, ocurre cuando sujetos o un grupo de personas entran en una actividad comunicativa tratando de resolver desde el diálogo y consenso un problema que a la totalidad afecta. Deliberar en colectivo busca encontrar una voluntad común donde no hay coacción o coerción, sino que se encuentra desde esta racionalidad comunicativa. “No estamos, pues, ante el supuesto de que unos manipulan a otros para imponer «su solución» al problema, sino ante la idea de elaboración conjunta de soluciones comunes” (Del Águila, 2008, págs. 29-30).

#### **b.— Hannah Arendt: Poder como posibilidad de actuar concertadamente**

Arendt rompe con la tradición de Maquiavelo donde el poder está puesto en fórmula “medios para lograr fines”, y lo define como “la capacidad humana no solo de actuar, sino de actuar en común (...)” (Arendt, 1999, pág. 102).

Es en su texto «Sobre la violencia», del texto Crisis de la República, es donde Hannah Arendt desarrolla su teoría sobre el poder, y profundiza en su definición anterior de la siguiente forma:

El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras el grupo se mantenga unido. Cuando decimos de alguien que está «en el poder» nos referimos realmente a que tiene un poder de cierto número de personas para actuar en su nombre. En el momento en que el grupo, del que el poder se ha originado, desaparece, «su poder» también desaparece (Arendt, 1999, pág. 102).

En las democracias representativas, es el apoyo del pueblo el que le otorga poder a las instituciones de un país. “Desde esta perspectiva se disocia al poder de la relación mandato-

obediencia, de la coerción, del conflicto y del dominio” (Del Águila, 2008), no busca instrumentalizar la voluntad de otro, sino que el poder surge donde el pueblo se reúna y actúa conjunta y consensualmente. En la teoría de las instituciones, para Arendt, existen leyes que no son imperativas o de obediencia, sino que directivas, funcionan como reglas del juego, es decir, como un marco de referencia. “Lo esencial para un actor político es que comparta esas reglas, que se someta a ellas voluntariamente o que reconozca su validez” (Del Águila, 2008, pág. 31). No se puede participar del juego si es que no se acatan las reglas de este. Si los seres humanos vivimos y actuamos desde la pluralidad de intereses o pareceres, el interés de participar en el “juego político” es idéntico al deseo de vivir en comunidad.

Las reglas no son inmutables, estas normas producto del poder como actividad concertada pueden claramente cambiarse, desde la revolución; o incluso pueden ser rotas desde la transgresión de estas, como ocurre con la delincuencia. Sin embargo, lo que no puede ocurrir, es que estas reglas sean negadas por principio, ya que esto no sería el acto revolucionario o la infracción a la regla, sino negarse a entrar a la comunidad.

Cuando las personas no pueden actuar concertadamente, y cuando la una voluntad se impone sobre otra, esto ya no es poder, sino que es violencia. (Arendt, 1999) El poder siempre será no violento, sin manipulación o coerción; es decir, podríamos señalar que poder y violencia están en las antípodas. Figueroa (2014) refiriéndose a Arendt lo expresa de la siguiente forma:

“Cuando se verifica la pérdida de poder, suele aparecer la tentación, afirmará Arendt, de reemplazarlo por la violencia, pero esta solo tiene legitimidad y justificación vinculada al poder. Por eso, cuando opera como «compensación» a la disminución del poder, la consecuencia más frecuente es la destrucción del poder mismo”. (p. 137)

En el contexto actual, el aporte de Arendt iría en una propuesta de democracia radical; y en contra de una despolitización de la esfera pública y la proyección de ciudadanos pasivos en el contexto de las democracias contemporáneas. La autora apuesta porque la deliberación ciudadana no sea suplantada por las burocracias, los partidos, y cualquier entidad que busque eliminar la discusión pública. Pese a que Arendt se separa del concepto weberiano del poder, en la realidad actual, no todo funciona en un esquema consensual y deliberativo, donde el poder radica en la comunidad.

### **c.— Habermas y la legitimidad procedimental**

Jürgen Habermas propone una línea argumentativa que complementa la dimensión de actuar concertadamente de Hannah Arendt. En primer lugar, debemos distinguir entre *ejercicio del poder* - el gobierno de unos ciudadanos por otros - y *la generación del poder*; es decir, su surgimiento. Para el pensador alemán, los grupos políticos en conflicto buscan obtener poder, pero no lo generan. Según Habermas, esta es la impotencia de los poderosos: “tienen que tomar prestado su poder de aquellos que lo producen” (Del Águila, 2008, pág. 32). En este contexto, puede aparecer la violencia como una fuerza que bloquea la comunicación, la deliberación y el consenso, aspectos fundamentales para lograr *generar* poder. Una comunicación manipulada o distorsionada hará que emerja una estructura de poder político que termine utilizándose en contra de estos que lo generaron. Para enfrentar este problema, tenemos que *preocuparnos del proceso* y necesitaremos de ciertas herramientas que nos permitan distinguir entre una deliberación racional basada en la razón de otra, basada en la violencia, la fuerza, o la manipulación y el engaño. Simplificando

algunas ideas de Habermas, tenemos que tratar de comprender qué es lo que garantiza una deliberación política legítima; y para esto rescatamos tres ideas esenciales: 1.— Que las partes tengan la libertad para exponer sus puntos de vista sin limitantes que bloquean la argumentación de lo que se considere que debe hacerse, lo que en términos generales, es garantizar por ejemplo, la libertad de conciencia y expresión entre otras. 2.— Que las partes involucradas tengan el mismo peso en el proceso de discusión para explicitar sus concepciones y argumentos, garantizando en la deliberación reglas tales como la libertad de asociación, prensa, sufragio universal e igualitario, entre otras. 3.— Por último, que se imponga en la discusión la fuerza del mejor argumento, siendo innecesaria que la coacción o la violencia entre a la deliberación; y considerando que los argumentos tienen historicidad.

Entre la comprensión del poder concertado por parte de Arendt y la legitimidad procedimental de Habermas, las acciones, normas o instituciones son legítimas en la medida que se justifiquen al interior de un proceso deliberativo, con las reglas o libertades mencionadas y excluyendo la violencia. Lo interesante e incluso paradójico, es que todo lo expuesto, no garantiza que el resultado del acuerdo sea “el mejor”, sino que es el más democrático (Swift, 2016). Podría perfectamente ser una equivocación, pero es una equivocación democrática; es decir, realizada por nosotros mismos.

#### **4.— Ciudadanía**

Al abordar la ciudadanía no hablamos de un concepto neutro y estático; sino más bien de nociones, conceptualizaciones, paradigmas o ideas en constante cambio o adaptación, y que a lo largo de los años se han ido resignificando; de acuerdo con sus contextos históricos. En ese sentido, hay que entender que la idea de ciudadanía está en estrecha relación a cómo se despliega y organizan las sociedades en el tiempo (Barrera, 2020, Muñoz & Osandón, 2013).

Para comprender la trayectoria del concepto abordado, y llegar a comprender las problemáticas y tensiones contemporáneas, debemos comprender brevemente su evolución histórica.

##### **a.— Aproximación histórica de la ciudadanía occidental**

Griegos y romanos son los que desarrollaron las primeras nociones en torno al concepto de ciudadanía occidental. Para los primeros, estaba concebida como un privilegio o una condición de estatus que definía la posición del individuo dentro de la ciudad. La ciudadanía griega otorgaba condiciones de igualdad, gozando de ciertos derechos, como la libertad, pero, ante todo, como declara Cortina (2009) ciudadano era él que se ocupaba de las cuestiones de la comunidad; y donde la deliberación era el procedimiento para tratar las cuestiones públicas, más que la violencia, la imposición e inclusive el voto; ya que este era el último recurso, cuando ya se ha empleado la fuerza de la palabra. Sin embargo, es necesario aclarar, que este modelo de ciudadanía se implementó excluyendo a variados grupos sociales de esta condición exclusiva de ciudadanía (Faulks, 2000).

Cortina (2009) señala que, a diferencia de los griegos; los romanos desarrollaron una concepción de ciudadanía centrada en la condición política de los sujetos desde la pertenencia legal o jurídica y la igualdad ante la ley. Dicho de otra forma, era un estatus asegurado por el derecho romano, pero sin la obligación de participar activamente en lo público o en la vida política. Si bien, los ciudadanos romanos debían cumplir importantes obligaciones como pagar impuestos o realizar el servicio militar, su nivel de compromiso no se compara con el del mundo griego. Los romanos, a diferencia de la organización de la “polis” griega, debían mantener un modelo que integrara a diversos pueblos en un solo Estado. La ciudadanía les permitió principalmente a los romanos poder reclamar derechos.

La concepción clásica de ciudadanía volverá a retomarse a fines del medioevo europeo, y se complejiza su concepción, según García (2016, p. 33) coincidentemente con “los procesos de conformación del estado liberal y su identificación con la nación”. Si bien, encontraremos los orígenes de estas ideas a principios del siglo XVI en las tradiciones humanística-cívica y liberal; será en el contexto de la época de las revoluciones liberales – francesa y estadounidense – cuando estas ideas logren instalarse y proyectarse, sustentadas en los principios republicanos, la “universalidad” de los derechos y en las ideas de libertad, igualdad y fraternidad. La ciudadanía moderna se concibió como una forma de identidad política, definida en el vínculo jurídico entre un individuo y un estado-nación, “y consagrada en los derechos otorgados por el estado a los ciudadanos y en las obligaciones que estos, en su condición de personas autónomas y en situación de igualdad, deberían cumplir” (Heater, 2007, pág. 13); a diferencia de los sistemas feudales, monárquicos o tiránicos, donde la relación era con otro individuo: un señor, el rey o un tirano.

## **b.— Aproximación al concepto de ciudadanía, en el marco de los debates actuales**

Es importante consignar que la ciudadanía sigue siendo en la actualidad un concepto polisémico, en permanente disputa y donde no hay consenso absoluto sobre su definición (Abowitz & Harnish, 2006, Ramis, 2018; García & Berríos, 2018). Lo que sí sabemos, es que este concepto “ha ido evolucionando de manera paralela a las transformaciones que han experimentado los sistemas sociopolíticos modernos y como reflejo de las cambiantes relaciones entre los sujetos y el poder” (García & Berríos, 2018, pág. 7) Sus axiomas dependen de los aspectos de la vida en democracia que cada enfoque enfatiza; y donde se entrecruzan múltiples tradiciones y perspectivas. Es por eso, que por ciudadanía no siempre entendemos lo mismo, al contrario, podemos remitirnos a nociones totalmente contradictorias (Ramis, 2018).

Desde ese complejo marco, existen al menos tres dimensiones centrales desde donde las sociedades contemporáneas comprenden la ciudadanía: “*la titularidad*, que implica ser titular de derechos y deberes, *la condición política*, que define al ciudadano en su capacidad de participar e intervenir en los procesos políticos y formar parte de las instituciones públicas de gobierno de la sociedad, y *la identidad* o pertenencia a una comunidad determinada, con una historia y unos rasgos étnicos o culturales propios (Giraldo, 2015 en García & Berríos, 2018, pág. 8).

En torno a la naturaleza de cada una de estas dimensiones se han desarrollado una serie de debates, siendo el principal el que surge del impacto que han tenido sobre el concepto de ciudadanía, las demandas de democratización y de igualdad social promovidas durante el siglo XX y la crisis que ha caracterizado a las democracias liberales durante las últimas décadas. La síntesis del debate está dada en términos muy generales por la tensión irresoluta entre la perspectiva individual de la ciudadanía, donde está puesto el acento en los derechos ciudadanos,

identificándose principalmente con los *ideales liberales*; y una perspectiva que enfatiza lo colectivo, donde el compromiso moral con las comunidades puede identificarse - cautelando importantes diferencias – entre *ideas comunitaristas* y la más antigua tradición *cívico-republicana* (García & Berríos, 2018; Cortina, 2001).

Sin embargo, es necesario comprender que, en el contexto global actual, esta tensión *individual-colectiva*, no logra dar respuesta a los problemas contemporáneos, donde existe un “cuestionamiento a la estructura del Estado nación como el tipo de comunidad ideal para un ejercicio ciudadano de carácter democrático y promotor de la justicia social” (García & Berríos, 2018, pág. 12). Para este dilema, es necesario considerar nuevas formas de ciudadanía que analizan la realidad desde un eje *universal-particular*, que incluye nuevos paradigmas como lo son: la *ciudadanía cosmopolita y patriota*, o la *ciudadanía posnacional*. También podríamos considerar en esta tensión universal-particular, los diversos enfoques desde la *ciudadanía multicultural, global y posmoderna* (García & Berríos, 2018).

## **5.— Educación democrática**

Para poder pensar la Educación Ciudadana al interior del sistema educativo, y cualquier establecimiento, debemos necesariamente comprender que existen múltiples discursos políticos asociados a principios filosóficos, los que a su vez tendrán profundas implicaciones educativas para la política pública y la práctica educativa. Para profundizar en esta reflexión, tomaremos como punto de referencia el artículo de Sant (2019), *Educación Democrática: Una revisión teórica*. Para

la autora, la educación democrática funciona como articulador de diferentes discursos políticos; donde algunos están en contra de la democracia (elitista y neoliberal) y otros a favor (liberal, deliberativo, multi culturalista, participativo, crítico y agonista). Hablar de educación democrática es discutir sobre cuestiones tan profundas como ¿Quién, en una sociedad democrática, debe decidir las políticas educativas? (Gutmann, 1999) ¿Y cómo sería un plan de estudios democrático? (Apple, 2011). Se asume, además, en esta investigación, que este marco teórico sobre educación democrática abre múltiples posibilidades para la formación ciudadana en la escuela, pero también podemos leer desde estos enfoques, el actuar institucional en el contexto investigado.

Para sintetizar los diversos discursos políticos sobre la educación democrática, elaboramos cuadros de síntesis, de elaboración personal, pero basados íntegramente en el artículo de Sant (2019):

### 5.1.— Educación elitista (Tabla Nro. 1)

Principios	Aspectos educativos
<p>Proponen que la política debiese estar en una pequeña élite que garantice la estabilidad de las sociedades democráticas.</p> <p>Se sostiene en la creencia de que las élites son necesarias para el funcionamiento de cualquier sociedad.</p>	<p>Prácticas educativas para los alumnos condicionadas por el rol social que cada alumno perseguirá, donde el caso de Singapur es ilustrativo. Los hallazgos indican que solo los estudiantes de élite tienen acceso a la educación ciudadana que promueve la ilustración democrática y el compromiso político.</p> <p>En términos generales, se describen dos formas distintas de educación democrática: una orientada a las élites y otra orientada a las masas.</p>

Fuente: Elaboración personal, basado en el artículo *Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017)* de Edda Sant del año 2019.

### 5.2.— Educación liberal democrática (Tabla Nro. 2)

Principios	Aspectos educativos
<p>La educación liberal defiende la igualdad de los ciudadanos y ciudadanas como punto de partida y afirman la primacía de lo individual sobre lo social. Los liberales privilegian la libertad sobre cualquier otro valor democrático.</p> <p>Se asume que la racionalidad es utilizada para actuar a favor del bien común, por lo que esta asume una importancia moral. Funciona como expresión política del valor liberal de autorrealización y fomenta la igualdad (política) al proporcionar los mismos derechos para participar en la vida política y social.</p>	<p>En términos conocimientos, los educadores liberales de todo el mundo recomiendan adquirir conocimientos sobre las instituciones y los procedimientos democráticos, particularmente de los sistemas políticos y jurídicos locales y nacionales y de los gobiernos, de los valores democráticos y de los derechos y deberes de las personas.</p> <p>Los educadores liberales también recomiendan que los alumnos estudien la historia de las instituciones y prácticas democráticas y examinen los puntos fuertes y débiles potenciales de los sistemas democráticos en comparación con otras formas de gobierno. Los liberales cosmopolitas defienden la necesidad de una educación democrática cosmopolita que examine la base ética de los derechos humanos</p> <p>El contenido de los programas de educación democrática debería basarse en verdades científicas y reflejar correctamente el conocimiento científico.</p> <p>Educar estas habilidades de pensamiento crítico se convierte en un propósito educativo en todas las áreas curriculares.</p>

Fuente: Elaboración personal, basado en el artículo *Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017)* de Edda Sant del año 2019.

### 5.3.— Educación “democrática” neoliberal (Tabla Nro. 3)

Principios	Aspectos educativos
<p>El neoliberalismo está relacionado con las teorías agregativas de la democracia. Los teóricos agregativos definen la democracia como la agregación de preferencias individuales reguladas mediante procedimientos similares a los del mercado. La competencia es aquí una característica clave. Los ciudadanos se conciben como consumidores racionales que, mediante el voto, compiten para que prevalezcan sus opiniones privadas.</p> <p>Hay cuatro diferencias principales entre los supuestos subyacentes que enmarcan los discursos liberal y neoliberal.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La libertad se concibe como la ausencia de coerción externa.</li> <li>2. La democracia despojada de cualquier aspiración moral.</li> <li>3. En tercer lugar, si bien los liberales aspiran a equilibrar los derechos y las responsabilidades sociales entre los individuos y el Estado, los neoliberales inclinan la balanza hacia los primeros.</li> <li>4. En cuarto lugar, se entiende que los mercados exceden la esfera económica. Los mercados, por tanto, se entienden como mejores organizadores de lo social. La expectativa es que, si todos los individuos persiguen su propio interés, el total de la suma total de «elecciones racionales» dará lugar a una mejor organización social y económica.</li> </ol>	<p>Los neoliberales recomiendan sustituir la educación pública por prácticas de libre mercado. La libertad de los individuos para formar sus ideas estará inevitablemente condicionada en las escuelas estatales y, por tanto, los neoliberales rechazan cualquier forma de currículo de educación para la ciudadanía democrática.</p> <p>La lógica que sustenta estas políticas es tanto moral como económica. En la medida en que no se puede demostrar que ninguna práctica educativa sea universalmente deseable, los estudiantes o sus padres deberían tener la libertad individual de decidir. Simultáneamente, se espera que la elección genere oportunidades educativas más diversas y de mayor calidad y que la suma total de elecciones racionales equivaldrá a la estructuración de un sistema educativo eficaz, tal y como esperaríamos un mercado.</p> <p>En segundo lugar, se hace hincapié en y la rendición de cuentas. Los neoliberales recomiendan que las instituciones educativas deben rendir cuentas al público.</p>

Fuente: Elaboración personal, basado en el artículo *Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017)* de Edda Sant del año 2019.

#### 5.4.— Educación democrática deliberativa (Tabla Nro. 4)

Principios	Aspectos educativos
<p>Los demócratas deliberativos proponen la existencia de foros públicos donde todos los ciudadanos puedan aportar razones que serán debatidas en condiciones de igualdad.</p> <p>Sostienen que los participantes en los procesos deliberativos pueden comprometerse con los valores de racionalidad e imparcialidad, buscando las mejores razones colectivas. La legitimidad de la democracia deliberativa se basa en el carácter inclusivo de los procesos de deliberación.</p> <p>La racionalidad pasa de estar centrada en el sujeto a ser intersubjetiva. «Deliberar» no es tanto una cuestión de encontrar soluciones universales para problemas universales, sino más bien una indagación pública para tomar decisiones en relación con contextualizadas situaciones problemáticas. El papel de la comunicación es esencial. A través de la comunicación influimos y somos influidos por otros y creamos significado a través de estas interacciones.</p>	<p>Los educadores deliberativos abogan por políticas educativas enmarcadas en procesos deliberativos de toma de decisiones. Examinan quién debe tener la autoridad para tomar decisiones en educación y cuáles deberían ser los límites de dicha autoridad. Cuestiones cómo se determina el contenido del currículo son especialmente relevantes. Las decisiones en educación deben tomarse en un proceso de deliberación en el que participen padres, ciudadanos y educadores profesionales</p> <p>Los educadores deliberativos hacen hincapié en la necesidad de un umbral democrático. Aunque todas las concepciones morales son bienvenidas, la pluralidad de opciones para todos los niños debe estar garantizada.</p> <p>Así, la educación pública “para” la ciudadanía democrática es esencial. Los educadores deliberativos entienden la educación para la ciudadanía democrática como la educación de habilidades y valores para la deliberación pública. Se han sugerido múltiples estrategias pedagógicas: comunidades de investigación para examinar problemas reales como los retos que pueden aparecer en la vida escolar cotidiana. Aquí, las actividades de resolución de problemas se convierten en una característica clave. Se recomiendan las pedagogías deliberativas o el trabajo con temas controvertidos. En todas estas estrategias, los estudiantes se comprometen con la evidencia académica desde múltiples perspectivas para interrogar un tema en particular y luego buscar soluciones consensuadas.</p>

Fuente: Elaboración personal, basado en el artículo *Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017)* de Edda Sant del año 2019.

### 5.5.— Educación democrática multicultural (Tabla Nro. 5)

Principios	Aspectos educativos
<p>La democracia multiculturalista incluye una amplia gama de teorías y perspectivas, pero todos tienen en común un entendimiento de que los debates sobre la pluralidad y la diversidad deben ser prioritarios.</p> <p>La diversidad es la principal característica democrática. Sí, la democracia se basa en los valores de la libertad y la diversidad, para los estudiosos multiculturalistas, diversidad y libertad no son fácilmente conciliables. ¿Qué ocurre?, ¿se preguntan, si las comunidades no comparten el valor liberal de la libertad? Los multiculturalistas argumentan que, en un contexto democrático, la diversidad y la pluralidad — incluso si socavan la libertad— deben ser protegidas. Más que en cualquier otro discurso, la atención se centra aquí en cuestiones sobre «quién» es el sujeto democrático y las consecuencias de la interseccionalidad entre raza/género y la ciudadanía. Según los multiculturalistas, una sociedad democrática es una sociedad que garantiza la pluralidad de formas de ser.</p> <p>La distinción subyacente entre las perspectivas multiculturalista, liberal y deliberativa es que, mientras que la liberal y la deliberativa adoptan, hasta cierto punto, una posición universalista, los multiculturalistas se posicionan como particularistas. Los multiculturalistas, por el contrario, niegan la universalidad y la prioridad de cualquier marco de referencia. Dentro de la erudición multiculturalista, el desacuerdo clave es hasta qué punto se aplica este particularismo.</p>	<p>A menudo se discute si el Estado debe tener autoridad para tomar decisiones educativas por encima de las comunidades. Las opiniones de los multiculturalistas sobre la política varían en función de su posición relativa en el espectro universalista-particularista.</p> <p>En el lado particularista, algunos sostienen que los padres deben ser libres de educar a sus hijos en su propia forma de vida, aunque ello implique excluirlos de la educación pública. En el lado universalista, otros estudiosos abogan por escuelas con un cuerpo escolar heterogéneo que permita a los alumnos interactuar con aquellos diferentes a ellos. En medio de estas dos perspectivas, otros defienden la existencia de escuelas religiosas o étnicas que permitan a los padres educar a sus hijos en sus propios valores. Los educadores multiculturalistas también prestan especial atención a los currículos y las pedagogías democráticas. Los multiculturalistas abogan por que los alumnos tengan oportunidades para comprender mejor su propia cultura, en las que puedan aprender en su lengua materna y participar en los sistemas de conocimiento autóctonos.</p> <p>Los estudiantes también deben enfrentarse al “Otro”. Deben conocer otras tradiciones y experiencias, que deben hacerse visibles y normalizarse en el currículo. El currículo debe reflejar la historia cultural, las expectativas actuales y aspiraciones de las diferentes culturas. La comprensión de uno mismo y el encuentro con el Otro deberían facilitar la capacidad de los alumnos para comunicarse con los demás a través de lo descrita como competencia intercultural, de traducción o de diálogo. Los multiculturalistas críticos y transfigurativos</p>

	<p>también defienden un plan de estudios que exponga las relaciones entre poder y cultura. Están particularmente preocupados por el racismo institucional dentro de las instituciones educativas, incluida la falta de conocimiento de los profesores sobre los orígenes culturales, sociales y lingüísticos de los estudiantes. Los multiculturalistas críticos y transfigurativos proponen pedagogías que cuestionan las concepciones eurocéntricas y recomiendan que los estudiantes se comprometan con epistemologías no cartesianas.</p>
--	---

### 5.6.— Educación democrática participativa (Tabla Nro. 6)

<b>Principios</b>	<b>Aspectos educativos</b>
<p>Los demócratas participativos entienden que el elitismo va en contra de la propia democracia, restringiendo la participación de la mayoría de los ciudadanos. Los demócratas participativos defienden una democracia fuerte basada en una «aristocracia de todos», donde las prácticas democráticas no se limitan a la política, sino que, se convierten en la forma general de «vida asociada». Existen numerosas coincidencias entre las concepciones deliberativa y participativa de la educación democrática, pero mientras que los demócratas deliberativos privilegian la comunicación y el consenso, los demócratas participativos privilegian la acción y la praxis.</p> <p>La participación se entiende como responsabilidad primordial de la ciudadanía. Explican que un buen ciudadano es un ciudadano que participa en política. Los demócratas participativos sostienen que la participación</p>	<p>Los educadores democráticos participativos suelen abogar por pedagogías centradas en la acción. En general, se espera que los alumnos puedan participar abiertamente en las actividades educativas, alzando su voz y haciendo que se tengan en cuenta sus opiniones. En la bibliografía, esto suele definirse como clase abierta. La participación en clase, la escuela, y los consejos juveniles a menudo se enfatiza como una prioridad. En todo el mundo y en todas las etapas educativas, también se anima a los estudiantes a participar en otras actividades, como elaboración de planes de estudio, los centros de estudiantes y los medios de comunicación estudiantiles. También es necesario crear oportunidades para que los estudiantes que los estudiantes participen en actividades fuera de las instituciones, como el aprendizaje comunitario, y actividades de</p>

<p>cumple cuatro funciones principales. En primer lugar, la acción es epistemológicamente relevante. No se presupone una distinción entre lo humano y el mundo, y el propio conocimiento está intrincado con la experiencia. A través de la acción —interactuando con los demás y con el entorno— nos convertimos en lo que somos. En segundo lugar, la participación nos humaniza. Arendt escribe que la acción (política) es una de las tres actividades básicas del ser humano. Es lo que hace que cada ser humano sea distinto en la medida en que si las personas [están] llevando una vida más privada, se están volviendo menos humanas. En tercer lugar, a través de nuestro compromiso activo con el «mundo exterior» somos capaces de modificar este mundo. En cuarto lugar, la participación también es educativa. El aprendizaje se concibe como experiencial y, por tanto, solo participando en la democracia se puede aprender sobre ella. La participación y la educación están intrínsecamente conectadas.</p>	<p>producción mediática.</p>
--	------------------------------

Fuente: Elaboración personal, basado en el artículo *Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017)* de Edda Sant del año 2019.

### 5.7.— Educación democrática crítica (Tabla Nro. 7)

Principios	Aspectos educativos
<p>Los educadores críticos persiguen la igualdad y la transformación social. A los demócratas críticos les preocupan los déficits de los sistemas agregativos y liberales, ya que reproducen la desigualdad y las relaciones de poder existentes. La mayoría de las democracias actuales, sostienen, funcionan como versiones «delgadas» de la democracia, en las que la sociedad está atomizada en individuos cuya voz está confinada</p>	<p>Dentro de este discurso, la educación puede entenderse tanto como una contribución hacia principios democráticos y antidemocráticos. Los educadores críticos distinguen entre dos formas de educación: «humanizadora» y «deshumanizadoras».</p> <p>La «educación deshumanizadora» funciona como un aparato ideológico estatal</p>

<p>en el sistema de mercado, lo que limita las posibilidades de un verdadero cambio social.</p> <p>Frente a esta delgada democracia definida en términos de elección, individualismo y statu quo, los demócratas críticos defienden una democracia normativa «gruesa» en la que todos los seres humanos tienen oportunidades iguales y reales de ser agentes de transformación social.</p> <p>La transformación social no es concebida como neutral, sino que está comprometida con el valor de la igualdad que sustenta las exigencias éticas de los educadores democráticos críticos. Los demócratas críticos adoptan un punto de vista universalista. Siguiendo la teoría marxista, la educación democrática crítica se basa en el supuesto de que las relaciones materiales universales estructuran el tejido social. Para cambiar esta estructura primero hay que conocer su funcionamiento. Solo si los seres humanos se emancipan de estas ideologías dominantes pueden llegar a estar empoderados para desafiar las ideologías hegemónicas y las condiciones materiales subyacentes. En contraste con los marxistas ortodoxos, los educadores democráticos críticos no limitan su análisis a la categoría de clase social. Su análisis se expande a todos los grupos sociales potencialmente marginados y la emancipación y la solidaridad entre estos grupos se concibe como un requisito para materializar la transformación social.</p>	<p>antidemocrático que socializa a los estudiantes en las ideologías dominantes y perpetúa la desigualdad y las relaciones de poder existentes. En cambio, la educación democrática es un proyecto humanizador. Los educadores democráticos críticos abogan por una educación humanizadora que fomente el auto empoderamiento y la transformación social mediante la creación de oportunidades de emancipación de las ideologías hegemónicas.</p> <p>Las pedagogías de la educación democrática crítica pretenden lograr la emancipación personal y colectiva de los estudiantes y la transformación de su realidad social. En contraste con las perspectivas deliberativas, este diálogo no persigue el consenso y la sino más bien la comprensión intersubjetiva de las experiencias de alumnos y experiencias de los profesores. Este diálogo se produce a través del planteamiento de problemas y la indagación que implican un constante ‘desvelamiento de la realidad’, uno que en última instancia conduce a una toma de conciencia que desafía y obliga a todas las partes a responder a esa realidad. En este diálogo, no se espera que los profesores sean neutrales (como sería el caso de las pedagogías centradas en el niño), sino facilitadores.</p> <p>Las escuelas se consideran lugares de lucha con estudiantes que idealmente se convierten en activistas en la lucha por el bien público y, en términos más generales, por la mejora de su sociedad y el bien común. Recomiendan que los estudiantes desarrollen sus propios medios para intervenir críticamente en sus comunidades.</p> <p>Los educadores críticos defienden la necesidad de que las comunidades y las escuelas colaboren solidariamente para reducir la desigualdad dentro y fuera de las instituciones educativas.</p>
--	--

### 5.8.— Educación democrática agonal (Tabla Nro. 8)

Principios	Aspectos educativos
<p>La democracia agonística se construye en relación con los principios de apertura, disenso y agonismo. A diferencia de la educación democrática crítica, los educadores agonistas sostienen que la democracia no puede definirse en relación con ningún relato predeterminado. La democracia y su significado aquí es contingente, siempre en construcción, y cambia con el tiempo y el espacio. La democracia agonística se construye como la única lógica política abierta a la crítica de sí misma. A diferencia de los demócratas deliberativos, los agonistas dan la bienvenida a la disidencia.</p> <p>Los educadores agonistas defienden una ontología de la pluralidad, la divergencia y el conflicto son vistos como manifestaciones de la singularidad humana, no simplemente como fallos de comunicación o entendimiento. Pero a diferencia de los multiculturalistas, los educadores agonistas privilegian el conflicto sobre la diversidad. El antagonismo no puede eliminarse del tejido social. El «nosotros» y el «ellos» se consideran continuamente sujetos a renegociación. Se esperan exclusiones, pero también se espera que los seres humanos sean capaces de articularse solidariamente con otros para crear nuevos grupos y significados sociales. Los demócratas agonistas también desafían la primacía liberal y deliberativa de la razón (sobre la emoción). Las emociones son una respuesta política legítima y necesaria.</p>	<p>En este marco, las propuestas para la formulación de políticas son poco habituales. Los académicos agonistas han hecho cinco recomendaciones distintivas para la práctica educativa democrática.</p> <p>En primer lugar, proponen la creación de espacios donde sea seguro, disentir y estar en desacuerdo con los demás. Aboga por apoyar a los estudiantes para que reflexionen y aprendan de los momentos de disrupción.</p> <p>En segundo lugar, una educación democrática agonística ofrece a los estudiantes oportunidades para promulgar y practicar su igual capacidad como seres que hablan dentro y fuera de las instituciones educativas. No se trata de una cuestión de «identidad», sino de «singularización» en el sentido de convertirse en una persona singular en busca de una respuesta individual y única.</p> <p>En tercer lugar, la educación para el agonismo también se fomenta a través de la «educación de los adversarios políticos». Es decir, los educadores deben ayudar a los alumnos a comprender que los demás pueden ser adversarios políticos en un conflicto político determinado, pero que eso no significa que sean «enemigos» morales a los que haya que cuestionar por sus concepciones de la razón, la verdad o la moralidad.</p> <p>En cuarto lugar, las instituciones educativas, al igual que cualquier otro espacio social, se consideran espacios donde el significado de la democracia y la política se construyen y</p>

	<p>reconstruyen constantemente.</p> <p>La educación de las emociones políticas es la quinta recomendación. A diferencia de las pedagogías deliberativas, a los educadores agonistas les gustaría ver entornos en los que los estudiantes puedan articular sus emociones. Así, en lugar de pedir a los estudiantes que se comprometan con argumentos racionales o basados en pruebas para apoyar un punto de vista particular en un debate, los educadores podrían pedir a los estudiantes que consideren las amplias emociones que sienten como miembros de una comunidad o los sentimientos que experimentaron en situaciones concretas de injusticia.</p>
--	---

**Fuente:** Elaboración personal, basado en el artículo *Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017)* de Edda Sant del año 2019.

## 6.— Educación Ciudadana

En el contexto actual, y desde hace ya varias décadas, a nivel mundial, la educación ciudadana se ha instalado en la opinión pública y en círculos académicos como un importante mecanismo de promoción de la democracia, el involucramiento ciudadano, así como la participación política y social de las y los jóvenes (Keating & Kerr, 2013, cómo se citó en PNUD, 2021). Según la Unesco (2015, p. 14): “La ciudadanía mundial se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Sin embargo, la ciudadanía mundial es todavía un concepto en construcción y que genera contradicciones profundas, ya que es la misma globalización asociada al capital financiero, que, en cierta medida, ha colaborado con la reproducción de las desigualdades y exclusiones.

A nivel latinoamericano, las escuelas han adscrito a marcos legales en clave liberal (derechos y deberes) tensionados por procesos transformadores en clave transliberal (Salazar, citado en Ramis, 2018) que se expresa en una autonomía de los movimientos sociales, marcando una ruptura entre lo político y lo social. Desde la institucionalidad, ven esto como un déficit, el cual debe ser solucionado a través de la educación cívica y fortalecer la legitimidad del sistema; pero otras perspectivas, interpretan esto, como un déficit de la misma institucionalidad, validando esto, como una ciudadanía transformadora (Ramis, 2018). En el contexto nacional de los últimos años, la educación ciudadana se volvió a instalar como un tema fundamental en la política pública educativa nacional, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), a propósito del contexto de corrupción que relacionaba la política y los poderes económicos. Por sugerencia del “Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción”, más conocido como «Comisión Engel» (2015) órgano asesor establecido por la presidenta de Chile, se establece como una de las medidas para afrontar el problema, el fortalecimiento y promoción de la educación ciudadana. En términos legales, esto se expresará en la promulgación de la Ley 20911 (2016), la cual señala que todos los establecimientos educacionales del país deben contar con un “Plan de Formación Ciudadana” que cubra todos los niveles de enseñanza y permita “la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso” (Ley 20911, 2016). En términos curriculares, el año 2019 las bases curriculares de III ° y IV ° medio (Unidad de Currículum y Evaluación, 2019), incluirán dos nuevas asignaturas que abordan la Formación Ciudadana: “Educación Ciudadana” que es una reformulación y ampliación de la antigua Educación Cívica; y “Ciencias para la Ciudadanía; un interesante y audaz proyecto para las

asignaturas científicas, desde temáticas como el medioambiente, sostenibilidad, tecnología, bienestar y salud desde un punto de vista ciudadano involucrado con la realidad cotidiana de nuestros estudiantes; todo lo anterior en un contexto bastante convulso cruzado por el estallido social del año 2019, y la pandemia que se inicia el 2020.

Desde el marco de la Educación Democrática, ofrecemos a continuación, una serie de enfoques para la Enseñanza de la Ciudadanía que tienen implicancias diversas, sobre la ciudadanía que busca desarrollar y la sociedad que quiere construir. Además, estos enfoques proponen grados de implicación del estudiante con la sociedad, y diversas estrategias metodológicas para trabajar en el aula.

#### **b.— Enfoques clásicos para la enseñanza de la Ciudadanía**

De forma natural, muchas personas nombran continuamente los conceptos de educación cívica y educación ciudadana como sinónimos que apuntan a una misma finalidad. Es importante ser conscientes de que hay ciertas diferencias entre ambas conceptualizaciones, que muchos especialistas han hecho evidente; ya que desde ahí se proyectarán pedagogías y estrategias didácticas muy diversas, y probablemente disímiles en la escuela. El debate actual está situado en lo que Kerr (2002) ha conceptualizado en dos visiones sobre cómo implementar la ciudadanía en la escuela: *la minimalista* y *la maximalista*. Y si bien, muchas veces estas visiones se han planteado como contrapuestas, acá nos posicionamos desde una visión integrada o complementaria, que se suman a la apuesta comunitarista y republicana desde se sitúa el investigador.

**c.— Enfoque minimalista, cívico o educación sobre la ciudadanía**

Está en estrecha relación con la tradicional educación cívica; lo que en la práctica se ha expresado en la formación de ciudadanos pasivos. Se limita a la enseñanza de contenidos y conocimientos relativos al funcionamiento institucional, político y jurídico, participación electoral; con la finalidad de que las y los estudiantes se reconozcan como miembros de una comunidad nacional, formando ciudadanos informados (García, 2016). Este enfoque se centra predominantemente en lo cívico, entendido como lo político institucional y en el desarrollo de la comprensión del funcionamiento del régimen democrático, desarrollando la confianza y la lealtad al sistema o modelo imperante (PNUD, 2021).

En términos metodológicos, este enfoque utiliza modelos de enseñanza tradicional, centrado en la sala de clases, con baja participación estudiantil, y con una alta estima de la memorización de saberes transmitidos por el docente. (Flores y García, 2014; Muñoz y Torres, 2014; Cox, 2006; Kerr, 2002; Luisoni, 2006).

Este enfoque y su relación con el grado de implicación personal y de compromiso con la transformación social es bastante bajo, ya que propone exclusivamente un aprendizaje conceptual, el cual ha sido llamado *Educación sobre la ciudadanía*. (Kerr, 1999)

**d.— Enfoque maximalista, civil - social comunitario o educación a través de la ciudadanía**

Se asocia al paradigma actualizado de educación ciudadana; “concibe a la ciudadanía como una acción que exige una participación democrática, responsable y comprometida con las necesidades de la comunidad en la que se desarrolla” (García, 2016, p. 53). A diferencia de la

visión minimalista, este enfoque supera la dimensión de los contenidos ciudadanos, abarcando nuevas dimensiones de la educación para la ciudadanía como lo son habilidades, actitudes o competencias “necesarias para la convivencia en la diversidad y participación en la vida democrática a lo largo de la trayectoria estudiantil y de la vida” (PNUD, 2021, p. 21). Este enfoque se centra predominantemente en lo civil o lo social comunitario (PNUD, 2021), entendido como el desarrollo de disposiciones democráticas a partir de la contextualización de los contenidos y habilidades promovidas en relación con la experiencia cotidiana de las y los estudiantes (Kerr, 1999).

En términos metodológicos, esta visión promueve enfoques pedagógicos y didácticos activos, dónde la experiencia del estudiante esté en el centro de su aprendizaje, y dónde la participación, las prácticas democráticas y deliberación estudiantil sean aspectos fundamentales (Kerr, 2002; Reimers, 2006).

Este enfoque y su relación con el grado de implicación personal y de compromiso con la transformación social es mayor que el enfoque minimalista, y es llamado *educación a través de la ciudadanía*; ya que “pretende vincular al estudiante mediante acciones participativas, reforzando de esta forma los componentes del aprendizaje, es decir, involucra directamente al estudiante en el proceso del “hacer”, alejándose de lo meramente teórico” (Consortio de Universidades del Estado, 2021, p. 4).

### **e.— Enfoque integrado o Educación por la ciudadanía**

La necesidad de un tercer enfoque se ha dado por la forma, a veces polarizada, de situarse en los enfoques revisados. Como señala el PNUD (2021, p.21) “El problema actual es que los enfoques presentes tanto en la investigación en educación ciudadana como en las intervenciones educativas se encuentran escasamente integrados; algunos enfatizan de manera desequilibrada el extremo de educación cívica y otros el de formación ciudadana”, y de ahí la necesidad de pensarnos en una visión equilibrada, intermedia; pero a la vez más compleja y multidimensional. Unesco (2015) plantea que la educación ciudadana para el siglo XXI debiera articular armónicamente y de forma consciente las dimensiones cívica y civil en lo cognitivo; es decir, conocimientos adquiridos desde una reflexión crítica, incluir además elementos conductuales y actitudinales que permitan desarrollar capacidades para la acción, transformándonos para transformar el mundo, y por cierto una perspectiva socio emocional que conecte con nuestros lazos identitarios y el sentido de pertenencia a un espacio y comunidad.

Una educación ciudadana integradora mirará la escuela como un todo, dónde la ciudadanía se puede experimentar en múltiples espacios, sean estos el aula desde una asignatura o ciertas unidades curriculares; pero también de forma transversal, haciéndose realidad desde las acciones que se puedan desprender del proyecto educativo institucional de las comunidades educativas. La ciudadanía se podrá vivir desde el fomento de los centros de estudiantes, consejos escolares, actividades de vinculación con el territorio, desde el aprendizaje-servicio o la pedagogía de la memoria; y dónde deberemos comprender que la educación para la ciudadanía no solo debe pensarse en los ámbitos formales de la educación, sino que, en toda la trayectoria educativa, y por cierto, a lo largo de toda la vida (PNUD, 2021).

Por todo lo anteriormente mencionado, el enfoque integrador y su relación con el grado de implicación personal y de compromiso con la transformación social está más fuertemente relacionado con la *Educación por la ciudadanía*, tratando de “entregarles a las y los estudiantes una serie de herramientas con base en el conocimiento, la comprensión, habilidades, aptitudes, valores y disposiciones, preparándose así para participar de forma activa en los roles de responsabilidad que encuentren a lo largo de sus vidas adultas”. (Consortio de Universidades del Estado, 2021, p. 4)

**Tabla Nro. 9: Síntesis de enfoques de enseñanza de la ciudadanía**

Enfoque	¿Qué ciudadanía desarrolla? ¿Para qué sociedad?	Grado de implicación del estudiante	Ejemplos de trabajo escolar
<p><b>Minimalista</b></p> <p>Educación cívica tradicional, limitada a enseñanza conceptual de dimensión política institucional. Lo cívico.</p>	<p><b>Ciudadanía pasiva</b></p> <p>Sociedades conservadoras.</p>	<p><b>Educación sobre la ciudadanía</b></p> <p>Bajo compromiso con la transformación social.</p>	<p>Enseñanza tradicional, centrado en la sala de clases, con baja participación estudiantil.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <p>Construcción de un esquema con los poderes del Estado y sus principales funciones.</p>
<p><b>Maximalista</b></p> <p>Educación ciudadana: Habilidades, actitudes o competencias necesarias para la convivencia en la diversidad y participación en la vida democrática a lo largo de la trayectoria estudiantil y de vida. Lo civil comunitario.</p>	<p><b>Ciudadanía activa, crítica y participativa</b></p> <p>Sociedades participativas y comunitarias.</p>	<p><b>Educación a través de la ciudadanía</b></p> <p>Mayor grado de implicación personal y de compromiso con la transformación social.</p>	<p>Promueve enfoques pedagógicos y didácticos activos.</p> <p><b>Ejemplo:</b></p> <p>Simulación de elecciones presidenciales con candidatos, propagandas y votaciones.</p>
<p><b>Integrador</b></p> <p>Articular las dimensiones cívica y civil en lo cognitivo; incluir además elementos conductuales y actitudinales, y por cierto, una perspectiva socioemocional.</p>	<p><b>Ciudadanía ampliada, transformadora e integradora de los enfoques minimalista y maximalista.</b></p> <p>Sociedad transformadora</p>	<p><b>Educación por la ciudadanía</b></p> <p>Entregarles a las y los estudiantes herramientas basándonos en el conocimiento, la comprensión, habilidades, aptitudes, valores y disposiciones, preparándose así para participar de forma activa en los roles de responsabilidad que encuentren a lo largo de sus vidas adultas.</p>	<p>La escuela como un todo, la ciudadanía se puede experimentar en múltiples espacios.</p> <p><b>Ejemplo:</b> Proyecto Aprendizaje Servicio, donde las y los estudiantes se vinculan con su comunidad, rescatando la memoria local del barrio, a través del diálogo intergeneracional.</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

## Capítulo IV: Marco Metodológico

### 1.— La investigación cualitativa

Basándonos en los objetivos propuestos y en la naturaleza del problema de investigación, donde buscamos *comprender los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio de poder político de las y los estudiantes egresados de enseñanza media de la generación 2016 del Liceo Experimental Manuel de Salas, y cómo esta incide en su experiencia ciudadana posterior*; es que hemos optado por una investigación de tipo cualitativa. Strauss y Corbin (1990) definen la investigación cualitativa de acuerdo al tipo de información recogida y a su análisis:

Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo (p. 17)

En ese sentido, cualitativo, según Sherman & Webb (1988) “implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada” (pág. 7), aunque en la actualidad también esto se ha extendido “hacia dimensiones relacionadas con el lenguaje, la representación y la organización social” (Silverman, 1997, pág. 1). Pérez Serrano (1994) complementa que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en: “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 46).

## **2.— Perspectiva teórica interpretativa**

En cuanto a la perspectiva teórica, esta investigación asume una perspectiva teórica interpretativa. Lo que se busca es la comprensión del significado de los fenómenos sociales, desarrollando interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica; lo que ha sido llamado la *verstehen* como principio epistemológico (Flick, 2018). La característica definitoria de la “acción humana” es su significado subjetivo, y en ese sentido, las prácticas humanas son entendidas por referencia a los significados que les otorgan las personas que las realizan y no por explicaciones causales. (Sandín, 2003). Como lo concibe Gadamer (1999) la hermenéutica, es el medio para comprender la realidad, es la manera por la que podemos conocernos existencialmente como seres humanos. Según (Crotty 1998, citado en Sandín, 2003, p. 49) el concepto de perspectiva teórica se utiliza “para significar la postura filosófica que subyace a una metodología y que proporciona un contexto y fundamentación para el desarrollo del proceso de investigación y una base para su lógica y criterios de validación”.

## **3.— Corriente interpretativa: Fenomenología**

Entre los diversos enfoques que podemos encontrar dentro del paradigma cualitativo interpretativo, consideramos abordar la investigación desde la *fenomenología*. Según (Sandín, 2003, p. 61) “la fenomenología constituye quizá la corriente filosófica que más influjo ha tenido en el pensamiento del siglo XX”; es decir, es ante todo una filosofía o incluso múltiples enfoques filosóficos. “La fenomenología es una corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben” (Forner y Latorre, 1996 citados en Sandín, 2003, p. 62). Volver a las

cosas mismas es el lema esencial del movimiento fenomenológico, una forma de existir/ser/estar en el mundo, donde la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje. Entre las características más destacadas de la investigación fenomenológica, tenemos:

- 1) La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento;
- 2) el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial, 3) y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción. (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996 citados en Sandín, 2003, p. 63)

Es importante aclarar que existen dos grandes tradiciones en fenomenología; por un lado, la fenomenología trascendental, que tiene sus raíces en la filosofía desarrollada por Edmund Husserl (1859 - 1938), que se asume “desde una perspectiva más descriptiva que interpretativa, dado el énfasis asignado a la descripción pura de la conciencia y a la reducción del juicio del investigador” (Laverty, 2003, citado en García, 2018, p. 124). Por otra parte, la fenomenología con la que trabajaremos en esta investigación es la hermenéutica, la cual encontramos desarrollada en autores tales como Heidegger, Gadamer y específicamente, para nuestro caso, en Paul Ricoeur (Sandín, 2003).

#### **4.— El Enfoque Hermenéutico Fenomenológico de Paul Ricoeur**

Teniendo en consideración los objetivos propuestos, relacionados con las experiencias de politización y ejercicio del poder, el enfoque que utilizamos es el *enfoque hermenéutico fenomenológico* desarrollado por Paul Ricoeur (2001). Para presentar el enfoque hermenéutico fenomenológico de Ricoeur se hace mención principalmente a los textos de (Ricoeur, 2003) “Existencia y hermenéutica”, pp. 7-27 en “El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica”, y “Para una fenomenología hermenéutica”, del libro: “Del texto a la acción”.

(Ricoeur, 2002). Para entender la visión de Ricoeur en el tema que nos convoca, debemos considerar que es heredero de una triple tradición: la tradición reflexiva, el movimiento de la fenomenología husserliana y la variante hermenéutica de esta fenomenología.

En síntesis, el foco de la fenomenología hermenéutica es la experiencia vivida, y su objetivo es transformar dicha experiencia en una expresión textual sobre su esencia. La experiencia se significa y se hace consciente en el lenguaje, a través de un acto de reflexión en que se medita, recuerda y relata la experiencia vivida (Van Manen, 1990). La pregunta fenomenológica desde esta tradición, es una pregunta por el significado de la experiencia vivida, la asume tanto en su dimensión concreta como en su esencia, pero no para describir sus aspectos factuales, sino principalmente para mostrarnos los significados que hay en ella (Van Manen, 1990), pero desde una perspectiva interpretativa, no descriptiva, enfatizando la condición histórica y sociocultural no solo de los sujetos de estudio, sino también del investigador, y la relación intersubjetiva que se establece entre ellos, lo que exige asumir que la comprensión alcanzada no es “la verdad” del fenómeno estudiado, sino una posible perspectiva de comprensión.

La tradición hermenéutica se caracteriza por no tener definido un método único. Si bien existen ciertos lineamientos metodológicos como, por ejemplo, la imposibilidad de la neutralidad del investigador, no existen procedimientos o técnicas fijas que guíen las investigaciones desarrolladas desde este enfoque. Estos deben ser adaptados, descubiertos o incluso inventados en lo que se refiere a la pregunta que guía la investigación (Van Manen, 1990).

## **5.— Universo de estudio**

Abordamos en la investigación un estudio de caso porque es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular; que para este caso es el Liceo Experimental Manuel de Salas. Necesitamos aprender sobre este caso particular, no porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, por lo que podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos (Stake, 1999). El estudio de caso no busca generalizar, sino profundizar en las experiencias de las y los estudiantes de este liceo en especial.

Como señala (Hernández et al., 2010, pág. 394) “la muestra en el proceso cualitativo es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”. Para acotar la muestra y definir los criterios, en primer lugar, consideramos la capacidad operativa de recolección y análisis, el número de casos que podíamos manejar de forma realista con el tiempo y recursos disponibles. En segundo lugar, consideramos el entendimiento del fenómeno, el cual es comprender cómo los y las estudiantes egresados significan su experiencia de politización secundaria. En ese sentido, la comprensión del fenómeno no buscará la representatividad o la generalización, sino la riqueza de profundidad de cada caso, y que nos permitan responder a las preguntas de investigación. En tercer lugar, la naturaleza del fenómeno bajo análisis también debe considerarse, en ese sentido la frecuencia y accesibilidad es crucial, y el tiempo que nos llevará recolectar la información. Con lo anterior claro, buscamos casos representativos de estudiantes basados en criterios que nos ayudaran a responder las preguntas de investigación.

Como ya señalamos, acotamos la búsqueda al contexto de nuestro caso, es decir, el Liceo Experimental Manuel de Salas. Las y los estudiantes elegidos son de la generación 2016, debido a que nos interesa tener la visión de estudiantes que al menos hayan vivido experiencias de coyunturas políticas relevantes en el liceo que, para este caso, fueron las tomas 2011, 2012, 2013 y 2016; siendo el 2016, y en su condición de estudiantes de IV ° medio, un proceso protagónico de politización. Consideramos estudiantes de los cuatro cursos del nivel (A, B, C y D) debido a la apuesta de que cada curso obedece a su propia dinámica y cultura particular dentro del universo escolar. Por último, tratamos de cautelar la paridad de género en esta investigación, la muestra tiene presencia de tres hombres y tres mujeres.

En segundo lugar, y ya clarificado el contexto temporal y espacial de investigación, consideramos criterios de tipo político. La idea es conocer la visión de estudiantes con activa participación y opinión política, y desde una diversidad de espacios del liceo; tales como: la militancia en organizaciones políticas externas, la participación en el gobierno estudiantil del liceo, liderazgos emergentes en coyuntura de toma, o la participación y liderazgos al interior de sus cursos.

Para descubrir y llegar a estos perfiles – lo cual fue lo más complejo del proceso de muestra - se recurrió a la ayuda de estudiantes de la generación 2019, quienes fueron cruciales en el apoyo, para la elaboración de perfiles políticos del año 2016, y que en su momento fueron fundamentales en su propia formación política estudiantil. Luego esta información fue cotejada con la misma muestra y las voces complementarias del mundo adulto, donde se aplicó la técnica de la bola de nieve, es decir, “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si

conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez contactados, los incluimos también” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 398).

De los seis casos elegidos, los perfiles fueron construidos colaborativamente de la siguiente forma junto a las estudiantes de la generación 2019. El primer perfil de estudiante politizado se caracteriza por su participación como *representante del gobierno estudiantil* durante el año 2016 (**C1**). Los siguientes dos perfiles fueron considerados principalmente por ser *liderazgos que emergieron en la toma estudiantil del liceo* en el año 2016, última toma de la que esta generación participó, lo que en sí mismo habla de un estudiantado politizado (**B1** y **D1**). El cuarto perfil nace de la búsqueda de un *estudiante militante en alguna organización externa*, que, en ese año, podríamos identificar como Ofensiva Estudiantil, ligada a la ACES (**D2**). Así mismo, y acorde a los tiempos que vivimos, las estudiantes consideraron fundamental incluir a una estudiante de lo que podríamos llamar *una reflexión feminista inicial*. Esto más bien obedece a una denominación que es previa a la oleada que irrumpirá con fuerza el año 2017; y que llevará a otra toma estudiantil del liceo (**B2**). Por último, consideramos relevante incluir, una estudiante, de quizás *el curso menos politizado del nivel*, porque nos pareció importante su contar con su mirada, debido a su liderazgo al interior de su curso, y cumplir con la representatividad de todos los cursos del nivel (**A1**).

Por último, algo crucial en esta selección de informantes, es que estos estén dispuestos a entregar su relato sobre la materia de estudio y además estuviesen ubicables luego de egresados. Los seis seleccionados cumplían con esta disposición. El rótulo de los casos está acompañado de una letra que indica la letra del curso a que pertenecían cuando se licenciaron de IV ° medio; el número asociado, se debe a qué en al menos dos cursos, se presentó más de un caso. En la tabla N ° 10 se resume la muestra definida finalmente.

**Tabla Nro. 10: Estudiantes que comparten su experiencia de politización**

<b>A1</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>
<b>Visión política particular desde su curso</b>	<b>Liderazgo desde una reflexión feminista</b>	<b>Liderazgo emergente en toma 2016</b>	<b>Representante del gobierno estudiantil</b>	<b>Liderazgo emergente en toma 2016</b>	<b>Representar de una militancia política externa</b>
<b>IV ° A</b>	<b>IV ° B</b>	<b>IV ° B</b>	<b>IV ° C</b>	<b>IV ° D</b>	<b>IV ° D</b>

**Fuente: Cuadro de elaboración propia**

Si bien, en este diseño los informantes claves son los casos elegidos a través de la conformación de los perfiles, para lograr los objetivos planteados, se necesitó al menos de una unidad complementaria como parte del universo entrevistado para triangular datos: voces institucionales y observantes del contexto estudiantil, es decir, testigos directos del contexto abordado, pero sobre todo del actuar institucional del liceo: el jefe del ciclo 4 del Liceo Experimental Manuel de Salas, llamado (**E1**) y el director del Liceo Experimental Manuel de Salas, (**J1**). Ambos profesionales representaron en los años de movilización una parte relevante del equipo de gestión institucional, uno como la máxima autoridad del liceo, y el otro como el jefe de enseñanza media.

**Tabla Nro. 11: Representantes del actuar institucional durante el año 2016**

<b>E 1</b>	<b>J 1</b>
Jefe de enseñanza media el año 2016	Director del establecimiento el año 2016

**Fuente: Cuadro de elaboración propia**

Para resguardar el anonimato en la investigación se utilizarán en el texto los códigos alfanuméricos (**A1, B1, B2, C1, D1, D2, J1 y E1**) y nombres inventados por el investigador, cuando se haga alusión a otras personas del liceo.

## **6.— Técnicas para levantar información**

Para acceder a la experiencia de politización ocupamos principalmente entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes egresados de la generación 2016, y a dos autoridades de la época, para caracterizar el actuar institucional del liceo frente a la politización estudiantil.

### **.— Entrevista semiestructurada:**

La entrevista se define como: “como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 418). En esta conversación, a través de preguntas y respuestas, logramos comunicarnos y construir conjuntamente significados respecto a una temática. Creemos que, para nuestra inmersión en el campo investigativo, el modelo de entrevista que dialoga de la mejor forma con nuestro objeto de estudio y en concordancia con nuestro diseño investigativo es la entrevista semiestructurada.

Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas). (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 418)

## 7.— Técnica de análisis

La interpretación de datos es el centro de la investigación cualitativa; y en este estudio es una etapa que está a continuación de la recolección de datos, explicadas en detalle en el apartado anterior. El análisis de datos propuesto para esta investigación se basa en la propuesta de Lindseth & Norberg (2004); el cual a su vez está inspirado en la teoría de la interpretación fenomenológica hermenéutica presentada por Paul Ricoeur, lo que significa también entrar en el círculo hermenéutico, el cual tiene tres etapas:

1.— En la primera etapa se transcribieron las entrevistas, y se formuló una *lectura ingenua o Naïve* del texto a partir de una lectura inicial. “El texto se lee varias veces para captar su significado en su conjunto” (Lindseth & Norberg, 2004. p. 149) pasando de una actitud natural a una actitud fenomenológica; por lo que esta comprensión Naïve se redactó en lenguaje fenomenológico. Esta primera conjetura posteriormente se validó por el *análisis estructural*; y en ese sentido la comprensión Naïve, guío el análisis estructural.

2.— En la segunda etapa el texto se dividió el texto en una gran cantidad de *unidades de significado* que se condensaron y se abstraieron en subtemas, y *temas* principales; los cuales se compararon con la comprensión ingenua para su validación. La reducción categorial se realizó con la asistencia del software ATLAS.ti 21. Entre las varias formas de ejecutar análisis temático, optamos por leer todos los textos dividiéndolos en unidades de significado. Una *unidad de significado* “puede ser

parte de una frase, una oración, varias frases, un párrafo, es decir, un fragmento de cualquier longitud que transmita un solo significado”. (Lindseth & Norberg, 2004, p. 149). Por último, es importante clarificar que, al dividir el texto en unidades de significado, hubo algunas partes que parecían no estar relacionadas con la pregunta de investigación, las cuales fueron consideradas para el análisis; pero no contribuyeron a la formación de los temas. Las *unidades de significado* se reflexionaron sobre el trasfondo de la *comprensión Naïve*. A continuación, las unidades de significado se condensaron en una esencia, expresándose con palabras cotidianas de la forma más concisa posible. Luego se leyeron todas las unidades de significado condensadas y se reflexionó sobre ellas en relación con las similitudes y diferencias. Posteriormente, todas las unidades de significado condensadas que son similares se vuelven a condensar, para realizar un proceso de abstracción que haga aparecer subtemas, posteriormente temas e incluso temas principales. Este ejercicio de construir temas es un tipo de *análisis estructural*. “Un tema es un hilo de significado que penetra en las partes del texto, ya sea en todas o en algunas” (Lindseth & Norberg, 2004, p. 149). Un tema transmite un significado esencial de la *experiencia vivida*; lo cual se efectúa como *descripciones condensadas*.

En la etapa del *análisis estructural* el esfuerzo está puesto en ver el texto de la forma más objetiva posible. Finalmente, “se reflexiona sobre los temas con relación a la comprensión ingenua; y se pregunta si los temas validan o invalidan la *comprensión Naïve*” (Lindseth & Norberg, 2004, p. 150). Al comienzo esta validación no ocurrió en su totalidad, y se volvió a leer todo el texto formulando una nueva comprensión ingenua que se comprobó con un nuevo análisis estructural hasta que logró validarse. Por último, es importante mencionar que los temas fueron construidos desde una lógica inductiva, para evitar conceptos teóricos existentes que delimiten nuestro análisis;

y de esta manera permitir identificar nuevas dimensiones o temas que son significativos en las experiencias abordadas.

3.— En tercer lugar, y en última instancia, pasamos a la *comprensión global*. En este ejercicio toda la tematización (temas principales, temas y subtemas) se resume y se reflexiona con relación a la pregunta de investigación y el contexto de estudio, es decir, la experiencia de politización estudiantil y su incidencia posterior. Luego el texto se lee de nuevo en su conjunto, considerando la *comprensión Naïve*, y los temas validados con la mente lo más abierta posible. Es importante mencionar que este ejercicio interpretativo funciona a través de nuestra pre-comprensión y asumimos que no podemos liberarnos de esta. Al ser un estudio hermenéutico-fenomenológico reflexionamos la literatura sobre la experiencia vivida de politización, el ejercicio de poder y su incidencia posterior en nuestros estudiantes. La idea no es forzar la perspectiva de la literatura sobre el texto de la entrevista, “sino que dejamos que la literatura elegida ilumine el texto de la entrevista y que el texto de la entrevista ilumine la literatura elegida” (Lindseth & Norberg, 2004, p. 151). El proceso de interpretar el texto en su conjunto para una *comprensión global* ha sido llamado el polo “no metódico” de la comprensión; ya que no es posible seguir reglas metodológicas estrictas. Al comparar *nuestros temas* y el *sentido de conjunto* podemos reflexionar sobre si nuestros resultados encajan con la pregunta de investigación; o si no volver a nuevas entrevistas, y reiniciar el círculo hermenéutico. Finalmente, *la comprensión global*, revela nuevas formas de estar en el mundo, el cual puede ser descrito como el mundo prefigurado de las y los entrevistados/as; tal y como se configura en la entrevista, y se resignifica primero en la interpretación de quién escribe, y después, en la interpretación de los lectores de la investigación.



## Capítulo V: Resultados

### 1.— Contexto: Los últimos ecos del movimiento estudiantil del 2011

Para situar al lector con el tiempo y el espacio donde se desarrollan las experiencias, presentaremos un breve recorrido contextual nacional y local, que puede ayudarnos a comprender las experiencias de politización del estudiantado manuelsalino.

Esta movilización es considerada por el mismo estudiantado del LMS como la última ola de las movilizaciones estudiantiles del 2011. El movimiento estudiantil chileno del 2011 no nace espontáneamente, sino que es producto de la acumulación de experiencias provenientes principalmente del mundo secundario. No obstante, es el 2011, en que el mundo universitario logra influir en la agenda gubernamental, demandando educación pública, gratuita y de calidad. El período 2011-2016, será un contexto donde el movimiento estudiantil secundario intentará construir un proyecto de transformación social que trascienda lo educativo. Araya (2018) propondrá dos perspectivas de análisis de este período. Una perspectiva que se manifiesta en la apertura de un nuevo ciclo político que apuntan a establecer demandas de carácter estructural criticando la sociedad neoliberal y la (re)construcción o visibilización de una izquierda revolucionaria en el siglo XXI. Por otro lado, una perspectiva de análisis sobre el movimiento estudiantil - entre varios elementos a considerar - pero que para nuestro caso aplica que el movimiento estudiantil se asociará a políticas identitarias, entrando en un dilema con la ética y moral militante, atomizando y perdiendo cierta claridad política estructural al interior de este.

El año 2011 el movimiento estudiantil se mostró públicamente unificado y coherente; sin embargo, desde el año 2014, cuando comienza a discutirse la reforma educacional, las diferencias

se harán visibles, acentuándose una atomización con la institucionalización de las demandas durante el segundo gobierno de Bachelet.

Por otra parte, en cuanto al contexto interno, el LMS ha sido siempre un liceo sensible a los contextos nacionales de movilización social, que generalmente han tenido eco principalmente en el estamento estudiantil. Sin entrar todavía de lleno a los objetivos de la investigación, el jefe de ciclo de media E1 nos trae algunos recuerdos de las movilizaciones estudiantiles que nos ayudan a comprender la trayectoria con la cual debieron convivir nuestros estudiantes. Para no extendernos demasiado, haremos énfasis a los contextos donde el liceo fue tomado por las y los estudiantes, debido a que serán periodos donde la politización estudiantil logra mayor autonomía:

2011 me acuerdo de que la movilización respondió también a una movilización social más amplia, no fue solamente un tema estudiantil, como podría ser, haciendo una comparación con el 2008, por ejemplo. Era el segundo año de Piñera, había varias organizaciones que se levantaron; y acá yo me acuerdo de que en el colegio, los estudiantes adhirieron a un paro indefinido, bastante extenso en un comienzo, el 2011, que finalmente concluyó con la toma que era bastante inevitable a pesar de que en ese momento desde la dirección se nos pedía tratar de disuadir a los chiquillos que tuvieran la intención de tomarse el colegio. De hecho, pasamos algunas noches acá esperando a los estudiantes que se iban a venir a tomar el colegio (4: E1).

En esos años, como señala E1, la dirección del liceo intentará disuadir con apoyo de docentes que la toma no se ejecute, fracasando estrepitosamente aquel intento, ya que la toma finalmente se lleva a cabo. Nadie en ese momento podía proyectar la fuerza que iba a cobrar el movimiento estudiantil universitario y secundario durante ese año. Un movimiento que gozará en su momento con amplio apoyo ciudadano. E1 nos da una mirada panorámica de lo que fue ese año:

Fue una toma larga, fue una toma que recuerdo que estuvo prácticamente todo septiembre y algunos días de octubre y que después implicó cierta negociación con la dirección para ver cómo se destrababa ese conflicto <...> eh, aparece el tema de los proyectos, la asistencia voluntaria a clases, o sea, perdón, las tutorías con los profesores que estaban a cargo de los

proyectos. Ese año terminamos el 18 de enero de 2012, terminamos los consejos porque ahí terminaba formalmente el año escolar. Fue una toma bien importante en términos de que quedó instalada la necesidad de reformular el proyecto educativo del colegio, eso sí lo recuerdo bien, que fue un trabajo que después se inició finalmente el 2013 (4: E1).

La memoria histórica de E1 es precisa al recordar los hechos, la observación participante del proceso le permite asociar los caminos que abrirán estas movilizaciones al interior del liceo, implicando profundos cambios en los procesos pedagógicos de aquellos años. La reflexión que emerge en esos años será la necesidad de reformular el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se construirá de manera multi estamental, y que es el que rige en la actualidad. El año 2013 - con un gobierno de centro-izquierda - fue un año con nuevas movilizaciones que tuvo como objetivo impugnar el sistema político vigente. A propósito de ese año, E1 nos relata:

Respecto del 2013, recuerdo que hubo una movilización a propósito de las elecciones primarias que iban a ocurrir y el colegio en ese momento era sede, era local de votación y los estudiantes decidieron quedarse en el establecimiento luego del We Tripantu y <...> permanecieron acá, se tomaron el colegio, pero con un objetivo claro que era, justamente, exponer o visibilizar, en términos mediáticos, la diferencia que tenían los estudiantes, por lo menos del Manuel de Salas, respecto de prestar el establecimiento para un sistema político que ellos consideraban viciado<sup>6</sup>.

En cuanto a la movilización y toma del 2016, el origen de esa toma será la detención de estudiantes del liceo generado por un corta-calles en las calles de la comuna de Ñuñoa, en las cercanías del LMS. Nuevamente, E1 será clave para recordarnos este contexto interno:

En un comienzo no había petitorio, no había un norte claro, recuerdo que esa toma, duró tres semanas, teníamos claro que iba a durar tres semanas porque venían las elecciones y entendíamos que querían que ocurriera un evento similar al del 2013 y ocurriera este desalojo, cuestión que ocurrió en junio y fue un desalojo bien especial ese. Llegó fuerzas especiales con todo primero a las cinco y media de la tarde, mientras yo leía la carta, la orden de desalojo emitida desde la Intendencia afuera, Carabineros no respetó que yo terminara de leer la carta para ingresar, sino que ingresaron, saltaron por Irrázaval me

---

<sup>6</sup> Para comprender en profundidad el contexto de la toma del 2013 se sugiere el documental: El Desalojo, del director nacional Guille Söhrens, en cuál está disponible en el siguiente enlace: [Documental: El desalojo. \[The Eviction, w/English Sub\] - YouTube](#)

acuerdo. Los chicos tenían planeado todo un sistema de aviso, sonaron petardos, fuegos artificiales acá dentro, los papás creían que era Carabineros que estaba disparando, fue un caos en un comienzo y después llegamos y los chicos estaban en la molécula, ahora en el patio de media, en la cancha de basquetbol, fuerzas especiales empezó a forcejear con ellos, empezó a sacar y de un momento a otro dejaron de actuar, se repelieron y se fueron. Nos dejaron toda la noche con los cabros aquí dentro y unos Carabineros que estaban reportando de aquí dentro del colegio y a las seis, seis y media de la mañana llegó la orden y las Fuerzas Especiales de sacarlos porque a las nueve de la mañana llegaban las Fuerzas Armadas, entonces tenían que sacarlos (6: E1).

La toma fue desalojada en junio por fuerzas especiales en un controvertido contexto que tendrá la participación del intendente, rectoría de la Universidad de Chile, un diputado de la República y obviamente el director del establecimiento, lo que explica E1:

Pasó todo eso porque en un momento el <...> bueno, ahí ocurrieron muchas cosas, todos se tiraban la pelota de un lado para otro, el Intendente decía que era la Universidad la que tenía que finalmente hacer el desalojo, Jorge (director) estaba siendo presionada por la Vicerrectoría para que fuera <...> para que diera la orden, Jorge que por ningún motivo iba a dar la orden, y el rector lo llamó que estaba en Ecuador, el rector decía, pero qué pasa, porque usted no da la orden, “porque la orden ya se dio po” dijo. Aquí ya estábamos en medio de un desalojo y de repente Carabineros dejó de actuar y no entendemos qué está pasando y supimos después que habría llegado una llamada desde la Cámara de Diputados porque un diputado apoderado del colegio le dijo al intendente que no se le ocurriera desalojar porque estaba su hijo metido aquí dentro (8: E1).

Pese a que la toma fue desalojada, el contexto temporal de esta investigación aborda todo el proceso de movilización de ese año, que se extendería durante la mayor parte de ese año académico 2016 en el Liceo Experimental Manuel de Salas.



## **2.— Comprensión Naïve de los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio de poder político de las y los estudiantes egresados de enseñanza media de la generación 2016**

Aproximarse a comprender las significaciones del estudiantado, implica acceder a la forma en que los sujetos experimentan la realidad y le dan sentido a dicha experiencia. Consecuentes con la propuesta metodológica, la primera etapa luego de la transcripción de las entrevistas es realizar lo que en la literatura fenomenológica se llama *lectura ingenua o Naïve* de los textos, a partir de una lectura inicial, lo cual viene a ser una primera apropiación de nuestros textos, y captar los significados de conjunto. Lo anterior se comunica en lenguaje fenomenológico; y posteriormente debe ser validado o no por el análisis estructural. Esta primera lectura nos será de ayuda para guiar el análisis estructural. Es importante señalar que, este texto debe ser formulado en un lenguaje cotidiano lo más cercano al significado de la experiencia vivida, en lugar del lenguaje científico, abstracto y bien definido (Klemm, 1983). Para develar la experiencia vivida es mejor utilizar verbos que sustantivos, es decir, a modo de ejemplo es mejor decir: “sentirse solo” que decir “soledad” (Lindseth & Norberg, 2004, p. 151).

En esta lectura inicial podemos pesquisar que los procesos de politización del estudiantado manuelsalino están influenciados por múltiples factores. Por una parte, está la libertad que otorga el colegio a sus estudiantes, ya que los espacios de participación están abiertos, solamente debe bastarles su voluntad para intervenir en el espacio público escolar, representado principalmente por el Consejo de Curso y la Asamblea de Estudiantes. Las y los estudiantes valoran la posibilidad de estar opinando e incidiendo en las decisiones educativas; ampliándose esta participación en el contexto de movilizaciones, especialmente en las tomas. Como otro factor relevante, tenemos la

influencia familiar que caracteriza al estudiante del liceo, una familia mayormente de izquierda acomodada, profesionales mayoritariamente ñuñoinos, o comunas aledañas principalmente, donde sus apoderados y apoderadas muchas veces están incentivando y promoviendo el posicionamiento y la participación política de sus hijos e hijas. En tercer lugar, encontramos la influencia nacional y local que vivenciaron los cuartos medios del año 2016 y que debieron liderar dado el contexto de agitación que coincidió con su año escolar terminal. También aparecen elementos de la socialización escolar como lo son: el contexto particular de cada curso, la influencia de sus pares, y el curso diferenciado Historia IV <sup>o</sup> <sup>7</sup> donde las y los estudiantes de perfil más político dialogan y discuten. A propósito de las asignaturas y profesores, la mayoría destaca a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, como un Departamento clave en su formación política, donde le sigue en relevancia la asignatura de Filosofía. Sin embargo, algunos/as estudiantes enfatizan el sello de ciertos profesores/as en específico de asignaturas como Biología, Artes, Matemáticas, Lenguaje, Música y Teatro. De la cultura manuelsalina existen significados diversos. Por una parte, es valorado positivamente tener una identidad, asociada a formas de vestirse y hablar, sin embargo, esto estaría operando como un efecto burbuja, donde el LMS se desconecta de otras realidades estudiantiles. La totalidad de los/las entrevistados/as están conscientes de este aspecto y lo significan negativamente, por lo que es importante romper con esa burbuja en un liceo políticamente activo, y donde existe poca conciencia de este privilegio. Sobre la historia y tradición del liceo se rescata débilmente su origen experimental, y su vocación pública, junto al recuerdo de

---

<sup>7</sup> El plan de estudios de esos años permitía a las y los estudiantes de tercero y cuarto medio elegir cursos de profundización que muchas veces coincidía con sus áreas del saber preferidas, y que en oportunidades impulsaba los estudios universitarios a proseguir. Al momento de las entrevistas, A1 estudiaba periodismo, B1 pedagogía en historia y geografía, B2 derecho, C1 medicina, D1 sociología, y D2 estaba en bachillerato en humanidades. Es decir, áreas afines a las ciencias sociales, salvo el caso de C1 que estudiaba medicina.

figuras como Amanda Labarca, pero más bien desde una mirada anecdótica. En su historia, lo que cobra mayor importancia será el impacto de la dictadura, y cómo esto sigue marcando al liceo y a muchas familias de manera dolorosa. Desde aquí se reivindica cierta memoria histórica a través del “Acto por la Memoria”, conmemoración organizada por estudiantes todos los años en septiembre. El estudiantado disfruta de ciertas ritualidades como la Cacharpaya, u otros ritos de cuarto medio.

Las entrevistas de las y los estudiantes del LMS, permite comprender que la mayoría de las y los entrevistados son capaces de significar su experiencia como un aprender, que se fue consolidando en la participación en diversas movilizaciones en los años 2011, 2012, 2013, y 2016, aunque con marcado énfasis en la última, dónde les tocará asumir el liderazgo. Si uno mira con detención las entrevistas, lo que uno percibe es un transitar desde la observancia a la participación.

El año 2016 la participación fue exponencialmente mayor, las y los estudiantes estaban más grandes, pudiendo experimentar marchas, paros, tomas, lecturas, conversar de política, crear colectivos internos como el Movimiento Revolucionario Elgueta Pinto, conectarse con otros liceos, y también interiorizarse en la organización de la toma por dentro, en tareas colectivas como limpiar, cocinar o experimentar la ley seca. La totalidad de las y los entrevistados/as coinciden en el aporte o incidencia de colectivos o militancias en su formación política, ya sea para bien o para mal, porque para quienes militan esto será fundamental en su experiencia de politización, mientras que para otros y otras se convertirá en un agente movilizador de la reflexión crítica y ética de lo que debe o no hacerse en política. Una experiencia crucial en las movilizaciones del 2016 fue cierta reflexión feminista impulsada por un grupo de estudiantes, y que será la antesala de las masivas movilizaciones feministas del 2017 y 2018.

La totalidad de los entrevistados coinciden en que las movilizaciones del año 2016 generaron un proceso de politización exacerbado en el estudiantado, y la mayoría concuerda en que es el contexto político nacional el que da inicio a la movilización; aunque habrá distintas interpretaciones sobre los sentidos finales de este proceso. Si bien la mayoría lo verá como el último resabio de las movilizaciones del año 2011, el sentido profundo de quienes lideraron este proceso fue transitar hacia una crítica pedagógica interna que se quería levantar desde un enfoque comunitario. Los significados de estas experiencias se vuelven en algunos casos confusos y contradictorios, ya que conviven en sus relatos, momentos donde parecen tener un horizonte dialógico y de construcción comunitaria, estando todos y todas invitados/as a participar, pero, por otra parte, la influencia de organizaciones externas con lógicas de actuación cuestionables, que provocarán continuos y profundos quiebres principalmente entre el estudiantado.

En cuanto al ejercicio del poder por parte del estudiantado, podemos señalar que las y los estudiantes coinciden en sus opiniones sobre el potencial movilizador del estamento estudiantil. La mayoría reconoce que este estamento ejerce influencia y presión en ciertas decisiones a nivel liceo. En términos de valoración, se perciben significados negativos en el estudiantado y en el equipo de gestión sobre este “dejar ser”; aunque para ciertos estudiantes, ve este espacio de libertad como algo positivo, ya que, es lo que permite vivir experiencias invaluable de aprendizaje político. Todo lo anterior, nos estaría diciendo que, en término formativos, el liceo no estaría mediando en los aspectos ciudadanos de sus estudiantes.

Las experiencias relatadas son múltiples y variadas, y se refieren al poder que lograba el estudiantado al levantar su propia orgánica, principalmente el asambleísmo. En periodos de normalidad, la Lista de Representantes de la Asamblea estudiantil y la Asamblea de Delegados era

la que daba vida a la orgánica estudiantil. Sin embargo, durante la toma y posterior a esta, aparecerán nuevos liderazgos que disputarán la hegemonía de la dirigencia del estudiantado en las instancias de representantes y delegados. En los relatos aparece fuertemente la figura de un liderazgo que a través del influjo de militancias externas como la Ofensiva Secundaria y la ACES, a esto además se suma un grupo de estudiantes del liceo que conformará un colectivo estudiantil interno de corte revolucionario, que termina fracturando la orgánica estudiantil, principalmente a quienes lideran. El resultado de estos quiebres tendrá diversos significados para los entrevistados y las entrevistadas, aunque mayoritariamente plantean que se debe a prácticas poco éticas, donde resuenan conceptos como caudillismo y adoctrinamiento. Pese a lo anterior, la mayoría de los relatos coinciden en que la búsqueda del movimiento estudiantil será, durante la toma, la promoción de una comunidad que transforme los sentidos educativos del LMS.

En cuanto a la actuación institucional, y al igual que el estudiantado, emerge la idea de “dejar ser” por parte de las voces del equipo de gestión, desde una mirada autocrítica, pero donde también hay una valoración distinta entre el director y el jefe de enseñanza media sobre el rol de las y los docentes. De parte del director, se reconoce el acompañamiento de un grupo de docentes durante las tomas del establecimiento, dialogando, acompañando y cuidando al estudiantado. Sin embargo, el jefe de enseñanza media le asignará responsabilidad al estamento docente por su poco involucramiento en los sucesos del año 2016. Además, profundizará en el trabajo que puede hacer el liceo desde el equipo de ciclo, las asignaturas, y el rol del profesor jefe; y dónde se reconoce una falta de lineamiento institucional al respecto. De esa lectura lo que finalmente concluyen los entrevistados es que necesariamente deben trabajar formativamente y de manera preventiva, anteponiéndose a las tomas que terminan fracturando a la comunidad. De alguna manera, el Liceo

pareciera dejar participar a aquellos que les interesa, pero no necesariamente es un sello que se promueva. Sin embargo, esto no debe confundirse o extrapolarse como una mala relación de estudiantes con el liceo; ya que todas las partes concuerdan en que existen canales expeditos de comunicación, principalmente con la jefatura de ciclo, cara visible del equipo de gestión para las y los estudiantes de enseñanza media.

La principal herramienta utilizada por el equipo de gestión con el estudiantado será el diálogo, lo cual será un aprendizaje que realizará este equipo a lo largo de los años. La forma en que se trabaja este diálogo en términos de algún paradigma de educación ciudadana es poco clara; aunque se puede apreciar una mirada de para al estudiantado en la instancia de conversación, y dónde los argumentos deben ser los principales insumos en una negociación. El año 2016 el diálogo se complejiza debido a que parte del estudiantado que lidera la movilización, responderá a los objetivos nacionales de la ACES, y no necesariamente a la realidad liceana.

La totalidad de los entrevistados coinciden en que la experiencia de politización estudiantil vivida principalmente en el año 2016, a través de la socialización de las y los estudiantes y los procesos educativos formales, tendrán proyección en su incidencia ciudadana posterior. Se percibe un aprendizaje para vida expresado en múltiples y ricas dimensiones que se manifiestan en su ámbito universitario, a liderar con las autoridades; y en la consolidación de un sujeto político que va desenvolviéndose de manera mucho más cómoda y natural que muchos de sus pares. Para el caso de una estudiante hay una proyección de su reflexión feminista escolar al ámbito universitario que se irá convirtiendo en una bandera de lucha que la acompañe siempre.

Una de las ideas recurrentes en el estudiantado - y pese a destacar el aprendizaje político— es la sensación de sentirse afectados emocionalmente, debido a una gran cantidad de quiebres personales entre las dirigencias del proceso. Estas rupturas perduran hasta hoy, y es el costo de lógicas de actuación cuestionables al interior del estudiantado que reconocen tanto los afectados, como quienes afectaron al resto. La mayoría mira con autocrítica estas lógicas de actuación, pese a que hay un caso que entiende que es parte de un proceso de aprendizaje y que fue un costo necesario para que la comunidad educativa se fuese politizando. Esta afectación emocional podría entenderse como uno de los principales aprendizajes políticos y que tendrá incidencia en la posterioridad, ya que les ha permitido a las y los estudiantes desarrollar una visión crítica de las formas de construir fuerza política y ejercer el poder en el ámbito universitario y de vida profesional.

Los aportes y la incidencia posterior de la experiencia de politización se significan de manera positiva. Sin embargo, salir del liceo, es romper con la burbuja de participación que estaba normalizada en el liceo, la cual se percibe como un privilegio. Como mirada proyectiva al evaluar sus experiencias, aparecen una serie de reflexiones autocríticas que bien vale la pena considerar como una incidencia posterior en la medida que compartan estas reflexiones. Algunas de estas son la importancia de la memoria colectiva estudiantil, entregar herramientas de participación a sus compañeros y compañeras más pequeños/as, aprender a estar unidos pese a las diferencias, fomentar una educación política interpersonal que fortalezca lo ético y la capacidad de reconocer malas prácticas políticas, entre otras. Lo último que es importante destacar es una crítica estructural al modelo neoliberal en el que habitamos, y la necesidad de repensar la educación ciudadana futura.

Más allá de los matices, la mayoría de los entrevistados reconoce lo valioso que fue pasar por este tipo de experiencias, sobre todo porque en la actualidad tiene mejores herramientas para deliberar, y se sienten con más habilidades para incidir en su presente. Pese a que hay cosas por mejorar, se reconoce que tuvieron muchas más libertades que sus compañeros y compañeras universitarios/as, lo que finalmente se traduce en un aprendizaje para la vida.

### **3.— Análisis estructural temático de los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio del poder estudiantil**

El *análisis estructural temático* busca identificar y formular temas que representan los significados que las y los estudiantes les han dado a sus experiencias (Lindseth & Norberg, 2004). Esta primera parte pretende dar cuenta del primer objetivo específico de la investigación: *Identificar los significados que le otorgan los y las estudiantes egresados/as del Liceo Experimental Manuel de Salas, a su experiencia de politización secundaria y ejercicio del poder estudiantil*. Para abordar el objetivo, este se ha organizado en dos ejes: el primero corresponde a los significados de la *experiencia de politización* y el segundo da cuenta de la forma en que las y los estudiantes significan el *ejercicio del poder político estudiantil*. Cada uno de estos ejes ha sido a su vez subdividido en temas y subtemas desde los que se ha estructurado la comprensión de los fenómenos.

#### **I.— Experiencias de politización**

Como señalamos en nuestro marco teórico, la politización transforma en un asunto político algo que antes no lo era (PNUD, 2015). Por lo tanto, en este apartado revisaremos todo aquello que tuvo un significado importante para su experiencia de politización, y que se puso en discusión el año 2016. Las experiencias de politización de las y los estudiantes de IV ° medio del año investigado presenta cinco temas principales: *estar en un contexto politizado, estar influenciado, estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular, estar aprendiendo en un contexto*

*educativo y estar aprendiendo en la toma.* Para ordenar los temas y subtemas surgidos se presenta

la tabla Nro.12:

**Tabla Nro.12: Experiencias de politización**

Dimensión	Tema	Subtema
I.-Experiencias de politización	a.— Estar en un contexto politizado	Estar en un contexto nacional
		Estar en un contexto interno
	b.— Estar influenciado	Estar influenciado por la militancia
		Estar influenciado por la familia
	c.— Estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular	Ser parte de una historia y tradición que no se conoce
		Estar en una cultura burbuja
	d.— Estar aprendiendo en un contexto educativo	Estar dialogando y debatiendo para la reflexión
		Estar cuestionando
		Estar acompañados en la toma
	e.— Estar aprendiendo en la toma	Estar experimentando el feminismo
		Estar en situaciones de quiebres internos
		Estar construyendo sentidos comunes.

**Fuente:** Elaboración propia.

### **a.— Experiencias en un contexto politizado**

El tema *experiencias en un contexto politizado* emerge como la expresión de la espacialidad y temporalidad en las que se sitúan los procesos de politización del año 2016. Estas experiencias se subdividen en dos subtemas: el primero se refiere a *estar en un contexto nacional*, y el segundo a *estar en un contexto interno*, singular y propio del liceo. En el relato de sus experiencias es frecuente escuchar que el contexto nacional es el que determina la activación de los procesos de politización, pero que, en este caso, es la particularidad interna la que le irá dando coherencia y sustento con el paso del tiempo.

#### **Estar en un contexto nacional y externo: “*Lo externo siempre era el gatillante al final*”**

Las movilizaciones del 2016, señala el estudiantado, se generaron inicialmente debido a *estar en un contexto externo*, una situación país con la cual el liceo sensibiliza. Existe una necesidad o deber del estudiantado de posicionarse y actuar en la coyuntura, aunque esta no les afecte de manera directa. Para B1 lo externo será el gran movilizador:

Lo externo siempre era el gatillante al final. Lo externo era la excusa al final para movilizarse. Nos movemos, ni siquiera porque nos afecta a nosotros, porque somos un colegio particular. Nos movemos en apoyo a los colegios públicos que se ven afectados por tal ley, por ejemplo. Entonces, era un apoyo, testimonial al final, pero era como subiéndose a la ola de una coyuntura. No sé po, el mismo tema de la violencia policial, un tema que estaba totalmente fuera de nuestro alcance, pero que al final fue un gatillante para una movilización como esa. <Titubeo> Pero, con el tenor de la (...) del paso del movimiento, si hay como una mirada hacia lo interno, pero que tampoco tenía gran cabida (136: B1).

El estudiante B1 profundiza en la importancia del clima político, es decir, la posibilidad de que exista una energía que politice el ambiente, volviendo político algo que no lo era. El liceo no se moviliza necesariamente porque tiene una orgánica que lo posibilita, sino que existe un contexto

que lo activa llenándolo de contenido y sentido. En tiempos de normalidad, la orgánica está presente, pero funciona parcialmente. Siempre será el contexto el que articule y movilice la orgánica estudiantil:

Yo creo que la participación no depende tanto de la orgánica o de la estructura, sino que depende del clima y el contexto. Siempre van a haber los motivados de siempre <énfasis> Así que van a estar trabajando todo el año, que se meten a las comisiones que nadie quiere meterse, y discuten con los profesores en consejo, qué sé yo. Siempre van a haber cinco o seis personas que estén ahí, pero la participación masiva, eso depende del contexto tanto externo como interno (88: B1).

Profundizando en la misma línea del estudiante B1, la informante B2 hablará de tiempos dormidos, donde la orgánica no se estaba utilizando; pero bastaba una coyuntura externa para que esta estructura se activase:

Sí, eh, yo creo que, si dependía del momento, es decir, había muchos tiempos como, eh, donde estábamos dormidos simplemente, donde la asamblea no la utilizamos mucho, pero bastaba con que hubiera una marcha o hubiese algo externo como para que de inmediato empezáramos a cuestionarnos como estudiantes, qué íbamos a hacer o de qué manera nos íbamos a organizar (14: B2).

El contexto externo del año 2016 le dará al estudiantado la posibilidad de comenzar a politizarse, la violencia que ellos visualizaban en el sistema, reflejada en el actuar carabineros hacia sus pares de otros establecimientos, y hacia ellos mismos será el motivo de sumarse a un contexto nacional que se empezaba a activar. En sentido estricto, los problemas que tenía el estudiantado de liceos públicos no estaban necesariamente presentes en este liceo. No existe un enfrentamiento inicial con la autoridad o los docentes, ni con los sostenedores municipales, ya que la realidad del liceo era otra. Sustentar un proceso de movilización desde la solidaridad hacia otros liceos al parecer no era suficiente, y es por esto, que las y los estudiantes comienzan a reflexionar sobre el funcionamiento interno del liceo.

**Estar en un contexto interno: “Ya, pero, si no te afecta a ti, por qué tienes que manifestarte de esta forma si a ti no te afecta”**

Lo primero que surge del relato de las y los estudiantes al intentar comprender e interpretar cómo perciben *estar en un contexto interno* politizado, es la consciencia de la singularidad del liceo para poder extender los límites de lo político; lo cual la estudiante podrá evaluar posteriormente al darse cuenta de que existía esa posibilidad de cuestionamiento. Al respecto, la estudiante B2 señala:

(...) Las cosas que se daban aquí, las coyunturas que se podían dar dentro del colegio son coyunturas que no se dan en cualquier otro, y eso yo me di cuenta recién cuando salí. Entonces, que se te dé la posibilidad dentro de vivir ese tipo de circunstancias, como de cuestionar el actuar de tus profesores, cuestionarte el actuar de tus compañeros, en distintos sentidos, eh, es único, es algo que te sigue para toda la vida, y, eso también es muy político al final, como, porque te forma como persona (16: B2).

En el contexto interno, y en palabras de D2, las y los estudiantes lograron elaborar un relato de su movilización cuando esto no les afectaba directamente, en relación con la realidad de otros establecimientos. En esa acción, el estudiante manifiesta que estos petitorios internos se construían de manera un tanto artificial:

Porque también era muy común la crítica, yo creo que hasta el día de hoy no sé si tanto quizá antes del estallido o quizá no, no sé, pero es muy común que a veces digan “ya, pero, si no te afecta a ti, por qué tienes que manifestarte de esta forma si a ti no te afecta”, entonces teníamos que buscar la manera también de poder responder a eso y quizá también por eso nacía un poco eso de cómo el petitorio interno que quizá a veces no tenía mucho sentido. O sea, recuerdo que el 2011 eran cosas de “confores”, cosas muy muy básicas que era como que... había, no sé, era como inventar cosas como para poder acoplarse a la movilización (54: D2).

Los hallazgos nos dicen que es el contexto nacional el que activa el proceso de politización. El estudiantado sensibiliza con lo que está ocurriendo a nivel país, y decide tomarse el liceo. Posteriormente, desde la autoconciencia de su singularidad, quienes lideran la movilización

empezarán a generar un proceso de politización, es decir, un “proceso de transformar en un asunto político algo que antes no lo era” (PNUD, 2015, p. 53) y que finalmente se expresa en el cuestionamiento de los límites de lo político, es decir, “aquello que puede ser objeto de deliberación social” (PNUD, 2015, p.53). De cierta forma, el estudiantado termina respondiendo a quiénes les critican una movilización que no les afecta directamente. No se comprende la solidaridad por parte de sus críticos, y desde ahí nace cierta necesidad de articular un relato que sustente la toma. Pareciera ser que el contexto interno ofrece una posibilidad, más que un sentido de conexión con lo externo. Es decir, el espacio educativo del LMS dará la oportunidad o el espacio para que el estudiantado participe; pero en la interna, las temáticas no serán necesariamente las mismas, que se están discutiendo a nivel país. Probablemente, no es la infraestructura o la relación con la autoridad, ni tampoco la gratuidad y la calidad tan impulsada desde las movilizaciones del año 2011. Lo que vemos en el año 2016, es la necesidad de construir un proceso de politización, a través de diversas actividades en el marco de la toma, que empezará a transformar los límites de lo político, elaborando un sentido de comunidad, que abordaremos con especificidad más adelante. Por último, es importante comprender que *estar en un contexto politizado* es lo que permite que se desarrollen estas *experiencias de politización* en el estudiantado.

#### **b.— Estar influenciado**

El segundo tema está formado por dos subtemas que expresan lo que significó para las y los estudiantes estar fuertemente *influenciados por la militancia*; pero también por sus *familias*. No es posible comprender la experiencia de politización del estudiantado si no comprendemos la

influencia de estos actores, y que son relatados de manera transversal por la totalidad de las y los entrevistadas/os.

**Estar influenciado por la militancia: “El nexa histórico como persona y sujeto político era relevante”**

EL LMS posee tradición de militancia estudiantil, la cual se extiende hasta nuestros días. Pareciera que esta cultura se transmite de generación en generación, y dónde muchas veces se conecta con historias familiares. El estudiante D1 nos relata esto con cierta admiración, al recordar la relación que existe entre el liceo y la militancia, recordando a Miguel Elgueta Pinto, exalumno del LMS Detenido Desaparecido, por parte de la dictadura cívico-militar iniciada en 1973. No es casualidad que el LMS sea uno de los pocos liceos en Chile que posee un memorial de ejecutados y desaparecidos:

Yo reivindicaba mucho la línea manuelsalina de la experiencia política e histórica del Manuel de Salas, por una cuestión de influencia de mi mamá ¿cachai? Para mí, por ejemplo, el MREP y el nombre es muy relevante, el Movimiento Revolucionario Elgueta Pinto, reivindicaba a Martín Elgueta Pinto, el militante detenido desaparecido <...> ejecutado político perdón, del MIR, que había sido dirigente del Frente de Estudiantes Revolucionarios del MIR en el sector oriente, en Ñuñoa particularmente y que había estudiado en el Manuel de Salas. Entonces, para mí el nexa era importantísimo, como cuna del MIR en el sector, como cuna del MIR en Santiago, la verdad. El mismo Alfonso Chanfreau, no sé si fue del Manuel de Salas, pero sí trabajó en el FER en Ñuñoa. Entonces, había, para mí, el nexa histórico como persona y sujeto político era relevante (194: D1).

La participación del estudiantado en militancias es parte de la historia del LMS, y estará presente en el resurgimiento del movimiento estudiantil desde el siglo XXI en adelante. El año 2016 el colectivo la Ofensiva Secundaria irrumpió en el Palacio de La Moneda<sup>8</sup> durante el segundo

---

<sup>8</sup> Sede del poder ejecutivo en Chile.

mandato de Michelle Bachelet, expresando una serie de demandas estudiantiles y sociales que planteaban un hastío con la clase política. El estudiante B1 lo recuerda de la siguiente forma:

Está el tema del contexto nacional, que cuando uno estaba en cuarto medio, a los cuartos medios les tocaba como agarrar la batuta, y justo nos tocó en un periodo de agitación del movimiento estudiantil, 2016. Con todo, <...> La ofensiva ya llegó, era el lema, toda la influencia que tuvo la Ofensiva Secundaria ese año. En un comienzo, impulsando las movilizaciones, entrando a La Moneda con los gorros naranjos, y todo el arrastre que tuvo eso con colegios tomándose, a nosotros nos tocó agarrar la batuta (18: B1).<sup>9</sup>

Uno de los estudiantes entrevistados: D2, será uno de los primeros militantes de la Ofensiva al interior del LMS, lo que reconoce en su experiencia:

En el colegio, estando en el colegio, descubrí lo que es la ACES. Tuve la suerte de haber iniciado el proyecto de la Ofensiva Secundaria. Lo que ahora es Unión Rebelde también. Entonces estando en el colegio viví todo ese proceso (206: D2).

En su formación reconoce como crucial el aporte de las generaciones mayores que habían egresado del LMS, y que también se fueron involucrando en el contexto manuelsalino, principalmente formando en la militancia a estas nuevas generaciones:

Claro y así como, personalmente, por eso te decía que ahora que recuerdo fue bastante importante para mí, ¿Por qué?, porque ahí empecé a trabajar en la ACES, así como personalmente, y aparte conocí a la Loreto Sandoval y somos amigos hasta el día de hoy, entonces, ella también me ayudó bastante en la formación política personal y ahí fue donde más, ese año, sobre todo, fue donde más nos acercamos, donde más trabajamos juntos (100: D2).

La influencia de la militancia será fundamental en los procesos de politización del estudiantado, y donde la estudiante A1 reconoce que el perfil político activo, muchas veces estaba asociado a la participación de la ACES:

---

<sup>9</sup> Para visualizar el suceso que menciona el estudiante, revisar la noticia en el portal de YouTube, CNN noticias: [Estudiantes irrumpieron el Palacio de La Moneda - YouTube](#)

Claro, porque al final, eh, las personas que estaban muy activas políticamente, la mayoría si era de la ACES y la mayoría era la que comandaba, y al final solo ellos hacían que el resto siguiera a la gente <...> que incluso no sabíamos que era la ACES, era como que uno se enteraba de repente por detrás que, era como “oye, pero este tipo participa en la ACES” y tú decías “ay con razón, de ahí viene toda la cosa” (42: A1).

En el contexto de la toma no será diferente. Según C1, la ACES intentaba hegemonizar el proceso, lo que no estuvo exento de conflictos entre las distintas vocerías de la toma:

La Alme siguió ahí, porque ella cachó que ellos estaban tratando de controlar, bueno, siempre estuvieron controlando la toma. Entonces, ella como que quiso pelearles el espacio de control <...> nosotros nos desvinculamos y chao nomás. Eh, de ahí como que nunca más los vimos iguales, ahí como que empezamos a cachar que la comisión burbuja eran los mismos, empezamos a cachar que la Elena Duarte llegaba a hablar con el D1, que el D2 estaba súper metido en eso también <...> Y, empezamos a cachar que la ACES se empezó a meter (81: C1).

Si bien, durante la toma se empezaron a visualizar las primeras tensiones entre estudiantes militantes y no militantes, será la experiencia pos toma la que lograría cuajar una experiencia de militancia interna a través de la creación de un colectivo político estudiantil. La creación del Movimiento Revolucionario Elgueta Pinto (MREP) será fundamental para la politización de cierta parte del estudiantado durante el 2016. Este movimiento, como ya mencionara D1, reivindica al exalumno del LMS, Detenido Desaparecido. Según nos relata D1, este movimiento se habría formado al terminar la toma:

Contrario a lo que se cree, el MREP no existía durante la toma, el MREP se conforma como una escisión de una instancia que se llamaba El Bloque, que era una instancia bien informal, pero que era, por decirlo así, el bloque de conducción de la toma, que éramos, todos los encargados y encargadas de comisiones y las tres vocerías, y, ciertos actores políticos relevantes como el D2, el B1 y el Pedro (174: D1).

Este colectivo surgirá por la necesidad de seguir movilizados. El MREP se convertirá en una plataforma para seguir promoviendo la discusión política en los cursos, en los recreos y en la escuela en general. La opinión generalizada del funcionamiento del MREP será criticada por parte

de las y los entrevistadas/os; tanto por quiénes fueron miembros de la colectividad, como por quiénes no participaron en esta. Si bien, el interés del investigador no es enjuiciar el pasado, ni las lógicas de actuación del estudiantado, sino más bien comprenderlas, existen algunos relatos de la experiencia que revelan incomodidad, molestia o sencillamente cierto arrepentimiento para quienes participaron. El estudiante B2 lo relata como un aprendizaje del funcionamiento de las militancias, explicándolo de la siguiente manera:

(...) El MREP acá, pero, estaba totalmente, eh, influenciado por la Juventud Rebelde o sea la cuestión era súper maquiavélica, de verdad, onda un partido político de afuera <...> no eso no es un partido político, pero, una asociación de peso, influenciada también por la ACES a su vez, metiendo mano en el colegio con el objeto de tener más, de llegar a más personas poh, eh, y eso era lo que pasaba al final, eh, se les llama las bases, de hecho tiene un nombre y así le decían, eh, los partidos políticos tiene bases en ciertos lugares, y, pueden ser dos o tres personas, pero que están en un lugar como un colegio y que sirven para poder tener, no sé si manipulación es muy feo, pero si tener injerencia en las decisiones que se toman desde la perspectiva del partido u organización que está afuera y eso siempre pasó, por lo tanto, igual se tornaban esas peleas entre esas agrupaciones más que otras cosas (122: B2).

Pasado los años, y al momento de la entrevista, quienes participaron de este colectivo coinciden en cierta mirada autocrítica, dónde el relato de D2 se vuelve fundamental para comprender la experiencia en el MREP:

Primero no supimos cómo hacerlo. La manera en la que se inició no fue la correcta, como que actuamos bastante mal, como con lógicas que ahora critico mucho, así, maneras de hacer políticas, que ahora no estoy de acuerdo... y también por personalidades que quizá lideraban también el grupo, entonces yo creo que, que eso era también... Como, el <titubeo> que al final el tema que fuera tan sobre ideologizado pasaba también que quién lideraba, eso era también la persona que sabía más y quién sabía más tenía el poder, generaba un poco como... salirse un poco del carril, entonces eso como que nos empezó a jugar en contra y ya después como, en verdad ya estar muy cerrado, estar muy... haciendo cosas innecesarias verdad, yo sentía eso, que estábamos centrados en cosas innecesarias (74: D2).

## **Estar influenciado por la familia**

La influencia de la familia en la experiencia de politización será fundamental en la construcción de este sujeto político interesado por transformar su realidad país y educativa local. En la mayoría de los casos, aparece una tradición familiar militante que permite explicar el traspaso de estas vivencias a sus hijos e hijas, existen prácticas dialógicas en el hogar y tendremos apoderados y apoderadas que promueven la participación de sus hijos e hijas.

### ***Experiencias de militancia: “No es coincidencia que yo terminara estudiando en el Manuel de Salas”***

Al conversar con las y los entrevistados vemos que estos coincidentemente, y en su gran mayoría, presentan tradiciones políticas familiares. La estudiante A1, viene de una familia muy activa políticamente en dictadura, y destaca la libertad de pensamiento que le entregará su familia:

Mi familia durante la dictadura fue muy políticamente activa. Mi familia era del MAPU y desde chica que están todas esas historias de cómo viviste el 11, como vivió mi abuela el 11 de septiembre, cómo lo vivió mi mamá; también porque ella me explicaba siempre todo lo que sucedía. Mi familia es muy política con el hecho de que siempre se habla de lo que sucede en el país, desde chica me acuerdo de que me dicen “no mira que está pasando esto” me enseñaron mucho sobre eso, pero, también, siento que nunca me hicieron, como obligarme a tener una visión, sino que me ponían las cartas sobre la mesa y me decían “qué piensas tú sobre esto”. Entonces era más como <...>, pero claramente el hecho de que mi familia era <titubeo>, mi abuelo estuvo desaparecido mucho tiempo, entonces esas cosas, esas historias, como que también influyen a que tenga una visión política (16: A1).

Para el caso de la estudiante C1, ella nos relata una historia familiar de una ejecutada política, y un padre que fue miembro de un grupo revolucionario de izquierda:

Hay muchas cosas <...> lo primero, siento que, mi familia ha sido súper politizada, mi papá era del MIR, y, bueno, actualmente siempre se ha hablado de política en mi casa, con una postura bien, como, rígida, como categórica, y, toda mi familia <...> bueno yo tengo una familiar que es detenida, o sea, es ejecutada política que es la Lumi Videla, y, entonces tengo una carga siento yo, como a nivel psicológico (20: C1).

Para el caso del estudiante D2, si bien declara que su papá no lo ha influenciado tanto como su madre, repasa su historia y rescata la participación de su padre como dirigente en la universidad; sumado al hecho de que su abuelo comunista fue torturado en dictadura:

Mi familia, bueno... la historia familiar de la familia de mi papá... como, familia comunista, mi abuelo torturado, mi papá participante también en Campus Oriente. Dirigente de ahí creo que fue. Ahí, un poco. En el sentido de qué claro, con mi papá, siempre hablábamos, pero no hay tanta influencia... no tuve (200: D2).

De alguna forma, el estudiante D1 logra sintetizar la influencia de la historia familiar como algo que constituye la esencia del LMS:

Yo creo que no es tanto una esencia como la historia del Manuel de Salas, una historia bien práctica, práctica, de apoderados <...>. Bueno, el mismo hecho de que mi mamá fuese del MIR, no es coincidencia que yo terminara estudiando en el Manuel de Salas, ¿cachai? (206: D1).

***Familiares que promueven: “Lo que estás aprendiendo aquí vale tres mil veces más de lo que aprendes en una sala de clases”.***

El perfil de apoderado y apoderada del LMS se caracteriza en términos generales por una sensibilidad progresista de izquierda, y muchas de estas personas tratan de promover en sus hijos e hijas, la participación y la sensibilidad social con el mundo en que viven, sabiendo que en cierta medida son privilegiados de pertenecer en su mayoría, a una clase media de amplio rango. El estudiante B1 intenta caracterizar a la familia manuelsalina de la siguiente forma:

El tema, quizás familiar que caracteriza al estudiante del liceo, es que viene de una familia de izquierda, pero de una familia de izquierda acomodada, ¿no es cierto? Profesionales, viviendo en Ñuñoa, viviendo en La Reina, en ese tipo de sectores, y, por tanto, también hay como una influencia familiar que va moldeando que una persona vaya interesándose por los temas, y por ejemplo mi papá que me decía, anda a las marchas (16: B1).

En el caso de la estudiante A1 será fundamental la práctica activa que le promueve su madre, quién la lleva a las tomas estudiantiles de los años anteriores, dando su opinión sobre lo que estaba ocurriendo:

Pero si me acuerdo de esa toma porque mi mamá venía a dejarle comida a los niños y nos decía que, al final, la toma no nos estaba perjudicando, sino que era a favor de los estudiantes (4: A1).

Por otra parte, su padre la acompañará a las primeras marchas, promoviendo de esta forma el espíritu participativo de la estudiante:

Ahí fueron las primeras marchas a las que fui también, a las del 2011, y mi papá iba conmigo, pero se quedaba lejos como para que mis amigas no vieran que iba con mi papá a las marchas (12: A1).

La estudiante A1 se siente afortunada de que su familia le diera la libertad de participar de las movilizaciones, inclusive cuando esto no fuese siempre agradable. La valoración de su madre y padre sobre estos procesos era positiva, viendo en esto la posibilidad de que su hija tuviera una experiencia de participación para la vida, en contra incluso de los impactos que esto pudiera tener en otros procesos educativos, como lo es la prueba de selección universitaria:

Igual yo tenía la suerte de que mis papás, y a veces me decía “oye, yo, 2016, psu, no tengo clases hace como dos meses, me va a ir pésimo, no voy a aprender nada, en la universidad me va a ir mal” y me decía “oye, pero si lo que estás aprendiendo aquí vale tres mil veces de lo que aprendes en una sala de clases”. Y ahí era como ya en verdad hay que aprovechar de esto y aprender de esto, cómo a pesar de que uno no lo pasaba tan bien siempre (126: A1).

En el caso del estudiante D1 será fundamental observar y aprender de la experiencia de su hermana, que fue exalumna del liceo, y estuvo involucrada en las movilizaciones del 2008, extensión de la “revolución pingüina” del año 2006:

Me acuerdo de que mi hermana formuló la comisión burbuja en ese año que era la comisión de relaciones exteriores del Liceo Experimental Manuel de Salas. Básicamente con la idea

de romper la burbuja manuelsalina. Y, eso quedó muy resonante en mi cabeza de la actividad política de mi hermana en el liceo (8: D1).

Por último, para el caso del estudiante B1, el ambiente distendido en el que se reúne su familia y amigos será fundamental en su influencia. Ahora bien, el estudiante es claro en su juicio: Estas experiencias son siempre un impulso y una posibilidad, pero está en el estudiante la decisión final de movilizarse o no:

Y aparte, mi papá más que mi mamá, pero mi papá tiene toda esa, tiene un entorno de izquierda muy fuerte. Él es muy sociable, y los amigos, el carrete, el sábado en la noche, guitarra, Víctor Jara, las mismas canciones de siempre, y militantes comunistas, así como la vieja guardia <risas> “B1, usted es de la juventud, usted tiene que seguir peleando, sé que tenemos diferencias, pero dele no más, porque estamos en la misma lucha”, discurso de viejo de izquierda <risas> Entonces, para mí fue muy importante también el apoyo familiar, en algún momento quizás lo mencioné por la <...> como los multifactores. Pero si fue importante. Ahora uno puede tener una familia, así que te incentiva, y tú no hacer nada también (324: B1).

Para el caso de esta investigación, existen elementos biográficos esenciales, que configuran el *estar influenciado*, definiendo con fuerza el perfil del estudiante politizado al interior del LMS. Al abordar el subtema de *estar influenciado por las militancias*, podemos percibir que estas ejercieron un influjo poderoso durante el año 2016. En los relatos aparece la reivindicación de la historia militante mirista, parte del corazón de la historia manuelsalina en dictadura. También es sustantivo mencionar que, en el año de estudio, el estudiantado presencié por televisión a jóvenes del colectivo, la Ofensiva Estudiantil, entrando al Palacio de La Moneda, en un acto performativo contra el gobierno de turno. Uno de los integrantes de este colectivo D2 será estudiante del LMS, lo que le dará la posibilidad al LMS de ser parte de este movimiento que se gestaba. La experiencia militante se transmite generacionalmente al interior del colegio; y la ACES tendrá una influencia relevante durante estos años, en los modos de actuar del estudiantado. A nivel liceo, esta agrupación

tendrá el control de la comisión burbuja, dónde estudiantes tendrán la posibilidad de establecer lazos con otros colegios movilizados. Sumado a lo anterior, ese año, posterior a la toma, se conformará un colectivo estudiantil interno, llamado Movimiento Revolucionario Elgueta Pinto, que funcionará como un articulador y acelerador de los procesos de politización irresolutos en la toma; pero que finalmente termina desarticulando y quebrando el movimiento estudiantil, tema que abordaremos con precisión en otro tema.

En el subtema del *estar influenciado por la familia* detectamos que la mayor parte de estas, son personas que tuvieron una vida militante en colectividades o partidos de izquierda, y que, en muchos casos, su vida estará marcada por sucesos traumáticos ocurridos en dictadura. La impunidad existente en Chile con las familias de los Detenidos Desaparecidos tiene una carga psicológica a nivel país, y el LMS posee una relación directa con esta trágica historia. Para muchos apoderados y apoderadas, el LMS es el lugar donde estudiantes ejercieron su militancia a fines de los años 60' y comienzo de los años 70' del siglo XX. El apoderado manusalino es parte de la izquierda acomodada de este país; y son familias que promueven la discusión de sus hijos/as sobre la realidad social contemporánea y en muchas ocasiones fomentan la participación y la politización de sus hijos/as en el gobierno estudiantil desde el ejemplo. Si estos/as apoderados y apoderadas promueven la discusión, entonces la politización estaría operando sobre disensos, ya que no hay discusión si todos estamos de acuerdo (PNUD, 2015); que para este caso refiere a quienes quieren dar vuelta la página en nuestro país, frente a sucesos sobre los cuales transcurridos 50 años no existe verdad y justicia. La militancia retrotrae al estudiantado a reflexionar sobre la impunidad en la que opera todavía este país. Es importante recordar, que si bien la politización podría asociarse a democracia, también puede darse a un régimen autoritario (PNUD, 2015). Muchas de las familias

se politizaron en este periodo por historias que los marcaron, y como dice una estudiante, provocó una carga psicológica que hasta el día de hoy convive con ellos y ellas. En algunos casos, esto es tan potente que la militancia es una extensión de la historia familiar. No se pueden *comprender las experiencias de politización estudiantil* si no relacionamos que la mayoría de los perfiles de las y los estudiantes que lideran estos procesos, *están influenciados por la militancia* directa o indirectamente a través de la historia familiar. Para todos los casos, incluso los que no militan, estar *influenciado por la familia* es un factor común que marca sus biografías, desde los valores entregados en el hogar; que las y los estudiantes ponen en movimiento en la escuela.

### **c.— Estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular**

El tercer tema que emerge del análisis temático será *estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular*. Nos referimos al conocimiento - o la ausencia de este - que tenía el estudiantado de la historia y tradición liceana; y como se expresaban las características propias de la cultura manuelsalina, concepto que resulta controvertido al intentar aprehender “una” cultura. Se intenta comprender cómo las y los estudiantes convivieron con estos elementos en su experiencia política estudiantil, y si esta conllevaba un potencial transformador. No abordamos necesariamente la incidencia para el futuro de sus vidas, sino que una experiencia reflexiva que apunta específicamente a lo que fue su presente en el Liceo Experimental Manuel de Salas. Para efectos comprensivos e interpretativos separaremos el pasado y el presente del liceo. Hablaremos de *ser parte de una historia y tradición* como subtema cuando recurramos a un pasado lejano del liceo; pero cuando queramos referirnos a lo que es hoy el LMS, hablaremos de *estar en una cultura*

*burbuja*; que básicamente habla de cómo las y los estudiantes se autopercebían en su cotidianidad el año 2016.

**Ser parte de una historia y tradición que no se conoce: “Si yo no hubiera hecho la tesina sobre el colegio, no lo hubiera sabido”**

Pertenecer a una institución como LMS es estar en un liceo con tradición, en lo que refiere a los aportes a la educación chilena durante el siglo XX. Por su condición experimental, es un liceo que tuvo una incidencia notable en aspectos educativos del país. Lo llamativo en este subtema, es como el estudiantado pudo estar aprendiendo de esta experiencia de politización, y reflexionar sobre la historia y tradición del liceo. Al parecer esta consciencia no es profunda en la mayoría de los casos; aunque las y los estudiantes saben que están en un liceo singular. El caso del estudiante B1 es una de las experiencias más interesantes, ya que declara abiertamente que las y los estudiantes no conocen la historia de su liceo, y realiza este juicio categórico porque en cuarto medio, a través de su trabajo final del área de humanidades llamado tesina<sup>10</sup>, pudo indagar sobre esta historia como un caso excepcional y casi accidental:

No. Es que no se conoce. Si yo no hubiera hecho la tesina sobre el colegio, no lo hubiera sabido (240: B1).

Realizar una tesina sobre la experimentalidad del LMS, le otorgó al estudiante B1 la posibilidad de conocer la historia del liceo en profundidad, lo que hubiese sido muy difícil de

---

<sup>10</sup> La tesina fue un trabajo coordinado por el área de humanidades (lenguaje y comunicación, historia y ciencias sociales; y filosofía) que, en términos muy simples, y como lo indica su nombre, era una investigación en formato tesis universitaria acotada, que buscaba que el estudiantado eligiera un tema de interés, y lo trabajara durante todo el año, desde estas tres asignaturas.

conocer sin esta experiencia. El ejercicio investigativo le permite percibir que lo que más se maneja de la tradición liceana, es su historia ligada a la dictadura cívico-militar; pero que poco se sabe de la experimentalidad asociada a los años previos a 1973:

No, no habría sabido que se fundó el colegio en el 32' por una iniciativa estatal, por implementar cambios de educación, que se hizo tal cosa, como en innovación, primero que antes, en todos los colegios de Chile. Que el organigrama del colegio cuando se fundó era, tenía canales democráticos hacia los estudiantes, y hacia otros estamentos que no pasaba en ningún otro colegio de Chile. Lo que ocurría en los 60' en el colegio. A lo más la memoria histórica del colegio llega al Acto por la Memoria que es la Dictadura. Pero la Dictadura ya es la parte fea, es como lo que llega a nuestra visión histórica hacia el pasado. El Acto por la Memoria, los compañeros caídos. Que acá murió gente. Pero eso es un relato, es una parte de la historia. Pero ¿qué pasaba antes?, ¿qué pasaba en el colegio? ¿Por qué el colegio llegó a ser tan reprimido? Y no solamente como nivel de estudiantes o profesores que fueran <??> sino porque el colegio como institución fue reprimido. ¿Por qué pasó a ser privado? ¿Por qué se paró la innovación educativa? Entonces ese cuestionamiento hacia atrás del 73' no está (242: B1).

Lo anterior es corroborado en cierta medida por el estudiante D1, quién posee una visión general de la historia del liceo, donde mezcla elementos que tienen que ver con las militancias de fines de la década de los 60' y comienzos de los 70' del Chile del siglo XX; con algunos elementos de la fundación del liceo, razones que serán suficientes para que su madre decidiera matricularlo en el LMS.

Y eso, para mí, no solo lo he madurado en una visión política teórica, sino que, en su momento, me chocaba personalmente porque yo de chico había vivido en una población, vivía en una población, y después, producto de los extrañísimos casos de ascenso social que hay en nuestro país <...> para no decir que es una norma <...> a mi vieja le empezó a ir bien y pude recaer en el Manuel de Salas, con todo y todo. Entonces, este tira y afloja entre mi yo de Peñalolén y este nuevo yo, ñuñoíno, y esta nueva realidad, eh, y mi visión del Manuel de Salas como el liceo que me había pintado mi vieja: cuna del MIR acá en Santiago, el primer liceo laico de Chile después del Instituto Nacional, el primer liceo mixto de Latinoamérica, el liceo de Amanda Labarca ¿cachai? Para mi vieja ese era el Manuel de Salas, por eso me metió al Manuel de Salas (116: D1).

Es interesante percibir cómo para el estudiantado, la comprensión de lo que fueron los años dorados del LMS, en términos de experimentación e innovación de un liceo público, están un poco difusos, en la comprensión de lo que es la historia y tradición del liceo. Esto resulta interesante de analizar, en un estudiantado que se ha movilizó en los últimos años, en solidaridad con la educación pública y de calidad. Al parecer, quién puede problematizar lo anterior, es solo quién pudo investigar y conocer esa historia; y que para este caso es el estudiante B1 quién mira en profundidad el pasado experimental, y sobre todo su carácter público:

Al final nunca se hizo el cuestionamiento, quizás histórico, de lo que era el Liceo. “Bueno, hasta este año, hasta la dictadura, el liceo tenía un rol totalmente distinto al que tiene hoy en día. Y hasta la dictadura el liceo era público, tenía selección, una especie de selección cultural, pero era público”. Por ejemplo, no se po, en los años 60’ desde el colegio se iban a hacer parte (...) de las clases, así con esa importancia, se iban a hacer trabajos voluntarios a poblaciones, a sectores vulnerables, etcétera. Entonces ese ejercicio, ni siquiera de cuestionamiento a lo que es hoy en día el liceo, sino que cuestionamiento en relación con lo que era antes. Ese ejercicio, no se hacía. A nadie le interesaba. El liceo tenía su normalidad, entonces tenía sus espacios, tenía sus ritos. Y eso no se cuestiona de fondo. ¿Qué era el liceo? ¿Qué somos? “Bueno, nosotros somos un colegio particular”, “A ya, entonces hay colegios públicos. Ya ¿y dónde están esos colegios públicos?”. “En tal parte, en Santiago Centro, en periferia, hay colegios donde existe la municipalización, nosotros estamos por fuera de eso”. Todo ese ejercicio teórico no se hizo. Al menos yo no lo vi (156: B1).

Finalmente, para el estudiante D1, la cultura manuelsalina contemporánea al 2016 está más asociada al carrete; haciendo un corte con un pasado que se perdió pero que extraña. Un pasado distante que pareciera ser la vieja cultura y tradición manuelsalina política. De alguna manera sintonizando con la idea de que todo pasado fue mejor:

Hoy en día la cultura estudiantil manuelsalina es más que nada ligada al carrete y al consumo de drogas duras, eh, pastillas, etc. Esas cosas nunca me interesaron mucho, pero la vieja cultura y la tradición manuelsalina influyó en mí profundamente. Esta cuestión media, como de entre liberalismo social, marxismo, laicismo, una síntesis bien bonita de todo eso (234: D1).

Hablar de la historia y la tradición liceana era todavía una reflexión superficial para el año 2016, un relato que perfectamente podría haberle dado densidad a las movilizaciones de ese año, sobre todo porque el estudiantado movilizado estaba buscando construir comunidad a través de un nuevo contrato pedagógico.

**Estar en una cultura burbuja: “Cualquier proyecto que provenga de una élite, tiene que salir de la burbuja, tiene que abrirse, tiene que ir al territorio”**

El segundo subtema del tema: *estar aprendiendo de la experiencia de politización* nos lleva a mirar ese presente que vivieron las y los estudiantes el año 2016, eso que significamos para efectos comprensivos, como la *cultura manuelsalina*. Los relatos sobre esta cultura conjugan una serie de elementos interesantes, donde quizás lo más sustantivo, en términos reflexivos, es la consciencia de ciertos espacios políticos de participación protegidos; pero que a la vez se proyecta como un espacio burbuja, cerrado y desconectado de otras realidades.

En primer lugar, lo que la estudiante A1 puede señalar como aspectos distintivos de la cultura manuelsalina, refiere a la idea de estar en una burbuja, una especie de microespacio que comparte lenguajes, costumbres y una forma de ser común. Valora positivamente tener esa cultura, pero lo negativo es que, esta se asume muchas veces, como la única realidad, hasta que el estudiantado logra romper su círculo. La estudiante lo explica de la siguiente forma:

Siento que esa cultura tiene cosas buenas y cosas malas. Las cosas buenas, igual es entretenido, ser perteneciente a un grupo, tener una característica muy como manuelsalina, creo que igual es algo entretenido, yo cuando llegué a la universidad nadie se vestía como yo, o conocía las cosas que yo conocía, o las tallas que yo conocía, incluso me dijeron que me parecía a unas dos niñas y yo cuando las veo eran dos del Manuel de Salas <risas>. Entonces, quedé impresionada y me di cuenta de que esta hueá es una burbuja muy fuerte,

y ahí es cuando entra lo malo; que es una burbuja que uno cree que todo el mundo es como el Manuel de Salas, que cuando llegas a la universidad te das cuenta de que no somos mayoría, y que existe gente muy distinta y que uno está tan acostumbrado a ser como de esta cultura (...) (148: A1).

En términos de socialización, uno de los aspectos más relevantes del estudiantado manuelsalino y su cultura, es la dimensión de lo festivo, asociado al estar “carreteando”; lo cual se llevaba a cabo en casas de estudiantes principalmente. El clímax de esta dimensión humana es el “mundial”, un evento donde algún estudiante coloca su casa para un “carrete” y llega gran parte del estudiantado, o al menos quienes disfrutaban de estos espacios de socialización. Es un espacio de conversación, para conocer amistades, establecer vínculos, encuentros casuales, formación de parejas, y generalmente acompañado de alcohol y drogas. El contexto de estos mundiales, lamentablemente, también serán el espacio para situaciones de acoso y abuso sexual, tema que será denunciado a través de funas desde el 2017 en adelante; y que para el estudiante es parte de lo autodestructivo de la cultura manuelsalina. En el contexto pos-toma “los mundiales” florecieron todas las semanas en casas de estudiantes. El estudiante B1 lo recuerda de la siguiente manera:

Yo no me he referido mucho al tema social como con la toma. Pero después de la toma se dio un proceso en que estábamos en IV ° medio, y nosotros nos juntábamos con gente de primero a carretear. Onda todos los fines de semana había carretes mundiales. Mundiales <énfasis> Profe, llegaban todos, llegaban todos, todos, todos <énfasis> Onda ciento cincuenta personas en una casa, de tal persona de primero medio, de Fefi Varas. En la casa de Fefi Varas. Y gente de cuarto medio, gente de tercero, de segundo, de primero. Y se generaban ciertos lazos, así bien cercanos incluso entre personas. Bueno, tienes que entender también, está de por medio la droga, el copete, que también es parte de la cultura manuelsalina. También esa, la cultura manuelsalina, quizás se alimenta de eso para generar vínculos. Juan XXIII, Los Tala, parte de la cultura manuelsalina. Y también la base de lo que estamos viviendo ahora con las funas. La funa al final, muchas veces, la unión entre sexo y drogas. Y no sexo como la relación sexual, penetración, no po. Sino que sexo con te gusta una persona, te sientes atraído por una persona, como vas a llegar a esa persona. Pucha, llego mediante el copete. Llego mediante el carrete. No hay consentimiento, por ejemplo. Entonces también ahí, en la propia cultura manuelsalina está quizás su perdición. Su propia destrucción de por medio. Quizás lo que se está viviendo hoy en día. Pero también

<titubeo> en la toma también había copete de repente. Uno de los quiebres de la toma en su momento (230: B1).

Por otra parte, la estudiante A1 recuerda con cariño como parte de la cultura manuelsalina ciertos ritos que tiene el liceo como el último día de los cuartos medios o la Cacharpaya<sup>11</sup>. Son ritos potentes donde las emociones estar a flor de piel al despedirse del establecimiento que los cobijó tanto tiempo:

Cosas muy lindas que tiene como por ejemplo la Cacharpaya, las cosas que se hacen en cuarto medio. El hecho que a uno le afecte tanto la Cacharpaya que uno llora hasta el día de hoy, yo vine ahora a ver la Cacharpaya de la Luisa y vino gente que no tiene hermanos a ver la Cacharpaya y, yo estaba igual impresionada porque igual uno dice “ya, pero, cómo tanto”, pero porque igual son cosas que a uno la marcan, o sea, yo creo que salir del colegio y llorar igual es fuerte, pero en este colegio se da mucho eso, a pesar de que uno, siento, no siempre la pasa bien en el colegio, pero igual tiene algo que, que es que, yo por lo menos estuve desde kínder, o sea, tengo profes que me conocieron cuando estuve en kínder y después en cuarto medio (152:A1).

La falta de conexión con otras realidades es algo con lo que las y los estudiantes de IV ° debieron aprender a lidiar en las movilizaciones, y esto lo aprendieron de pequeños, participando en comisiones para la toma del 2011. En algunas oportunidades esto fue complejo, porque debieron enfrentar críticas de personas en la calle, y que hicieron reflexionar a esos niños y niñas de séptimo básico que salían a “panfletear” sobre realidades que, en palabras de ellos, desconocían; pero que también les permitió por lo mismo, ampliar su perspectiva de mundo. Así lo relata la estudiante B2:

A ver, si <...> siento que, hablando desde las edades, por ejemplo, ya, 2011 fue como el despertar, el darnos cuenta, como ya, aquí hay algo raro nosotros somos chicos, pero nos damos cuentas que parece que hay gente que no va a colegios como el de nosotros, que no tienen estas mismas posibilidades, onda nosotros nos ven como hippies, de repente nos molestaban cuando salíamos a panfletear como estos cuicos que andan, nos lo dijeron,

---

<sup>11</sup> Fiesta de Cacharpaya LMS (cacharpaya: voz quechua que significa acto y efecto de despedir o despedirse) Es la despedida hacia los cuartos medios del liceo y es una celebración festiva. Bailan los cursos de enseñanza media, se entregan premios deportivos, y cierra con actuaciones, locuciones y baile final de los cuartos medios.

como, porque no va <...> yo siempre me voy a acordar, a mí me dijo un caballero: “porque no vayas a un colegio a La Pincoya a ver cómo andan y después vas a planfletear”, así me dijo un caballero y, yo quedé como “¿qué es La Pincoya?” te lo juro que yo pensé, “¿qué es La Pincoya?” y después caché que era una población, ese toque <...> Entonces 2011 fue el despertar, darnos cuenta como de las desigualdades, de que ya, y eso muy chico para darnos cuenta, siento que lo logramos (26: B2).

Un elemento fundamental del razonamiento del estudiantado tendrá que ver con la falta de cuestionamiento interno. La estudiante A1, nos plantea que sus compañeros/as, durante las movilizaciones, se manifestarán por una educación pública y gratuita,<sup>12</sup> pero sin reflexionar en profundidad sobre su propia identidad y hacia donde querían transitar:

Yo creo que nos faltó, nosotros queríamos una educación gratuita y no nos dábamos cuenta de que el colegio es un colegio privado, y que, si bien queríamos que el colegio fuera gratuito, nunca nos cuestionamos la gira, nunca nos cuestionamos la fiesta de cuarto, creo que en mi generación hubo así una discusión y fue así tajantemente tengamos fiesta de tercero y cuarto, entonces ahí también nos equivocamos un poco, de no, de no ver cómo nuestra parte, sino que al tiro salir a la calle y en vez de antes haber hecho una reflexión de lo que somos y a dónde queremos ir, que eso yo igual también me di cuenta a final de año así como ¡la cagó! O sea, tenemos gira y queremos ser un colegio público (86: A1).

Esa falta de reflexión profunda del “quienes somos”, y cuál es el sentido de la movilización, lleva al estudiante D2 - militante de la ACES - a realizar una crítica a sus compañeros, sobre las discusiones que estaban prevaleciendo en la Asamblea de Estudiantes del LMS. Probablemente, D2 lograba visualizar lo anterior, debido a su conexión con otras realidades educativas:

Recuerdo, de hecho, me acuerdo de ese momento que fue como una de las primeras veces que me atreví como a hablar en frente de mucha gente en una asamblea general, estaba bastante molesto porque justo en esa época, no recuerdo bien si 2015 o 2016, eh... Había muchos colegios que estaban así con muchos problemas de infraestructura, si no me

---

<sup>12</sup> Fue tan fuerte esta impronta, y no solo en el estudiantado, sino que en otros estamentos como docentes y apoderados, que esta idea queda consignada como el primer principio del Proyecto educativo institucional del año. “En este sentido, la disposición de la comunidad de restablecer gradualmente el carácter público del Liceo buscará que su formación académica, sus prácticas pedagógicas, su organización y su financiamiento se orienten al logro de este objetivo” (Liceo Experimental Manuel de Salas, 2017, pág. 10). Para mayo consulta sobre este punto véase en: <https://www.lms.cl/proyecto-educativo/proyecto-educativo-institucional-pei/>

equivoco en la zona sur, y esos temas los estábamos abordando en la ACES y yo escuchaba así muchos relatos de colegios que no tenían techos y un sinfín de cosas, donde no tenían inmueble y a mí como que me molestaba bastante el hecho de escuchar como “no y el uniforme” y que fuera el eje central, siendo que en otros lugares no era el eje central, o que en otros lugares eran cosas que en verdad necesitaban cosas que en verdad influyen directamente en la educación po, no sé, sin un techo si llueve no podí estudiar po...(36: D2).

El estudiante B1 nos trae a colación una experiencia como estudiante el año 2011, donde asistió a un foro en el LMS sobre modelos educativos exitosos, pero disociado de la realidad nacional. Para este queda de manifiesto la poca conexión o comprensión que había de otras realidades educativas nacionales; donde casi no hubo trabajo de vinculación territorial, retornando nuevamente a la idea de liceo burbuja:

En cambio, nos venían a <...> una vez me acuerdo un foro en el 2011 <...> ya, pero contextualicemos, vinieron dos cabros, nos dijeron: “Así es el modelo educativo de Japón, y así es el modelo educativo de Finlandia” ¿cachay? Y todos, así como “wow, sí, me gusta este modelo. Ya, pero está bien, pero ¿qué queremos hacer con este modelo? Queremos implementarlo en el Manuel de Salas, queremos implementarlo en Chile, pero ¿Qué pasa en Chile? <...> Toda esa visión hacia afuera, esa visión global, al menos yo vi, que se hizo muy poco. Manuel de Salas: Burbuja. Siempre. Y dentro de eso, uno puede sacar la propuesta de, que le hubiese gustado hacer para superar esta etapa del Manuel de Salas. Y frente a eso, pucha, está el cuestionamiento hacia lo público y lo privado, que tiene que ver con todo lo que dije, pero también está el cuestionamiento a la vinculación territorial. La vinculación con el territorio que tiene el Manuel de Salas, (...). (156: B1).

Por último, el mismo estudiante B1 nos relata una experiencia clarificadora anecdótica que tuvo con su profesor del Diferenciado de Historia IV, donde él los hará reflexionar sobre la vinculación territorial que poseía el LMS:

“Hasta el día en que yo no fui a la toma de terrenos” – no me acuerdo la toma de terreno – “y me hizo bailar la señora pobladora de la toma de terreno, siendo que yo no bailaba nada, pero bailé con ella. Recién ahí me di cuenta, de que el Manuel de Salas o que cualquier proyecto que provenga de una élite, tiene que salir de la burbuja, tiene que abrirse, tiene que ir al territorio”. Eso nos lo dijo el profe Roberto, nosotros como: “¿Qué habrá querido decir?” Nos tuvo diez minutos hablando, nos tuvo ahí, y contando la historia. ¿Qué habrá querido decir el profe Roberto? La vinculación con el territorio. Tienes las facilidades como

espacio, puedes hacerlo, puedes generar instancias. Pero ¿Por qué no se hace? ¿Por qué el estudiante del Manuel de Salas es cómodo? O ¿Por qué quizás no se ha planteado esta discusión? Quizás. (162: B1).

En la misma dirección que B1, la estudiante C1 nos comparte una conversación que apuntaba nuevamente a la vinculación con el territorio que poseía el LMS, y otra vez con el mismo profesor:

De hecho, el profe Roberto me dijo una vez como “oye, porque si están en esta posición de privilegios, porque no van a Lo Hermida a trabajar, porque no van a la Villa Francia” no a evangelizar ni a nada de eso, sino que, a entender cómo funciona la vida allá y ayudar po, a solidarizar, todo este discurso de la solidaridad, nos quedamos atrapados po, en la universidad o en el colegio, eh, siento que eso era importante y no lo llevamos a cabo, estábamos muy en la burbuja (187: C1).

Al revisar los hallazgos del tema *estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular* observamos que el estudiantado en su gran mayoría comprende que está al interior de un liceo singular, lo que se expresa en *ser parte de una historia y tradición*. Esta tradición en la mayoría de las y los estudiantes movilizados se expresa en las profundas marcas que dejó la dictadura cívico-militar en ellos, muchas veces traspasadas por parte de su cultura familiar, y en sucesos conmemorativos, como lo es el Acto por la Memoria.<sup>13</sup> Sin embargo, al profundizar en esos sentidos, nos damos cuenta de que no hay mayor conocimiento sobre el aporte del LMS a la historia educativa del país durante el siglo XX, salvo en el caso de B1, que le tocó abordar el tema gracias a una investigación. En cuanto al *estar en una cultura burbuja*, es una idea que aparece recurrentemente en las experiencias del estudiantado; y pese a que la “cultura manuelsalina” es reconocida en todas las entrevistas, aparece como algo lleno de múltiples significados. En cuanto

---

<sup>13</sup> El Acto por la Memoria, es un espacio de conmemoración de las y los estudiantes víctimas de la dictadura cívico militar. Es una tradición que pasa de generación en generación organizada por el estudiantado y apoyada principalmente por docentes del área artística. Se conmemora en la semana del 11 de septiembre de cada año.

a esta cultura se mencionan aspectos como la ropa, el lenguaje o las fiestas, diversas subculturas como los scouts, y algunos ritos del liceo como la Cachaparya o el último día de clases. Sin embargo, más allá de estos elementos, todo el estudiantado reconoce la falta de conexión con otras realidades a través del efecto burbuja.

Al relacionar el *estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular* con sus experiencias de politización, podríamos decir que, si el objetivo de la toma era construir comunidad, vemos en perspectiva, que se hacía ineludible establecer un diálogo intergeneracional con la historia del liceo. Como señala el estudiante B1, la dictadura no solamente les quitará la vida de excompañeros y compañeras, sino que destruirá un proyecto de experimentación educativa asentada en la tradición pública de nuestro país. En ese sentido, conocer la historia, se hubiese constituido en la posibilidad de expandir los límites de lo político de su movilización, sobre todo pensando en que esta buscaba re-posicionar la experimentalidad pública arrebatada.

Por otra parte, *estar en una cultura burbuja*, según sus propias reflexiones, les hará perder perspectiva de otras realidades educativas, y las contradicciones en las cuales estaban inmersos y que no visualizaban; ya sea por comodidad, falta de interés o ausencia de mediación de la escuela. Estos elementos, en clave politización, permitirían hacer una evaluación más completa de la experiencia del país, ampliar sus predisposiciones subjetivas con la política y lo político, y darle una mayor profundidad en los modos de involucramiento con lo político; proyectando procesos de agencia colectiva sobre la posibilidad del retorno a lo público, y a repensar la experimentalidad en pleno siglo XXI.

Finalmente, señalar, que parte de las y los estudiantes entrevistadas/os realizó cierta problematización de algunas contradicciones que percibían en el LMS, cuestionando la falta de vinculación con el territorio y el conocimiento de otras realidades. Repensar lo público era chocar

de frente con costumbres tan naturalizadas del liceo, como giras de estudios al extranjero, no accesibles para la mayoría de los niños y niñas de Chile.

*Estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular* nos permite comprender que las experiencias de politización son situadas a un contexto particular. Tradición y cultura nos ayudan a comprender este estudio de caso y como se organizan las dinámicas al interior del LMS.

#### **d.— Estar aprendiendo en un contexto educativo**

*Estar aprendiendo en un contexto educativo* pareciera ser una obviedad para quienes asisten a una escuela. Sin embargo, en este tema revisaremos las experiencias que aportaban a la experiencia de politización, desde el rol de ciertas asignaturas, principalmente de ciertos profesores y profesoras, y donde también se destacan aspectos relacionales complejos, como el cuestionamiento que surge el 2016 a las prácticas docentes o el rol del profesorado durante la toma.

#### **Estar dialogando y debatiendo para la reflexión: “No es llegar y pasar el programa, y chao”**

En cuanto al aporte de las y los docentes, serán múltiples los significados que aplicará el estudiantado para definir su experiencia de politización. El estudiante D2, por ejemplo, disocia al mundo docente de la institución:

Claro, me sentía con muchas más herramientas que mis compañeros en algunos aspectos. Creo que quizá ahí hay algo del colegio como tal, pero creo que el rol ahí lo juegan más los profes que como institución (239: D2).

La estudiante B2, por su parte, destaca aspectos metodológicos y didácticos de las clases, donde se busca el desarrollo de un estudiante reflexivo de su realidad; haciendo mención

principalmente al área humanista, específicamente a las asignaturas de Historia y Psicología (Filosofía).

También en una cosa que es sumamente básica como pasar los contenidos, o sea, las formas que se pasan como historia, como en psicología, la manera, no es llegar y pasar el programa y chao, sino que, entregar esa posibilidad de poder desarrollar los temas, aplicarlos a la actualidad, es muy cómo, enfoque por competencias que es muy bacán, y, eso de la reflexión (80: B2).

Al intentar desentrañar los aportes de cada asignatura, asociado exclusivamente a su proceso de politización, la evidencia es abrumadoramente grande y los grandes responsables de este proceso en el LMS son las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales, seguido por la asignatura de Filosofía. Es interesante mencionar que las y los estudiantes destacan a algunos y algunas docentes en particular, apareciendo con mucho énfasis el Diferenciado de Historia IV, que se convirtió en un espacio de diálogo y conversación, problematizando los límites de los procesos de politización estudiantil durante el año 2016.

La estudiante A1 cree que el liceo como institución, no necesariamente fomenta las experiencias de reflexión política, sino que es un proceso autónomo desarrollado por el estudiantado. Pese a existir una tradición educativa de participación estudiantil, solamente la asignatura Historia y Ciencias Sociales se acercaba a esta experiencia de razonamiento crítico de la realidad. Siente que el liceo es un espacio de mayor libertad, pero pone en duda que se trabaje institucionalmente el pensamiento crítico:

Yo creo, que, en mi tiempo, creo que el colegio no lo fomenta, sino que, el estudiantado lo ha ido fomentando durante mucho tiempo porque, a pesar de que es un colegio que tiene consejo de curso, que fue el primero, que es experimental, y todo eso, como que siento que solo en las clases de historia tenía profes que eran un poco, que se acercaban a esto a lo más crítico, a que opinemos de distintas formas. Pero, el resto de las clases era como siempre, pero el estudiantado al final es el que te mete en el ser políticamente activo y en tener, en ser crítico y todo, pero no sé si como institución tenga, es más light con respecto a otros

colegios o sea puedes ir con piercing, con el pelo teñido, pero siento que es como solo eso, no sé, no hay como una cosa institucional que fomente el pensamiento crítico (134: A1).

De la asignatura de Historia y Ciencias Sociales en particular, el estudiante D2 reconoce la importancia de esta asignatura para poder reflexionar sobre la política y lo político:

Con los profes de historia siempre estaban ahí. Para mí era como fundamental po. De hecho, era como... si po, los profes de historia tienen que estar ahí. En general (184: D2).

De hecho, el estudiante D2 al referirse a uno de los profesores de Historia y Ciencias Sociales que tuvo, y al verlo en perspectiva, recuerda que no le gustaban sus clases, pero siente que al salir del liceo, pudo entender el sentido reflexivo que había detrás; al estar buscando que sus estudiantes ejercitaran la argumentación:

Si po. Pero ahora lo veo, y claro, también... En varios momentos recuerdo que yo agarraba un concepto, lo decía y no podía explicarlo. Y llegaba a mi casa y lo estudiaba. Entonces también me marcó que en verdad me hizo clases en un puro año, en cuarto solamente (188: D2).

Por lejos, el espacio más destacado por la generación del año 2016 en lo que respecta a la reflexión, será el Diferenciado Historia IV<sup>14</sup>, realizado por el profesor Roberto Aguirre, donde participaron A1, B1, y C1. El estudiante B1 reconoce que había roces en este curso al discutirse los temas relacionados con las movilizaciones. Pese a que la presencia de la ACES en el liceo ya generaba conflictividad, el diálogo se mantuvo durante todos los martes y jueves, días en que se daba el curso:

Sí, natural, costumbre de que llevábamos conversando desde tercero medio. Llevábamos ya un año y medio conversando, viéndonos todos los martes y los jueves, creo que era ese ramo. Conversábamos, conversábamos, conversábamos, y de repente empezamos a chocar entre nosotros, hubo problemas ya entre personas. <...> Yo si hubiera sido la C1, o la Alme,

---

<sup>14</sup> Los Diferenciados son cursos de profundización a los cuales se accede desde tercero medio. Pueden acceder estudiantes de todo los cursos del nivel, y se reúnen por intereses personales, algunos incluso con proyección vocacional. Funcionan de manera similar a los Diferenciados que proponen las Bases Curriculares del 2019, aunque como están desde antes, existen diferenciados no necesariamente iguales a los que propone el Mineduc.

o el Carlos Berríos, me hubiera enojado de por vida con el Pedro. Pero no po, como que se seguía, nos seguíamos viendo ahí y debatíamos; y sobre temas así, sobre temas coyunturales, sobre la ACES, sobre la Ofensiva Secundaria, sobre el <...>, temas que estábamos discutiendo entre todos (288: B1).

Según la estudiante C1, el profesor Roberto Aguirre siempre promovió la discusión y el debate de ideas por más candente que fuese el contexto de movilización estudiantil. A modo de anécdota, la estudiante recuerda cuando les hizo posicionarse sobre el petitorio de la ACES:

Si pos, como que nos puso como en una y en otra parte y nos dijo “ya, ¿Qué opinan del petitorio nacional de los estudiantes?” que lo había hecho la ACES sin preguntarle a nadie, entonces, ahí ya quedó la cagá (171: C1).

En los resultados, también queda de manifiesto el aporte del área artística al proceso de politización estudiantil, específicamente música a través del Conjunto Instrumental, y el Taller de Teatro. A través de la experiencia de la estudiante C1 y la reflexión que nos comparte, ella destaca la relevancia de la formación ética a través del trabajo colaborativo:

Yo creo que, otras cosas que me ayudaron como a mi crecimiento personal, que en el fondo igual tiene que ver con mi crecimiento personal, que en el fondo también tiene que ver con la política, es el arte del Manuel de Salas, el conjunto instrumental y el taller de teatro en el que yo estaba, porque, ambos eran trabajos colectivos y tenías que entender bien cómo trabajar con la gente, cómo lidiar con la gente, no herir a la gente, etc. Y cómo que también te vas formando éticamente, como que, en teatro, si llegas tarde, te los cagas a todos, porque hay que ensayar contigo, en el conjunto también, tienes que estar presente. Siento que el trabajo colectivo lo viví tanto como en el centro de estudiantes como por el arte del Manuel (313: C1).

Del subtema, *estar dialogando y debatiendo para la reflexión*, podemos visualizar el aporte de ciertos docentes y asignaturas en sus experiencias de politización. Debemos aclarar que no se busca señalar que hay mejores profesores o asignaturas, ya que esta investigación solamente

buscaba comprender los aportes en las experiencias de politización, y entendemos que el fenómeno educativo es mucho más amplio y complejo. De hecho, para esta investigación, aparecerá la mención positiva de una cantidad enorme de docentes, pero que no aplica necesariamente al foco de la investigación.

**Estar cuestionando: “*Levantábamos a la voz, increpando al profesor, cuestionándolo*”**

Si bien existe la valoración del trabajo docente por parte del estudiantado, el año 2016, también fue un año de profundo cuestionamiento a la propuesta educativa del LMS. Una de las críticas apuntó a rol experimental que caracteriza el alma del liceo<sup>15</sup>. Este cuestionamiento se dará de forma atenuada o acentuada dependiendo del curso del nivel. Para el caso del estudiante B1, que pertenece al IV ° B, recuerda la experiencia de la siguiente forma:

Oye, pero el colegio es experimental según el nombre, pero de verdad no tiene prácticas experimentales, sino que tiene prácticas, muchas veces autoritarias, incluso con profesores. Ya entonces, después de la toma, me acuerdo de que se dio un diálogo entre estudiantes y profesores, al menos en los Bélicos<sup>16</sup>. En los otros cursos tengo entendido que también se daba en cierta medida, pero un poquito menos. <...> Porque los bélicos eran un grupo, y eran un curso, igual de presión. Estaban todos más o menos cuadrados, salvo voces disonantes, llámese Matías Martínez, Rodolfo, Luis Soto <...> Pero si había mucha presión en los profesores, me acuerdo en ese momento pos-toma. Mucha presión a los profesores (104: B1).

---

<sup>15</sup> La Ley 19820 que modifica dependencia del LMS a la Universidad de Chile dice en su artículo N 1: El Liceo Experimental Manuel de Salas, en adelante el Liceo, es un establecimiento de enseñanza preescolar, básica y media, cuyo fin es la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza académica, que dependerá orgánicamente de la Universidad de Chile (...)

<sup>16</sup> Cada curso en el LMS se coloca un nombre en IV medio como una tradición que se repite todos los años. El IV B se autodenominó: IV ° Bélico.

No fue una experiencia grata, ya que el curso le imponía presión a las y los docentes del curso; dónde si bien la mayoría del curso estaba organizado frente a esta demanda, no lograron trabajar en conjunto con sus profesores y profesoras:

Y en la sala de clases si tenía un cuadro <...> un curso cuadrado, presionando a un profesor para que cambie sus métodos de enseñanza. Y hubo casos en que se hizo, no recuerdo muy bien los casos específicos, pero al menos con el estamento de profesores, si me acuerdo, que hubo una, hubo quizás una, no hubo un trabajo en conjunto, si no que hubo una, un cuestionamiento de los estudiantes hacia los profesores <...> por sus prácticas, pero no quizás un diálogo constructivo, íbamos a cambiar el modelo del colegio, sino que curso por curso (108: B1).

El estudiante B1 especifica nuevamente en que esta presión dependerá de cada curso, y no será una situación fácil, ya que muchas veces se llegó a increpar a algunos docentes:

Porque seguimos ahí, no solamente en las asambleas de curso, sino que en las clases había discusión, hablábamos, levantábamos la voz, increpando al profesor, cuestionándolo, entonces esa energía después de toma si era canalizada por el curso, pero ahí ya entras a todo el mundo de las disparidades que hay entre curso y curso. <??> Cursos que nos están ni ahí, cursos que están peleando por la revolución y cursos que están haciendo los polerones de cuarto. Ya entras como a la particularidad, y eso, igual se notaba (152: B1).

### **Estar acompañados en la toma: “*Pero los profesores, nunca se mojaron el potito a fondo*”**

En el recuerdo de las experiencias de politización generadas en la toma, las y los estudiantes rememoran cómo algunos profesores y profesoras acompañaron al estudiantado en el proceso. La estudiante A1 recuerda en específico a un profesor:

(...) si me acuerdo de algunos profes estando en la toma y yo dialogando con ellos. Me acuerdo de estar con Felipe hablando, yo diciéndole esto como “oye, sabes que estoy perdidísima” y él dándome su opinión. Pero, así como nivel como institución, siento que nos dejaron como abandonados (84: A1).

Una de las características que recuerda el estudiante D2 de las movilizaciones del año 2016 es el apoyo que tuvieron por parte del profesorado. Un apoyo que podían expresar libremente sin sentirse perseguidos por las autoridades, como en otros liceos del país:

El 2016 también po, creo que sí funcionó como para remover un poco a la interna, ver el apoyo que teníamos por parte de los profesores. Para nosotros también fue como súper interesante y positivo, bueno porque también en este colegio se daban las facilidades para eso, como que un profe pudiera hablar libremente en una asamblea, podían apoyar la toma sin ser perseguidos, podían desenvolverse y trabajar con nosotros (64: D2).

Como señala el estudiante B1, quienes siempre estaban más cerca del estudiantado eran sus profesores y profesoras con quienes se podía dialogar; aunque señala que nunca se posicionaron de forma tan clara, frente a lo que trataba de posicionar el estudiantado. Para él, este apoyo era el piso mínimo en un movimiento político, pero no hubo un compromiso más explícito con los objetivos políticos de la movilización. Sin embargo, posterior a la toma, se llevará a cabo, un proceso mucho más participativo desde el mundo docente, donde se generó un trabajo pedagógico, no exento de tensiones:

Lo más cercano que tenían los estudiantes eran los profesores, porque a los profesores uno los ve todos los días. O, entonces, por tanto, ahí había un diálogo cercano, pero quizás no tan vinculante. Quizás había conversaciones con profesores. Estamos haciendo esto. Pero los profesores, nunca se, al menos en el 2016, siento yo, que no se mojaron el potito a fondo. No tomaron postura, no, claro, vamos a la toma a preguntarles a los cabros como están, pero eso es lo mínimo al final en un movimiento político. Pero si quiero destacar un proceso con los profesores, que es que después de la toma <titubeo> Creo que el petitorio se empezó a confeccionar después de la toma. No tiene mucho sentido, pero suele pasar eso. Y dentro de ese petitorio había muchos cambios al aula de clases. Relaciones entre profesores y estudiantes, contenidos que se pasan, formas en que se pasan esos contenidos, había mucha discusión pedagógica, sin mucho fundamento, quizás, sin mucho estudio, pero sí había mucho, mucha molestia, quizás. Bueno, yo hice mi tesina de experimentalidad (102: B1).

Entre los diversos hallazgos del *estar aprendiendo en un contexto educativo*, específicamente en el *estar dialogando y debatiendo para la reflexión*, aparece la disociación del

rol docente y la institución que realiza el estudiantado. Es interesante de comprender por qué el aporte a estas experiencias se ve en la impronta de un docente o asignatura y no como un sello del proyecto educativo del liceo. Sumado a lo interior, las y los estudiantes sienten que lo que más aporta la institución es la libertad de acción; pero no ven un proyecto articulado desde el liceo. En líneas generales, el aporte de las y los docentes en las experiencias de politización viene dado por la disposición al diálogo, y la capacidad de reflexionar con el estudiantado. Se valora el aporte de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales para las experiencias de politización en su trayectoria escolar; desde ciertas actividades y el sello de algunos docentes. Para el caso específico del año 2016, será crucial el caso del Diferenciado de Historia IV, donde se destaca la promoción de debates, y la capacidad de fomentar la argumentación y la reflexión por parte de un docente en específico. Coincidentemente en ese Diferenciado se encontrarán estudiantes que lideraban la toma, que tenían diversas opiniones de lo que estaba ocurriendo a nivel país y sobre todo de lo que pasaba en las experiencias internas. La asignatura de Filosofía, y la mención a ciertas actividades, también son nombradas por las y los estudiantes. Otro aspecto destacado será la mención del área artística, donde se rescata la importancia del fomento al trabajo colectivo; desde el compromiso ético con el desempeño propio y del grupo, y el manejo de relaciones interpersonales. Docentes y asignaturas en particular serán fundamentales en el proceso reflexivo del estudiantado para ampliar sus conocimientos, habilidades y actitudes para la promoción de una experiencia política profunda. Si bien, no existe Plan de Formación Ciudadana en el LMS, y tampoco existe información precisa de lo que pasa en las aulas, se podría inferir que las prácticas que más se valoran son las del enfoque maximalista (PNUD, 2021), entendido como el desarrollo de disposiciones democráticas a partir de la contextualización de los contenidos y habilidades promovidas en relación con la experiencia

cotidiana de las y los estudiantes (Kerr, 1999) y dónde las prácticas democráticas y deliberación estudiantil sean aspectos valiosos (Kerr, 2002; Reimers, 2006).

En cuanto a la experiencia de *estar cuestionando*, este será un proceso que se dará pos toma entre el estudiantado de algunos cursos del nivel cuarto medio, y el profesorado de esos cursos. Se presenta por parte de las y los estudiantes como un proceso tenso de cuestionamiento a las metodologías, en un contexto que buscaba mantener la politización latente. No todas las experiencias se ven de manera concertada, como lo relata el estudiante B1, sino que hay matices por curso. Este cuestionamiento interno de lo pedagógico es una forma de mantener cierta politización, volviéndose político porque se amplían los temas a discutir; y sobre todo quienes contaban con la legitimidad para discutir los asuntos pedagógicos (PNUD, 2015). Como ya se ha mencionado, la politización no se expresa necesariamente en un cambio, sino que se refiere principalmente al proceso de discusión que provocó esto en el liceo. Los resultados nos dicen que este proceso fue conflictivo; desde la presión del estamento estudiantil hacia la labor profesional docente. Sin embargo, como señalamos en nuestro marco teórico, no debemos perder de vista que un proceso de politización debería llevarnos a una construcción conjunta de la sociedad; dónde las condiciones del diálogo serán esenciales para que esto llegue a ciertos acuerdos comunitarios. La autocrítica del estamento estudiantil da cuenta que este diálogo no se dio de manera profunda.

*Estar acompañados durante la toma*, pone en cuestión el rol docente y la pregunta sobre cuál debiese ser la actuación del profesorado en contexto de movilizaciones; y sobre todo en situaciones como una toma estudiantil. Al parecer, un grupo de profesores y profesoras mantendrá su rol formativo en los procesos de movilización, asumiendo el diálogo como la herramienta más importante para hacer reflexionar al estudiantado sobre las acciones emprendidas. Se destaca la

importancia del contexto singular del liceo donde no se persigue a los profesores y profesoras por su opinión desde la institucionalidad, como pasaba en muchos otros lugares del país. Nuevamente, se disocia el rol del profesorado de la institución, a la que sintieron lejana en este proceso. Por último, es interesante señalar que el profesorado no tomaba una posición a favor o en contra de las lógicas de actuación estudiantiles, sino más bien reflexiva, lo que un estudiante percibe como no asumir un posicionamiento político. Es importante, entonces, señalar que el profesorado no se politiza de la forma en que lo hacen las y los estudiantes; y es en el momento de retorno a clases donde comenzarán a posicionarse y a trabajar sobre la base del petitorio, lo que en cierta medida habla de la complejidad de construir comunidad en un contexto de toma para un docente. Como ya señalamos en nuestro marco teórico, la politización debiese contribuir a la profundización de la democracia, entendida esta como la ampliación de los actores que participan en los procesos de toma de decisiones sobre la organización de la vida en común. Y acá habría que preguntarse cómo se sitúa el docente en la coyuntura, ¿acaso puede aumentar el sentido de agencia de su rol profesional y político? ¿O el profesorado está adscrito a la institución de forma indisoluble y depende de los designios de la autoridad? Quizás habría que preguntarse qué tipo de educación ciudadana debe promover la escuela; y cómo esto impacta en la democratización de esta. En ese sentido, las instituciones y sus voluntades son las que ponen a disposición de la escuela los mecanismos para el abordaje de la discusión sobre lo político; y cómo se organizan los procesos de deliberación social, si es que estos existen; lo cual nos devuelve al círculo sin fin, ya que dependerá de la calidad de la democracia presente en el LMS. Lo cierto es que el año 2016, el estudiantado intentó mover los límites de lo político; pero para entender las relaciones o tensiones entre institución y estudiantado, debemos necesariamente abordar el concepto de *poder*. Más allá

de esta reflexión inicial, sería interesante indagar en otro estudio, las experiencias desde la voz del profesorado en contexto de movilizaciones.

*Estar aprendiendo en un contexto educativo* nos ayudan a comprender cuál es el aporte que realiza la institución a las experiencias de politización estudiantil; desde los roles pedagógicos, pero también políticos.

#### **e.— Estar aprendiendo en la toma**

Como último tema emergente de las experiencias de politización por parte del estudiantado manuelsalino tenemos el *estar aprendiendo en la toma*. En este tema, visualizamos aprendizajes que serán desarrollados en la toma del liceo y que no necesariamente serán planificados o pensados desde la escuela, pero que aparecieron en el marco de las movilizaciones del año 2016. Si bien, para el caso del primer subtema: *estar experimentando el feminismo*, este fue un impulso que provendrá del estudiantado, y contará con el apoyo de la institución de esos años para llevar a cabo reflexiones educativas sobre el tema. Para el caso del segundo subtema: *estar en situaciones de quiebre*, este será una consecuencia de las diferencias que se darán al interior del movimiento estudiantil; pero que sin duda será un aprendizaje para la vida. En el caso del último subtema, *estar construyendo sentidos comunes*, tenemos la elaboración de un objetivo que logra posicionar el estudiantado durante la toma; y que le dará el sentido político al proceso del año 2016.

**Estar experimentando el feminismo: “Ella vino a dar una charla sobre feminismo cuando esta cuestión casi nadie la conocía”**

Una de las experiencias más interesantes que surgirá de la toma del 2016, será la reflexión feminista al interior del estudiantado manuelsalino. Es un proceso de instalación temática que tendrá su clímax en los años siguientes, desatando consecuencias transformadoras para el LMS. El tema excede el marco temporal nuestra investigación; pero tendrá un potencial movilizador dentro del liceo en los años venideros. El estudiante B1 nos relata cómo el tema empieza a tomar visibilidad al interior del estudiantado manuelsalino:

Pero en toma, en paro, sipo, los temas se politizaron. Había discusión. Me acuerdo <títubeo> Ahora se me viene a la cabeza que hubo varias reflexiones sobre género. Hubo varias reflexiones sobre género en que, no sé, se armaba un grupito de mujeres en el colegio e iban a cada curso con una, quizás una guía de trabajo, y se daban reflexiones. Y ahí se daban discusiones bien, bien tensas (...) (148: B1).

La estudiante B2, que era una de las personas que le tocó participar de ese proceso, lo rememora como un tema que estaba en el espíritu de época, y que poco a poco fue adquiriendo forma:

Y también los últimos años creo yo, el feminismo, pero sin que nosotros lo supiéramos, como que, o al menos, las mujeres sí lo sabíamos, pero no nos gustaba decirlo, pero siento que no todas estaban sabiendo que era ese tipo de igualdad de género, pero sí siento que ocurrió (18: B2).

Para B2 esto se lleva a cabo, debido al propio contexto del liceo. Este se caracteriza por ciertas actividades que tenían la posibilidad de politizar el ambiente; y esto ocurría porque el liceo daba esa libertad a sus estudiantes:

Cuando partí, yo pensando en mis primeros indicios de feminismos fue, pudo haber sido sumamente fácil para el colegio <...> ¿está grabando cierto? <risas> Pudo haber sido súper fácil para el colegio, frenarme, y, quizás, como cortar mis alas con respecto a eso y que yo quedara en nada y que no pudiera seguir desarrollando mi feminismo. Pero, al contrario,

siempre se estuvo abierto a poder expresar mi opinión, eh, incluso a corregir a mis compañeros cuando de pronto no se comportaban de tal manera, que pudiera permitir desarrollar esa igualdad de género que era necesaria en una sala de clases (...) (80: B2).

También el año 2016, y desde la Asamblea de Estudiantes, se empieza a promover una discusión inicial de feminismo, con la creación de una comisión ad hoc, y que nos relata la estudiante C1:

(...) Nosotros, cuando salimos electos el 2016, conocimos al D1 porque la Alme comenzó a tener un vínculo con él, se hicieron amigos, y, nosotros hicimos una comisión que se llamaba la comisión de género, estaba como muy latente lo del feminismo, pero saliendo recién, y, había cabras del curso del D1 que cachaban caleta de feminismo. Entonces, nosotros dijimos “ya, bacán” tengamos una comisión de género con ellas, y, bueno, se metieron también los otros chiquillos y bacán (55: C1).

Todo este impulso se concretó en acciones concretas como charlas y conversatorios, como nos cuenta la estudiante B2, principalmente porque estaba el espacio y la disposición de la institución para realizarlo:

Y pucha, yo quise hacer una unidad de feminismo ahí y quisimos hacer una reflexión, y posteriormente traer una persona, una ex estudiante, la Fernanda Luna, que ella está muy metida en esto. Ella vino a dar una charla sobre feminismo cuando esta cuestión era realmente que casi nadie la conocía, yo tenía, yo estaba encargada de organizarlo, y, de verdad, que explotaron las listas de gente que quería ir, onda, la gente se estaba saliendo de clases para ir, la sala estaba llena, fue en el hall, se llenó, se llenó, pero fue muy bacán. Y se dio gracias al diálogo, o sea, a poder conversar con los profes y pedirles el hall para hacer una reflexión y que, poder, que este tema llegara a la gente y se pudo hacer (40: B2).

Estar experimentando el feminismo cambiará en los años futuros la forma en que se entendían las relaciones de género al interior del LMS, causando efectos que probablemente, eran insospechados en esos años, para muchas personas. Entre algunas de sus consecuencias tendremos funas, otra toma, aparición y posterior revictimización de situaciones de acoso y abuso, salida de profesores y del próximo director electo en el liceo que, no alcanzará a estar un año en su cargo.

En esta movilización se incubó un proceso de politización que redefinió los temas que se habían discutido hasta esos años en el liceo, y que colocaría como protagonistas a las estudiantes como agentes colectivos de transformación de la escuela, abriendo camino a una posibilidad de humanización y de respeto en las relaciones de la comunidad liceana. Los cambios se expresarán a nivel pedagógico de aula, en la protocolización de las denuncias sobre situaciones de acoso y abuso; y en la creación de la primera Unidad de Género y Sexualidades en el contexto escolar a nivel país. Esta Unidad será una obra realizada gracias al empuje y coraje del Colectivo Violeta Parra, compuesto por estudiantes, y acompañadas por un par de docentes; y que finalmente el liceo institucionalizará. Sin embargo, todos estos procesos se concretarán desde el año 2017 en adelante, excediendo el tema y el marco temporal de esta investigación.

**Estar en situaciones de quiebres internos: “*Fue un quiebre horrible porque era nuestro amigo*”**

Para profundizar la comprensión de las experiencias de politización de las y los estudiantes de la generación del 2016, debemos señalar, que una de las ideas recurrentes en la voz del estudiantado será *estar en situaciones de quiebres internos* constantes. El estudiante B1 explica, en primera instancia, que existieron varios quiebres en toda la experiencia de movilización del año 2016. Es importante señalar que, las movilizaciones siempre generarán quiebres, porque supone alterar la rutina escolar; donde la toma provocará fracturas entre los que validan este mecanismo y quienes no:

Es que el 2016 hubo varios quiebres. El primer quiebre habrá sido entre <...> Bueno, el típico quiebre de todos los años cuando hay movilizaciones entre la gente que quiere movilizarse y la que no. Y dentro de la gente que quiere movilizarse, entre la gente que quiere toma, y la gente que no ve a la toma como un método democrático, sobre todo. Nadie duda de la presión de la toma, pero, si se vota o no, la toma. ¡Uy! <énfasis> Bueno, la

primera semana de toma fue así po. Esa era la discusión <titubeo> El bando quizás opositor a la toma era principalmente anarquista (58: B1).

El estudiante D2 nos señala que posterior a la toma persiste un roce entre al menos tres grupos que se configuran en relación con el proceso de toma, dónde emerge un grupo más políticamente activo, y que está en contra de cómo se llevó a cabo el proceso, y que D2 los identificará como anarquistas:

Después de la toma cambió un poco la discusión y las temáticas en el sentido que quedaban un poco los roces de la toma, sobre todo entre tres bandos: uno era el de los que estábamos de acuerdo con la toma, otro quienes estaban en contra porque querían clases y cosas así, y un par de compañeros y compañeras, deben haber sido tres o cuatro, que estaban en contra de la toma por como un tema más ideológico, digamos un poco más desde el anarquismo o algo así que no estaban tan de acuerdo con una imposición, sentían que había sido muy agresivo el hecho de haber... El tema que no se haya votado como antes de, quiénes estaban liderando la toma, como que les molestaba un poco eso (44: D2).

Para B1, la segunda fractura importante será posterior a la toma, entre el gobierno estudiantil (C1), y los liderazgos emergentes en el contexto de la toma (D2, D1 y B1):

Un segundo corte, el 2016, se fue, se dio tras la toma, entre la lista, entre el gobierno estudiantil y un grupo de, quizás, liderazgos emergentes que habían surgido en la toma. Que ahí yo me incluyo. Estaba D2, estaba D1, estaba el Pedro, que estaba dentro de la lista, pero que quebró la lista desde adentro (58: B1).

Entre todos los quiebres que se dieron durante el 2016, uno de los más visibles, fue el quiebre interno de la Asamblea de Estudiantes LMS, acción que se dio en un encuentro abierto, dónde hubo gran asistencia del estamento estudiantil. Es una situación que marca un antes y un después en las relaciones de las y los voceros/as del movimiento estudiantil; debido a la ruptura de amistades, en una jugada política planificada que pretendía desacreditar al gobierno estudiantil electo. La estudiante C1, que fue una de las afectadas, recuerda su experiencia de la siguiente manera:

La cosa es que nosotros los cachamos al tiro, cuando Pedro renunció, primero que nada, fue un quiebre horrible porque era nuestro amigo, entonces, nos sentimos traicionados todos. No supimos que hacer, yo por lo menos en el momento dirigí la situación, y, cuando él renunció de la nada, después de una pregunta de una chiquilla como del Cuarto A que le pregunto algo nada que ver y él dijo como “no, es que yo voy a renunciar” chao se fue, y, casi que nos dijo amarillos en frente de todos, “no es que yo renuncio porque no tengo afinidad con esta gente” un discurso muy raro, que en realidad apuntaba a que nosotros éramos amarillos (83: C1).

Para quienes estuvieron planificando este quiebre, que buscaba el control político de la Asamblea de Estudiantes, será visto desde la posteridad con una perspectiva autocrítica. Es un momento de intensidad emocional, y que trae profundos costos personales, como lo señala el estudiante B1:

Lo que decía antes, no puede verlo totalmente racionalmente, como hubiera hecho esto, sino que también hay que verlo emocionalmente; y hay que ver lo doloroso que fue ese proceso también. Hay que ver lo doloroso en cuanto a relaciones humanas, a quiebres, a cosas feas que se hicieron. Yo no volvería a quebrar la lista desde adentro y apoyar una acción así tal como la hicimos. Yo no sé si los cabros habrán <...> Yo no sé si habrán sabido, pero nosotros sabíamos las preguntas que le iban a hacer a la lista. Nosotros habíamos preparado preguntas para cada persona de la lista, para hacerlos quedar mal. No sé po, yo salía a preguntarle, no me acuerdo a quién, sí era un proyecto de izquierda o no. <titubeo> (209: B1).

Para el caso del Movimiento Revolucionario Elgueta Pinto, el tema no fue muy diferente, y hacia finales de año, se fractura también este grupo:

Y el último quiebre del año, fue entre el MREP en su interior, y ese quiebre fue entre el MREP, la gente que no militaba en la Ofensiva Secundaria, y la gente que militaba en la Ofensiva Secundaria (70: B1).

El estudiante B1 relata cómo vivieron ese momento de quiebre interno en el MREP, un lugar donde se habían concentrado estudiantes que militaban en organizaciones externas, tales como la Ofensiva Secundaria (secundarios) y la Juventud Rebelde (universitarios):

La Ofensiva Secundaria es la organización de base estudiantil de la Juventud Rebelde, que es universitaria. ¿No es cierto? Y ese quiebre, fue porque un día, la mitad de las personas que estaban en la Ofensiva. No. La mitad del MREP eran de la Ofensiva, veinte personas.

Y ese número iba creciendo al interior po. Iban seleccionando a algunos, D2 y D1 iban seleccionando algunos, iban llevándolos para su colectivo. Entonces era como una suerte de instrumento, también de militancia. De hecho, varias personas siguieron militando, varios años (70: B1).

La valoración final de todos estos quiebres será negativa. Pese a que la toma en su comienzo tuvo objetivos difusos, poco a poco el estudiantado fue construyendo un relato comunitario que tuvo eco en asambleas multitudinarias que se realizaron ese año. Sin embargo, en el periodo pos-toma, toda esa cohesión y proyecto común, será destruido desde dentro por los mismos estudiantes, según lo que nos relata el estudiante B1:

En el Manuel de Salas, que es burbujita así <risas> la toma al final era cohesionada, producía cosas, y después, pucha, los frutos de la toma, había un grupo super bonito, los frutos los fuimos destruyendo nosotros mismos con lo que vino después. Con el movimiento, con el MREP, con el quiebre, con la lista, pero pos-toma (164: B1).

Finalmente, en el contexto de formulación del petitorio, que fue redactado en tono de exigencia, se provocaría un quiebre entre docentes y estudiantes, que según la estudiante C1 fue bastante triste, porque la mayor parte de las y los docentes interpretan la actitud del MREP como la de todo el estudiantado, cuando en verdad, no fue así:

El petitorio más que un diálogo se convirtió en una exigencia, porque, eran muchos los del MREP, en su momento eran como 50 cabros. Y, entonces como que ahí empezó una situación de rivalidad y en el fondo, ahí fue cuando se quebró la relación entre los estudiantes y los profesores ese año<sup>17</sup>. Me acuerdo de que para mi último día de cuarto medio no hubo profesores como en la cancha abrazando estudiantes, hubo como dos profes, nadie más <...> porque estaban chatos de las prácticas del MREP, como eran tantos se hacían ver como los estudiantes, nosotros que éramos la lista no teníamos mucho apoyo de nadie, porque es súper fácil unirse como a los más bacanes y en realidad no hacer nada, más que tratar de hacer trabajo político de verdad (125: C1).

---

<sup>17</sup> **El último día** es una actividad de despedida a todos los cuartos medios que se hace el último día de clases. Desde el tercer piso se despiden del resto del liceo, y es la oportunidad de un último adiós entre profesores y estudiantes luego de toda su trayectoria educativa.

*Estar en situaciones de quiebre* constantes no permitirá que las experiencias de politización de las y los estudiantes puedan canalizarse a través de un petitorio que buscaba promover un sentido de comunidad y de transformaciones educativas en el LMS. Paradójicamente, se había incubado en el ámbito de las relaciones humanas estudiantiles, y también con el mundo docente, lo que atentaría contra la misma idea de comunidad.

### **Estar construyendo sentidos comunes: “Nuestra idea de reconstruir un tejido político de estudio del Manuel de Salas”**

Como último subtema, de las *experiencias de politización*, aparecerá lo que finalmente da sentido a toda una movilización; y que para el estudiantado significaba *estar construyendo sentidos comunes*. Vivir la experiencia de movilización y toma del año 2016 significó para las y los estudiantes estar inicialmente en un proceso que careció de sentidos, objetivos o fines claros. La toma comenzará con un suceso concreto, descrito como la detención de un grupo de estudiantes en un corta-calle por parte de carabineros. Posteriormente, parte de este mismo grupo, serán quienes liderarán la toma. La estudiante A1 que participó de esta toma, tiene la visión más radical del proceso, en cuanto a la carencia de un objetivo definido:

(...) La toma parte reaccionariamente porque salimos a un corta-calle y se tomaron detenidos a muchas personas del colegio. Después la toma era por el estallido social que había de los estudiantes, que no me acuerdo cuáles eran específicamente los temas, supongo que también debe haber sido educación gratuita, después pasó a ser un tema interno sobre qué queremos estudiar, qué queremos hacer. Después empezó a ser un tema de cómo llevamos la toma, como que ya no había un fin, sino que era solo el medio. Después, para el desalojo se gritaba por los torturados en dictadura, o sea, ya era una cosa, así como <...> y después era sobre el <titubeo>, eh, movimiento popular, no sé, era como todo, como “compañero”, bien, así como, como si estuviéramos en la época del MIR. Yo siempre digo que esa toma sufrió de un fin, como que nunca tuvo un fin definido (74: A1).

En esta idea de carencia de objetivos coincide el jefe de media E1, al menos en lo que se refiere a la génesis de este movimiento, lo que nos sirve para ver cómo lo percibió la institución:

El 2016 la toma comienza tres semanas antes de la <...> de también de una elección <...> no recuerdo si era primera o una elección <...> no recuerdo bien cuál era la votación que ocurrió en esos momentos, pero la toma cuando comienza el 2016 sentimos que no tenía un sustento claro. Eh, de hecho, había ocurrido unos días antes unos corta calle acá fuera o en Plaza Egaña y parte del discurso en las asambleas abiertas de los estudiantes para generar la necesidad de la toma era justamente que estaban siendo víctimas de abuso policial y por ahí también lograron persuadir a los compañeros (6: E1).

Si los procesos de politización buscan instalar temas políticos que antes no lo eran, la mayoría del estudiantado carecía de estas nociones. La estudiante A1 sustenta esta idea:

Todos mis amigos eran la lista, pero yo como que no entendía el porqué de la toma y estuve rumiando toda la toma el “¿por qué?, ¿por qué?, ¿por qué estamos en toma?”. No entendía, quería saber qué estaba pasando <...> (78: A1)

La misma estudiante se cuestiona los objetivos de la toma. Junto a un compañero decide comprobar lo que ella cree, y recorre la toma buscando respuestas. Comienza a dialogar con sus compañeros y compañeras sobre las motivaciones y objetivos de la toma, y termina reforzando lo que para ella es una certeza:

Me acuerdo de que con un compañero un día le dije “podemos ir a recorrer la toma y preguntarle a la gente por qué está en toma” y nos llevamos la sorpresa de que ninguna de las personas que no fuera como de la lista nos pudo responder por qué estaban en toma. Entonces ahí yo quedé súper, como impactada no sabía qué hacer, me perdí mucho ese tiempo, me acuerdo yo (80: A1).

La visión de A1 coincide con la estudiante C1, una de las representantes de la Asamblea de Estudiantes. Desde la perspectiva que les dan los años frente a los sucesos, y desde una mirada autocrítica, señala:

La cosa es que, ese es el hecho puntual que provoca la toma porque, nunca nos había pasado algo así en toda nuestra vida política en el Manuel, que, en fondo, era toda nuestra vida política. Y, entonces, como que los cabros se enojaron mucho y ya había harta participación en las asambleas, como en la vida, como política del colegio, entonces, estaban todos

metidos en lo que estaba pasando y más encima nos llevaron detenidos, entonces, me acuerdo de que nos fuimos todos los cabros a mi casa a planear la toma, con el D1, el Pedro, B1, D2, la Almendra, C1, no me acuerdo si estaba la Anastasia, creo que estaba el Carlos, y, nos fuimos todos así “ya, planeemos la toma” y nunca con un objetivo claro, siempre con más visceralidad que otra cosa, y, en eso voy a ser súper crítica, porque para mí la toma no tuvo tanto sentido <...> (61:C1).

La estudiante es capaz de manifestar implícitamente su falta de experiencia; y desde esa carencia levanta una autocrítica que, busca encontrar en las emociones del momento, el factor desencadenante de la toma. Lo que parece más claro, es que esta ausencia de un sentido claro no es algo premeditado, sino que, todo lo contrario, el estudiantado que lideraba la movilización siempre hizo esa búsqueda de motivos y objetivo. Este proceso se fue configurando desde elementos externos hacia aspectos internos relacionados con el contexto singular del LMS:

Lo que pasa es que la toma como nunca tuvo mucho sentido práctico, así como político, sino más bien, fue desde la visceralidad y como para apoyar el resto de los colegios que estaban en esa misma coyuntura, eh, nunca tuvimos un petitorio como de la toma al principio, o, cuando, nos estuviéramos tomando el colegio por algo específico, como pidiendo algo al director, no había conflictos internos con el director. La cosa es que finalmente empezamos a hacer foros y muchos conversatorios, y, de ahí, los chiquillos empezaron a opinar harto y salió mucho el tema de que el colegio no era experimental, de que el colegio era tradicional y que nosotros queríamos una educación diferente, porque, ya estamos luchando por una educación diferente. De ahí salió la idea de hacer un petitorio, en la cual, pusiéramos todas nuestras críticas al, como al sistema educativo del colegio para poder como, arreglarla, solucionarlas y era en conjunto, ahí salió el concepto comunidad, era de todos, la idea era, de que nos uniéramos con los apoderados, con los profesores, con la directiva <...>. De hecho, hicimos asamblea de apoderados, asamblea de profesores, hicimos asamblea de apoderados de cursos chicos, apoderados de cursos grandes (...) (123: C1).

Si bien la toma careció de un objetivo inicial, quienes lideraban la toma fueron politizando la discusión y cuestionando el sentido de comunidad. Si observamos con calma vemos que existe una línea evolutiva que parte desde la crítica a la supuesta experimentalidad, luego la idea de elaborar un petitorio, hasta llegar al concepto de comunidad que mueve el cerco de lo que estaba siendo discutido y los actores legitimados para realizar esa discusión. Uno de estos liderazgos

emergidos en la toma, el estudiante D1, será enfático en el objetivo de la toma, dándole sustento político a la idea de comunidad, lo que expresa de la siguiente manera:

En “LSM construyendo comunidad” eh, creo que es donde mejor exponemos, junto a la Anastasia y la Almendra, cuáles eran las intenciones de la toma, son dos minutos, tres minutos, pero ahí señalamos cuál era nuestra idea de reconstruir un tejido político del Manuel de Salas por movilizaciones anteriores y también por procesos socioeconómicos mayores anteriores ¿cachai? No es casualidad que un liceo otrora revolucionario se haya despolitizado en dictadura (134: D1).

El estudiante D1 emerge como uno de los liderazgos más relevantes de la movilización, logrará articular un relato entre lo que pasaba a nivel nacional en los liceos movilizadas, y lo que se podía transformar en la realidad manuelsalina; pero también a nivel estructural, y en la vida de las personas, desde la idea de radicalización de la democracia, a través del control comunitario:

Entonces, los contenidos internos, radicalización de la democracia la hacemos con vínculos directamente con lo externo, radicalización de la democracia en todo su ámbito, y en qué se traducía eso para nosotros: en el control comunitario, en la propuesta del control comunitario y no solo de los liceos. Eso no sé si lo entendían todos los estudiantes, pero era más o menos el contenido de las discusiones de la asamblea, había una idea, algunos lo entendíamos mejor y algunos no, algunos están más de acuerdo y otros no, pero, era como la idea y la síntesis el tema del control comunitario, el control de nuestras vidas al final, de nuestra educación, de nuestro buen vivir, de nuestra agua, de nuestro trabajo, de los trabajos de nuestros padres, poder tener control de nuestras propias vidas. Era muy radical (142 D1).

Al menos para quienes lideraron la toma, la visceralidad inicial mencionada por C1 fue evolucionando poco a poco en una idea cohesionada que buscaba reconstruir el tejido político del liceo.<sup>18</sup> Las experiencias de politización surgen en un contexto que articula el contexto externo y el interno en sentidos comunes. Es un proceso complejo que las y los estudiantes aprenderán a articular durante el año 2016, durante la toma y posterior a esta. En los relatos, vemos cierta distancia en los significados de quienes lideran y el resto del estudiantado. Conviene preguntarse

---

<sup>18</sup> En TOMA LEMS CONSTRUYENDO COMUNIDAD del audiovisualista Javier Bertin, disponible en: [TOMA LEMS CONSTRUYENDO COMUNIDAD](#) podemos ver claramente cómo las ideas iniciales de la toma fueron confluyendo en las y los liderazgos de este proceso hacia la construcción de una comunidad dialógica.

si existe un problema de comunicación u otra razón para que estos significados no lleguen a la mayor parte del estudiantado. Lo complejo es que esta distancia de significados impacta en la legitimidad del objetivo, si es que este no es comprendido o compartido, como ocurre en el caso de la estudiante A1. Cuando ese proceso de construcción de sentido interno tome fuerza, el proceso de politización también se verá de forma más clara. La movilización está en otros liceos ese 2016, y a través de un corta-calle donde detienen a estudiantes manuelsalinos, cobrará fuerza la posibilidad de una toma. Posteriormente, se irá articulando un discurso que critique la experimentalidad del liceo, lo que finalmente decanta en un petitorio; donde el objetivo final será, con algunos matices, la reconstrucción del tejido político, el fortalecimiento de la comunidad, y para algunos liderazgos, el control comunitario, expresado finalmente en el control de sus propias vidas.

La idea de comunidad o de control comunitario es un proceso de politización, porque en el ámbito de la discusión se propondrá ampliar los actores y las formas en que participan de los procesos de toma de decisiones (PNUD, 2015), sobre la organización de la vida en común del liceo. Esto se hará principalmente a través del asambleísmo triestamental. Lo que ocurre en sus experiencias, se expresa concretamente en una profunda subjetivación política (PNUD, 2015), donde estudiantes articularon finalmente una evaluación de la experiencia del país, a través de demandas de cambio y de la evaluación crítica de lo que ocurría en otras escuelas, y posteriormente al interior del LMS. Todo esto, pondrá en jaque la operatividad de la institucionalidad vigente, en el entendido que la escuela es un espacio de ritualidad con un curriculum y funcionamiento educativo que es su razón de existencia; pero que era el que precisamente querían transformar las y los estudiantes en toma. Por último, este accionar político, entendido como una actividad a través

de la cual los grupos humanos toman decisiones colectivas (Hague, 1994, como se citó en Del Águila, 2008), se podrá comprender desde enfoques agonales y arquitectónicos (Del Águila, 2008). El primero presente en la forma, la toma es conflictiva y controvertida en sí misma, pero paradójicamente buscando un objetivo consensuado, a través de un conjunto de interacciones cooperativas tendientes a construir, en este caso, una nueva forma de institucionalidad (Mella, 2012). Para entender cómo se llevaron a cabo estas discusiones y su potencial movilizador, debemos necesariamente adentrarnos en el *ejercicio del poder estudiantil* de ese año.

Sin duda alguna, *en estar aprendiendo en la toma*, podemos visualizar las experiencias más interesantes de este estudio, sobre todo porque es en este contexto, cuando se produjo el mayor nivel de politización estudiantil durante el año 2016.

## **II.— Experiencia de ejercicio de poder estudiantil**

Como señalamos en nuestro marco teórico, el poder es una relación entre partes. Se caracteriza por ser una acción social, dónde se hace imprescindible conocer qué tipo de acción resulta de estas relaciones de poder, pudiendo ser *estratégica*, o *concertada* (Del Águila, 2008). Más allá de la carga que sostiene la idea de poder en la subjetividad de las personas, es importante mencionar que, para el autor de este estudio, el poder es algo cotidiano en las relaciones humanas, donde se le quiere despojar de su sentido obscuro o maligno. Como señala Liu (2014):

“El poder no es intrínsecamente mejor o peor que el fuego o la física. Simplemente es. (...) Define quién determinará las reglas del juego. Así que aprender cómo funciona el poder es clave para ser eficaz, para ser tomado en serio y para que no se aprovechen de uno” (Liu, 2014).

Si bien el tema reviste complejidad, la invitación es a comprender que el poder está presente en la mayor parte de nuestras interacciones, ya que “esto aplica en todos los ámbitos de la vida, desde la familia, el lugar de trabajo, hasta en nuestras relaciones” (Liu, 2014). No debemos olvidar que este ejercicio de poder está enmarcado dentro del actuar de las orgánicas estudiantiles, y en un contexto determinado: la toma del año 2016 y su posterior desenlace. Al tratar de comprender esta *experiencia de ejercicio de poder estudiantil*, a través del análisis estructural, este nos arrojará dos grandes temas: *estar desarrollando lógicas de actuación* y *estar buscando un objetivo común*. Para sistematizar los temas y subtemas utilizamos la tabla Nro. 13.

**Tabla Nro. 13. Ejercicio del poder**

Dimensión	Tema	Subtema
I.— Ejercicio del poder	a.— Estar desarrollando lógicas de actuación	Dejar ser
		Ser líder de la movilización
		Estar experimentando con prácticas cuestionables
	b.— Estar buscando un objetivo común	Estar fortaleciendo la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

#### **a.— Estar desarrollando lógicas de actuación**

Al *estar desarrollando lógicas de actuación*, nos referimos a cómo el estudiantado logra ejercer su poder; ya sea desde una lógica de acción estratégica o concertada. En este actuar podemos pesquisar lógicas más democráticas o autoritarias, lógicas confrontadas o limitadas o no por el actuar institucional y desde qué roles ejercieron ese poder. Los principales subtemas que aparecerán en estas lógicas de actuación serán tres. El primero será el *dejar ser*: idea que problematiza las

condiciones que se dieron en el espacio escolar, para que las lógicas de actuación del ejercicio de poder se llevasen a cabo, o tuviesen la posibilidad de articularse, desde una correlación de fuerzas. En segundo lugar, aparece la idea de *ser líder de la movilización*, que será el rol que asumirán quienes movilicen este poder en el estamento estudiantil y desde qué lógica actuarán. Por último, aparece el subtema de *estar experimentando con prácticas cuestionables*, concepto controvertido que plantea la posibilidad de que este proceso tuviera lógicas de actuación cruzadas con lo ético; y que explican, de alguna forma, estar en situaciones de quiebres, que ya fueron explicados en el apartado anterior.

**Dejar ser: “*Hacíamos lo que queríamos porque el colegio siento que tampoco quiso intervenir*”**

Uno de los subtemas más interesante que aparecen en los resultados es el *dejar ser*, que está presente en la mayoría de las entrevistas, un dejar ser, para el actuar del estudiantado, y por cierto para que se desarrollase un ejercicio del poder. Lo paradójico e interesante es que este *dejar ser* funciona como un concepto ambivalente y complejo de comprender, ya que en ciertas ocasiones será entendido como un *dejar ser* positivo, un espacio de libertad escolar dónde el estudiante se forma y aprende de la experiencia de autonomía estamental. Por otra parte, es un *dejar ser* negativo donde el estudiantado se sentirá abandonado, sin el apoyo y mediación de la institución.

La estudiante A1 señalará que el liceo no quiso intervenir, es decir, se explicita la creencia de una intencionalidad de la institución, permitiendo, por cierto, el ejercicio de poder del estamento estudiantil:

Y estos estudiantes hacían lo que, hacíamos lo que queríamos porque el colegio siento que tampoco quiso intervenir y decir cómo, que al final si esto es para ellos y por ellos que se

movilicen en lo que quieren/necesitan y la mayoría de los apoderados, yo me acuerdo de muchos apoderados que estaban con nosotros en ese tipo de cosas, y los que no, no, no, no alzaban la voz. Siento que eso se daba mucho, como que hacíamos lo que queríamos, porque quien estaba en contra no, no, no opinaba <...> (120A:1).

En la interpretación de la estudiante A1, suma el apoyo del estamento de apoderados y apoderadas. Sin embargo, lo que parece estar en el fondo del asunto, de este *dejar ser*, es que el estudiantado hacía lo que quería, porque no había diálogo, debate o discusión; entendido esto como una diversidad de pareceres legítimos frente a un tema. Quienes estaban en contra - que al parecer sí existían - no opinaban. Lo anterior es muy relevante porque al desaparecer el disenso, emerge la primera ley del poder planteada por Liu (2014) el poder nunca es estático, y si tú no actúas o das tu parecer, otro lo hace por ti; lo que además impacta en la calidad de la deliberación. Quizás la cita que sintetiza mejor, el dejar ser entendido como abandono, es lo que plantea A1 al enjuiciar esto, proponer que es lo que ella hubiera esperado; y por último, como se lo explica, es decir, que pretendía el liceo con este no estar.

De parte del colegio siento que nunca, como que, nos dejó solos completamente en este tipo de cosas como de qué estamos haciendo, o sea, está bien como que siento, eh, es un valor muy grande que nosotros podamos manejarnos solos y equivocarnos, como que gracias a ese error del 2016 en adelante pudimos ver cómo, cómo hacer las cosas mejores, pero el colegio también pudo en algún momento traer a personas que sepan por ejemplo sobre política o personas, científicos políticos, sociólogos, que nos ayudaran un poco en entender lo que estaba ocurriendo, como que siento que nos abandonaron, como “ya vean que es lo que va a pasar con el colegio, nosotros aceptamos todo lo que hagan”, como que tampoco alguna vez siento que se sentaron a dialogar y decir “oye nosotros opinamos esto”, no sé, quizás por miedo, quizás porque querían que nos equivocáramos para que después salgan adelante, quizás por lata, no sé, pero ahí el colegio era como, como que desapareció, como que el alumnado se tomó durante, la mayoría de ese año lo que estaba sucediendo (82: A1).

Lo que está en el fondo de este *dejar ser*, es el rol de la escuela como ente formativo, lo que la estudiante lo argumenta a través de la ausencia de formación política o ciudadana, y en este caso, de expertos. No deja de ser llamativo, por qué la estudiante ve este apoyo desde una mirada experta externa, y no en el profesorado. Se valida el error como un aprendizaje, y se hipotetiza que el liceo

podría haber tenido miedo, o habría querido que el estudiantado viviera la experiencia, e incluso reflexiona que pudo ser indiferencia.

Ahora bien, si miramos las valoraciones positivas de este *dejar ser*, podemos encontrar en la estudiante B2, a un liceo que escucha; además de plantear una autocrítica de un énfasis en la queja, por el rango etario en el que se encontraban:

Yo siento que como colegio tenemos la fortuna de que había una relación bastante directa con el colegio y la dirección en sí. Muchas veces nos quejábamos, yo creo que por ser más niños también y porque no nos daban en el gusto del todo, teníamos ciertas discrepancias, pero de todas maneras es un colegio en el que se escuchaba a los alumnos, a la asamblea y a los representantes, y por eso la asamblea tiene un rol muy importante en este colegio <énfasis> espero que siga siendo así, espero que haya aumentado incluso. (8: B2)

No deja de llamar la atención el cierre de la cita donde se reconoce el lugar central de la Asamblea de Estudiantes y de los y las representantes en esa construcción dialógica de escucha por parte del liceo. La Asamblea es el canal de representación de la orgánica estudiantil donde radica su poder y construcción de fuerza como estamento. La estudiante C1, en su rol de representante del gobierno estudiantil y posteriormente una de las voceras de la toma, va más allá y en su experiencia en el LMS, esta institución siempre les dio todo lo que querían:

La dirección siempre nos dio todo lo que queríamos, siempre nos dio la llave de la toma, como que nos llevábamos muy bien con ellos, teníamos dos asambleas a la semana y nos dejaban salir a todos, a los delegados, a los estudiantes, o sea, a la lista, nosotros como que no fuimos a clases en cuarto medio y nos arreglaban las notas igual<sup>19</sup>, en las evaluaciones, siempre como que aportaron mucho a que se pudiera hacer política dentro del colegio (125: C1).

---

<sup>19</sup> Se refiere a las adecuaciones curriculares efectuadas por el jefe de enseñanza media para que las y los estudiantes pudieran cumplir su rol en el gobierno estudiantil. Las y los estudiantes no necesitaban que les arreglaran sus notas. Si uno revisa sus trayectorias educativas son estudiantes que tuvieron buenas notas, y que en el momento de las entrevistas se encontraban cursando exitosamente sus carreras universitarias.

La valoración de ese ejercicio de poder, de ese *dejar ser*, de esa libertad plena; es valorada de forma positiva por el gobierno estudiantil, al punto que se destaca la relación positiva con el equipo de gestión. La estudiante C1 profundizará aún más en esa libertad, y que será la que le permita efectivamente en la práctica ejercitar el poder estudiantil:

Yo falté como 4 meses a clases y chao, a nadie le importó, entonces siento que, como que, el hecho de que te den esa libertad y te la fomenten desde chico es como algo que, en el fondo, como que influencia el hecho de que exista el poder político de los estudiantes en el Manuel de Salas, los hace participar, como que los haces existir de algún modo (205: C1).

Si bien la estudiante no problematiza el *dejar ser*, desde la mirada del abandono institucional, sino que todo lo contrario, no nos es indiferente pensar si es que se pudo haber reflexionado, conversado y disuadido sobre la conveniencia de ausentarse cuatro meses de clases; o si el contexto de movilización fue más tan complejo que era poco lo que se podía realizar. Pero como señala la estudiante, son esas experiencias, esa libertad la que va construyendo el sello del estudiantado manuelsalino politizado, aprendiendo a conocer su espacio y ejercer poder. Y es tan claro esto para la estudiante C1, a propósito del ejercicio del poder estudiantil, que señala:

Teníamos tanto poder que no había que hacer gallito porque nos aceptaban todo. Entonces, era como que tú ibas donde el Kike y le pedías hacer un foro en una sala y obvio te iba a decir que si, le pedías hacer asamblea el lunes te iba a decir que si, asamblea el miércoles te iba a decir que si, asamblea el jueves te iba a decir que si (207:C1).

Es importante aclarar que la estudiante en la cita se refiere específicamente a las actividades que promovía el estudiantado, tales como foro y asambleas; y dónde el jefe de enseñanza media en representación de la institución era receptivo a esas solicitudes.

**Ser líderes: “La cuestión de política es una cuestión de correlación de fuerzas”**

El segundo subtema del ejercicio del poder estudiantil será la experiencia de *ser líderes* en la toma de decisiones de este proceso. Sin embargo, en primer lugar, es necesario precisar que a quienes les tocó liderar este proceso será a la generación 2016 que ese año cursaba su cuarto medio, y que como señalan los estudiantes B1 y D2, es parte de lo que te puede tocar si estás en el momento indicado:

(...) Cuando uno estaba en cuarto medio, a los cuartos medios les tocaba como agarrar la batuta, y justo nos tocó en una, en un periodo de agitación del movimiento estudiantil, 2016 (18: B1).

Yo aprendí demasiado en esa toma, aprendí demasiado en el sentido que igual, eh, como generación... bueno yo creo que siempre pasa, así como recuerdo también, los cuartos medios siempre ocupaban un rol fundamental en el orden, yo creo que una cosa más etaria más que nada, de experiencia, cosas así, en las tomas de decisiones, ocupaban un rol mucho más distinto, mucho más de liderazgo y que anteriormente yo nunca lo había... por eso también te comentaba que tengo más recuerdo de eso, porque no tenía esa experiencia y a partir de esa toma que sí quizá tuve un rol más... o tuvimos un rol como generación más de protagonista, por lo mismo fue que, personalmente sí fue un antes y un después, en el sentido como de aprendizaje, de desarrollo político, de conducción, de discusión, de planificación, de distintas cosas (68: D2).

Ahora bien, decir que los cuartos medios lideraban el proceso es un poco exagerado. Uno de los hallazgos más interesantes, es que el grupo que lidera las movilizaciones es reducido. Será un grupo reconocido por todas y todos, y que ejercen una fuerte influencia sobre el resto del estudiantado. Las características de este grupo, es que algunos liderazgos serán parte del gobierno estudiantil como la estudiante C1, y otros surgirán y se consolidarán durante la toma y posterior a esta, como el estudiante D1.

El gobierno estudiantil, en tiempos de normalidad, mantiene un funcionamiento a través de la Lista de Representantes y el funcionamiento de una Asamblea de Delegados, donde participan

dos representantes por curso. Sin embargo, en tiempos de politización, toda la energía política se vuelca a la Asamblea General o de Toma - dependiendo del contexto - y es en ese espacio donde se visibilizan nuevos liderazgos que se suman a los ya existentes el año 2016, punto refrendado por el estudiante B1:

Pero sabe qué, en contextos de coyuntura política, el curso – esto pasa en todos lados – pero el curso tradicional, de organización cambia, porque ya no es asamblea de cursos, asamblea de delegados, la lista; sino que es asamblea general, toma, asamblea de toma, voceros de toma, por ejemplo; entonces la lista pasa a un segundo plano. (150: B1)

El liderazgo y ejercicio del poder estudiantil en el LMS tiene un funcionamiento asambleísta. En este órgano radica la masividad, legitimidad y fuerza para ejercer poder como estudiantado. Desde los años 2008 y 2009, el asambleísmo ha sido el sistema de organización estudiantil, y la Asamblea su órgano máximo de participación. Más allá de los cambios realizados a su forma de organización, el Título 1 de los Estatutos de la Asamblea definen la especificidad de la organización manuelsalina, la comprensión particular y específica de cómo comprenden el asambleísmo, así como los principios fundantes de su orgánica. En primer lugar, la asamblea es una instancia creada por y para las y los estudiantes, estando al servicio de este y sus necesidades. Se conciben como una entidad democrática, representativa y que promueve la participación del estudiantado “a través de todos los canales que sean posibles, y abriendo espacios para la expresión múltiple de las inquietudes y acciones estudiantiles” (Asamblea de Estudiantes LMS, 2018). En cuanto a los fines y objetivos de la “Asamblea de Delegados/as/os” esta emerge de la necesidad de organización antes las problemáticas que se presenten tanto en el contexto interno del Liceo, como en el contexto país. Esta instancia es de carácter organizativo y resolutivo. Tan importante es esta orgánica que se reconoce como “(...) el ente funcional, central y neurálgico de la orgánica estudiantil, en donde se debe velar y reflejar la autonomía, la participación y la representatividad

de una manera horizontal de les/las/los estudiantes entre 7° Básico a IV ° Medio del Liceo” (Asamblea de Estudiantes LMS, 2018). Si bien la Asamblea de Delegados pareciese ser el corazón de la Asamblea de Estudiantes, es crucial señalar que para quienes miramos desde afuera, son ciertos cargos los que parecieran tener mayor visibilidad, y por cierto, poder y autoridad. Lo anterior es coherente con lo que nos señalan los propios estatutos, ya que “la gestión de la Asamblea de Delegades y su relación con los otros estamentos del colegio se encomendará a cinco cargos (...)” (Asamblea de Estudiantes LMS, 2018,). Estos cargos de la Lista de Representantes son: Moderador de asamblea, Vocero, Canciller, Difusor y Secretario de actas. Sin embargo, como señalaba el estudiante B1, la estructura en procesos de mayor politización será desbordada por el contexto. Lo que muestran los hallazgos de la investigación, es que la Lista de Representantes durante el proceso de movilización del 2016 disputó su hegemonía con nuevos liderazgos que fueron apareciendo, lo cual no estuvo libre de presiones, como señala la estudiante C1:

Pero era terrible, porque teníamos que tomar postura y nosotros ni siquiera creíamos cien por ciento en la toma, porque sabíamos que no había estado planeada con un objetivo claro, sabíamos que el objetivo había nacido de la nada, sabíamos que D1 y mucha gente estaba tratando de controlarla y nosotros teníamos que defenderla. Éramos voceros de la toma yo, la Alme y D1, entonces, fue mucha presión y nos exigían postura y prácticas cuando todavía no teníamos nuestras reflexiones hechas y no podíamos pensar tranquilos tampoco. Fue harta presión <...> la Alme terminó en el hospital <risa de ella> porque le dio un absceso en la garganta <...> Bueno, eso fue después de la asamblea en la que el Pedro renunció, pero, ya era una acumulación de mucho, recuerdo haber llegado a mi casa, explotar y así llorar como necesitar irme de la toma un día (...) (181: C1).

La tensión que provocó tener que sostener el liderazgo provocó conflictividad en representantes que no habían sido elegidos democráticamente para este contexto, sino que para uno de normalidad; y que rápidamente tuvieron que articularse para ejercer de voceros de toma, frente a nuevos liderazgos. Si bien en una primera etapa, ambos tipos de liderazgos convivieron en cierta

etapa de la movilización, como señala el estudiante D1, prontamente cayeron en la lógica de estar en situaciones de quiebre:

Entonces, recuerdo que en un principio compartía hartos con la Alme y con C1, de hecho, en un principio trabajamos mucho con la Lista de Representantes del gobierno estudiantil de facto, eh, para levantar la toma y para ir canalizando toda esa energía y éxtasis inicial que, nace más de la rabia, del descontento, de la rebeldía, en propuestas políticas concretas y en una actitud propositiva, y, además, ya, tratar de proyectar en una pega posterior entendiendo que en algún momento se iba a bajar la toma (82: D1).

El estudiante D1 será el principal liderazgo que emergerá en la toma del año 2016; como vocero de toma articulado con el gobierno estudiantil. Posteriormente, marcará distancia y un quiebre con el liderazgo de la Lista de Representantes de la Asamblea de Estudiantes. Para la estudiante A1, este liderazgo se ejercerá en forma de caudillo, lo que en su experiencia será negativo:

(...) Y, bueno, a pesar de que yo estaba muy enchuchada con el caudillo, que era el D1, que sentía que él lideraba a toda la gente sin saber un poco qué es lo que quería la gente y estábamos aceptando lo que quería él. Y también, estaba toda esta cosa, esta personificación de lo que era él como un caudillo fuerte que politiza a todas las personas, que sabía hablar muy bien también y ese era un plus que tenía (...) (80: A1).

La estudiante es capaz de reconocer las capacidades comunicacionales de este liderazgo y su capacidad de convocar procesos de politización. Sin embargo, se manifiesta desconfianza hacia su forma de liderar, sobre todo porque se le acusa de individualismo y que más bien existe la construcción de una carrera política personal:

De parte de ese caudillo que lideraba todo, lo que faltó fue ver qué es lo que están haciendo, están ustedes haciendo carrera política, están ustedes viendo sus intereses o están velando por una comunidad (82: A1).

Para D1, sin embargo, su liderazgo será fundamental para articular un relato consistente de la toma entre lo que ocurría a nivel nacional y lo que pasaba en el liceo. Era el último grito de las

multitudinarias movilizaciones del año 2011. El estudiante D1 señala que gracias él se pudo lograr esto, y lo explica de la siguiente manera:

El 2016 no tenía precedente, no tuvo precedente, sin querer tirarme flores porque no fue gracias a mí, yo aporté mi granito, yo sinteticé, yo le di voz a una cuestión que era, que va mucho más allá de las vocerías. Ahora, ¿cuál fue mi rol? Apoyar, quizás, ayudar a ordenar un poco, a estructurar, a canalizar y a darle un discurso, una narrativa local y nacional a toda esta fuerza que se acumuló el 2016, y, que era parte de un proceso más grande, la coyuntura del 2016, todo lo que era la ofensiva estudiantil levantada en ese momento por la Ofensiva Secundaria donde terminé militando. Y, que, en sí, como proceso, era parte de un proceso estructural mucho más grande que después lo vimos como los reflujos del 2011; el 2016 no es otra cosa que un reflujo del 2011 de las promesas incumplidas del gobierno de Michelle Bachelet finalmente. No había otro motivo para que hubiese descontento estudiantil. (128: D1)

Por último, es necesario mencionar que este liderazgo irá sufriendo transformaciones durante el proceso. Será la decepción del estudiantado, de los canales regulares, la llegada de las drogas a la toma, o su proyección personal, lo que lo lleva a militar. Desde su militancia cambiará la lógica de cómo entendía el ejercicio de poder en un principio, lo que finalmente traerá cuestionamientos hacia su rol en las movilizaciones del año 2016. D1 explica su transformación de la siguiente manera:

Nosotros teníamos una visión absolutamente distinta en un comienzo, antes de que yo diera mi vuelco hacia la militancia y hacia la decepción, hacia las personas. Porque yo me terminé desilusionando de mis pares y por eso los terminé viendo como masa, y por eso terminé militando en una organización marxista-leninista. Pero, en un principio yo veía a mis pares como pares, pares que me mandaban, pares a los que había que darle más poder, pares entre los que había que constituir un poder colectivo, al menos una administración colectiva del poder y eso es puramente autónomo (218: D1).

Al concluir la toma, el estudiante D1 se enfocará en su militancia, decepcionado de lo interno, de los conductos regulares. El estudiante asume que el liceo no se va a transformar por la buena voluntad de las autoridades o la creación de una comunidad; sino que, a través del ejercicio del poder, que tuviera a su favor una mayor correlación de fuerzas:

Empecé a militar y empezamos a fluir por fuera, y, absolutamente ya decepcionado, como te dije, de lo que eran los conductos regulares, lo que no hizo que me restara, seguí apoyando la redacción del petitorio y el impulso del petitorio. Pero, veía, a diferencia de la Alme y de C1, con mucha desconfianza el proceso, muy escépticamente; yo creía que, mi nueva lectura militante y política, era que mientras no tuviéramos la correlación de fuerzas para transformar por la fuerza, pero no hablo de fuerza física, hablo de fuerza política. Mientras no tuviéramos la correlación de fuerza a nuestro favor para transformar el liceo, el liceo no se iba a transformar, no iba a transformarse por las buenas voluntades de las autoridades (100: D1).

Como ya indicamos, D1 sufrirá este cambio en su liderazgo que lo hará enfrentarse a sus pares, debido a que su lectura será mucho más estructural que local. Realiza una interpretación de cómo funciona del poder, y asume que la idea de comunidad inicial entra en crisis:

Entonces, tú le estás pidiendo a esta autoridad, que tiene que hablar con su superior, que tiene que hablar con su superior, que realice transformaciones que van en contra de la autoridad, por ejemplo, democratizar el poder político del liceo que era una de las principales banderas de lucha, el aporte basal y la progresiva recuperación del Manuel de Salas como un liceo gratuito. Son cuestiones que van en contra de los intereses que representa la autoridad, entonces, no puedes pedirle a la autoridad que los cambie, por más que J1 quisiera cambiarlo o no, yo lo sigo considerando un tipo bastante decente y buena persona y profe, pero en su rol no puede realizar esas cosas (104: D1).

Si bien su lectura será mucho más compleja que la mayoría de sus compañeros, viendo las contradicciones que tenía la idea de construcción comunitaria, sus lógicas de actuación serán cuestionadas por sus pares, y también por él, elementos que trabajamos a continuación.

### **Estar experimentando con prácticas cuestionables: “Ellos solo llegaban y adoctrinaban gente”**

Como último subtema de *estar desarrollando lógicas de actuación* tenemos como último subtema: *estar experimentando con prácticas cuestionables*. Si bien el tema es complejo de abordar, la investigación no pretende realizar juicios personales sobre quienes estaban viviendo su

proceso formativo; sino que trata de comprender como los y las entrevistados/as ejercieron estas lógicas de actuación, reconocidas como cuestionables desde la totalidad de los entrevistados.

Es importante declarar que la posibilidad de liderar exige reflexión de cómo se piensa y ejerce la política. En ese sentido, percibimos como empezará a aparecer en este nuevo liderazgo una dimensión agonal, al considerar que el principal desafío de la política en lo que se refiere a una mayor democratización es incorporar el conflicto a la dimensión institucional. Democratizar es politizar el conflicto, y las posturas que ponen acento en esta forma, tienden a acentuar cierta inmoralidad a la política, tomando la premisa maquiavélica, “debe estar dispuesto a sacrificar su ética al objetivo político que tenga que obtenerse” (Del Águila, 2008, pág. 22). Es decir, la política pierde su sentido consensual; y hace visibles los conflictos entre personas, grupos de interés, instituciones y por ende visiones de mundo contrapuestas.

Como ya señalamos, la visión sobre liderazgo del estudiante D1 cambiará con su experiencia militancia, experimentando una transformación política personal, aunque no necesariamente en ese orden. Sin embargo, sin esa militancia es difícil comprender esta conflictividad. El principal actor externo presente en el LMS será la ACES (Asamblea Coordinadora Estudiantes Secundarios), la cual nace el año 2001, y que en estos años contó con una fuerte influencia de la Ofensiva Secundaria, organización estudiantil que buscaba construir un proyecto revolucionario para el país, desde la educación. La sensación del estudiantado de esos años era la fuerte presencia que tenía la ACES en el Liceo Experimental Manuel de Salas, como nos señala la estudiante A1:

(...) Lo que yo sentía era que la ACES estaba súper metida en el colegio. Que desde siempre que me acuerdo de que la ACES tiene asamblea acá, que tiene, que el colegio está muy

metido en la ACES y se dejaba mucho adoctrinar como por ese pensamiento político también. (34: A1)

La estudiante nos cuenta cómo la ACES ocupaba las dependencias del liceo para sus asambleas; y habla de un adoctrinamiento desde esa orgánica. Al buscar comprender la experiencia de la estudiante podemos visualizar que tiene juicios negativos hacia la organización, y que pese a compartir muchos de sus ideales, existe una crítica a sus lógicas de actuación:

Sí, a mí me molestaba mucho porque si bien, yo a veces pensaba: “la mayoría de lo que hace la ACES yo estaba de acuerdo” pero a mí me molestaba el hecho de que ellos se metieran y empezaran, y no vieran como este espacio más crítico, de que la gente opine, de que, sino que ellos solo llegaban y adoctrinaban gente, así como igual, como muy sutilmente. (36: A1)

En el contexto posterior a la toma, cuando el estudiantado comienza a elaborar su petitorio comunitario, se empiezan a visualizar de forma muy clara las diferencias, sobre las formas en que debe conducirse el diálogo con la institución. La estudiante C1 siente que la ACES tendrá un diálogo de confrontación con el equipo de gestión, mientras que la representante valora positivamente la disposición del equipo directivo:

Ahí surgió el petitorio por parte de toda la comunidad en el fondo, sobre todo los estudiantes, eh, y, decía cosas muy cuerdas, pero, cuando se empezó a meter gente de la ACES empezó a generar una situación más controversial que de diálogo, porque ellos siempre tuvieron como una rivalidad con la dirección. Nosotros nunca entendimos bien por qué, de hecho, lo encontrábamos muy ridículo porque la dirección siempre nos dio todo lo que queríamos (...) (125: C1).

La actitud de confrontación y ejercicio de poder concreto es algo que reconocerá el mismo D1, quién siente que en ese momento la escuela los reprime; y asumiendo su rol político le solicitan directamente al director que negocie con ellos sin intermediarios y de manera horizontal, exigiendo que se les reconozca como actor político:

D2 y yo vamos a salir del liceo, el Cristián será el próximo encargado de base, entonces, cuando usted quiera hablar con la Ofensiva Secundaria o con la ACES, lo mismo para efecto, y, quiera saber qué piensa este actor y qué opina este actor y quiera negociar o no

negociar con este actor, usted tiene que hablar con Cristián, usted no puede mandar a los profesores a reprimir a los estudiantes por, ni a mandarnos mensajes con E1, ni a que nos cite E1 a su oficina porque nos estamos portando mal, somos un actor político y nos tienen que reconocer como tal y eso fue muy interesante como proceso (255: D1).

Al pedirle a la estudiante C1 que pueda recordar por qué considera cuestionables las prácticas de la ACES y cuáles son los límites de las lógicas de actuación; ella nos hará un relato que apunta directamente a las formas del ejercicio del poder de esta organización, desde una reflexión ético-política:

(...) Cuando uno va a hablar con una persona o quiere hacerle entender algo, si uno va con una posición de horizontalidad, entendiendo que la persona vale lo mismo que tú, y, que tú no eres el iluminado vanguardista que lo va a utilizar para que puedas hacer tu revolución porque va a ser parte de tu ganado, si la entiendes como una persona, entonces creo que eso, puedes estar influenciando, que no está mal, desde la mirada humana, desde la mirada humana de la otra persona, con argumentos sólidos, que la persona entienda lo que está haciendo, porque, para mí ninguna revolución vale si es que, la gente está haciendo, porque para mí ninguna revolución vale si es que la gente está, la gente no sabe lo que está haciendo (333: C1).

Los profundos quiebres al interior del estamento estudiantil, provocará que esas heridas permanezcan abiertas muchos años después de las movilizaciones del año 2016; y que haga que los juicios sean enfáticos hacia estas formas de liderar. El estudiante D1 hará años después una reflexión sobre las herramientas políticas que utilizó. La mayoría de las y los estudiantes debieron en esos años echar mano a los rudimentos políticos que estaban construyendo, muchas veces, sin mayor acompañamiento y mediación formativa de parte del liceo; y desde ahí evalúan, reconocen y justifican los excesos cometidos:

Creo que, entiendo a mi yo joven, justificando ese accionar, lo entiendo y hasta cierto punto lo valía, pero creo que también, a través, a raíz de mi falta de experiencia y de la falta de experiencia de todos nosotros en nuestra autoconstrucción como sujetos políticos ¿no? Fue una autoformación, una formación muy autónoma de nosotros como sujetos políticos, a raíz de la inexperiencia caímos muchas veces en excesos y yo particularmente caí muchas veces en excesos. (156: D1)

Sin embargo, más allá de la justificación, el estudiante D1 reflexiona que la política es hablar de poder; un poder para transformar o conservar. En ese ejercicio de poder se afectan ciertos estándares éticos; pero para él, es gracias a este proceso de aciertos y errores, cuando la escuela logra politizarse:

(...) No hay una vieja política ni una nueva política, está la política, la política es poder y relaciones de poder, es poder, el poder o no tener el poder, tener el poder para transformar las cosas o tener el poder para conservar las cosas exactamente, eso es la política. Y en ese juego de poderes, el sujeto político y el estudiante, sobre todo en mi experiencia, sufre muchas desvirtuaciones de sus estándares éticos iniciales, porque, en el quehacer político, se va permeando de prácticas propias del lenguaje político, como diría Habermas propias de la esfera política, así como, propias del mundo político, que, uno viéndolo de afuera es más o menos fácil apuntar con el dedo. Todos son generales después de la guerra. Pero, si hoy por hoy el Manuel de Salas está politizado, yo creo, que fue, en parte, gracias a nuestros aciertos y errores <...> y muchos errores, fueron muchos errores (160: D1).

#### **b.— Estar buscando un objetivo común**

Finalmente, para concluir el análisis estructural temático de los significados del *ejercicio del poder estudiantil*, debemos mencionar que este proceso durante la toma irá delineando la idea de estar *buscando un objetivo común*. Como señalamos en nuestro marco teórico, a diferencia de lo que se suele pensar, el poder no es solo cuestión de fuerza, sino que también se vincula con ideas, creencias y valores; y son estas últimas las que ayudan a la obtención de legitimidad para ejercer poder. Todo poder para conservarse debe disuadir a creer en este sistema de ideas, debido a que es necesario y ventajoso para poder legitimarse.

**Estar fortaleciendo la comunidad: “Mucha gente le tiraba muchas flores a la toma”**

Si bien señalamos que el origen de esta toma tuvo como punto de arranque un contexto nacional; también mencionamos que las y los estudiantes, buscaron dotar de sentido interno a su proceso de movilización el año 2016. Y si bien, la toma es un contexto donde las relaciones humanas tienden a complejizarse entre los que están a favor y en contra de la toma, lo interesante es que el estudiantado fue tratando de consolidar un discurso que apelara al *estar fortaleciendo la comunidad*. Uno de los hallazgos más interesantes, pese a todos los conflictos del proceso, expresados en quiebres, acusaciones de intransigencia y adoctrinamiento, y la cuestionable concentración de poder de los liderazgos; el relato de la toma apostará a la idea de comunidad. La estudiante C1 al mirar su experiencia recuerda cómo se impulsará esta idea *de estar fortaleciendo la comunidad*:

En 2016 el tema era la represión y el sistema educativo. Yo creo que el sistema educativo siempre ha estado criticado por todos, pero como a nivel colegio se dio esto muy bacán de que se armó el petitorio como con propuestas y con ganas de dialogar, por lo menos por parte de nosotros con todo el resto de la comunidad, eh, de hecho, como que mucha gente le tiraba muchas flores a la toma, porque en la toma se dialogó mucho con los profesores y con los apoderados (173: C1).<sup>20</sup>

En los recuerdos del estudiante B1, y luego de haber vivido algunas tomas en el ámbito universitario en años posteriores, podrá mirar en retrospectiva su proceso de politización del año 2016 y destacar positivamente la particularidad de los procesos en el LMS. Rememora el fortalecimiento de la comunidad, la noción de toma abierta y la realización de tomas

---

<sup>20</sup> Para mayor profundidad revisar: Toma LEMS - Construyendo comunidad. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fJfGY02KkLI&t=337s>

triestamentales, pero, sobre todo, que la toma permitió el diálogo político de todos los estamentos que no existía en la rutina escolar:

Yo no sé si en el Manuel las tomas sean tan perjudiciales como son en otros espacios. Porque en el Manuel tienes, la toma a veces fortalece a la comunidad del Manuel, o al menos eso me dio la sensación. Así como que tienes una toma abierta, la gente entraba, había asambleas triestamentales, sin toma no había asambleas triestamentales, sin toma no había un diálogo político entre estudiantes y apoderados, sin toma (164: B1).

La construcción comunitaria a la que se refiere D1 apuntaba a un proceso donde los otros estamentos: apoderados/as, docentes y funcionarios/as se pudieran articular de forma autónoma. No era posible una comunidad sin estamentos que pudieran autoorganizarse. Un grupo de apoderados y apoderadas serán receptivos a esta idea, y lograrán hacerlo a través de la agrupación

Apoderados Movilizados:

Para nosotros era relevante también que los apoderados se constituyeran también como un ente autónomo y los profesores y funcionarios entre ellos como un ente autónomo, en que se reconocieran y trabajaran como pares y de ahí entre los distintos estamentos conformar la noción que teníamos de comunidad, no había comunidad sin estamentos organizados autónomamente, y, creo que en la entrevista o sea en la asamblea de apoderados y estudiantes que graba Andrés Linzambart<sup>21</sup> <??> ahondamos en esa idea, por favor organícense. Y, surgieron después instancias muy interesantes; el grupo de Apoderados Movilizados, creo que se llamaba, ahí con Bertín y la mamá del Nachito Godoy (222: D1).

Por su parte, y en la misma línea de comunidad esbozada por C1, B1 y D1; el estudiante D2 rescatará la idea de participación multiestamental efectiva durante la toma, pese a que el estudiante es capaz de entender, que una medida de fuerza, como la toma, restaba a personas que no estaban de acuerdo con este método:

Yo recuerdo el 2016 no fue tan necesario, no fue tan necesario y que la demanda era más, por decir, subjetiva, era más de la comunidad, como temas, que o eran como, algo como <titubeo> hagamos el petitorio y que nos den una respuesta porque era una construcción

---

<sup>21</sup> Para mayor profundidad y comprender a lo que se refiere D1 revisar la página Realidad Estudiantil - Toma LMS: Asamblea con Apoderados [29/05/2016] . Disponible en: [Toma LMS: Asamblea con Apoderados \[29/05/2016\] - YouTube](#)

que era el tema de la comunidad, de la participación multiestamental efectiva y cosas así. Eso también, yo recuerdo que fue muy interesante, no solamente pa nosotros como estudiantes, sino que también como comunidad, empezar también a cuestionar eso, que claro, también el tema de la toma generaba un poco de contradicción, entiendo que si queríamos algo multiestamental quizá la toma cerraba un poco y hay gente que le molestaba, entonces más que sumar en algunos aspectos restaba (58: D2).

Si el poder es el resultado de una relación en el que unos obedecen o la capacidad de actuar concertadamente, deberemos mirar los resultados de ejercicio desde esos dos paradigmas. Los hallazgos encontrados arrojan que durante el año 2016 el estudiantado fue promoviendo una serie de creencias y valores que apuntaban a una construcción comunitaria. Complementando lo anterior, sabemos que el poder se relaciona con la capacidad de disuadir al resto que, las ideas promovidas son necesarias y beneficiosas.

Desde la mirada de Weber, el poder es una acción social construida desde la concepción de acción estratégica. En ese sentido, el estudiantado buscó fortalecer la comunidad manuelsalina, utilizando mecanismos dialógicos, pero también prácticas cuestionables, desde algunos liderazgos emergentes. A través de la confrontación con el equipo de gestión buscaron equiparar la correlación de fuerzas, debido a que sus objetivos serán mucho más transformadores de lo que el director puede asumir. El estudiante visualiza que no es un tema de voluntad comunitaria o inclusive del equipo directivo, sino que depende de lo que la Universidad de Chile podía permitir. Entre los objetivos promovidos por este liderazgo tenemos: democratizar el poder político del liceo que era una de las principales banderas de lucha de las militancias, el aporte basal estatal y la progresiva recuperación del Manuel de Salas como un liceo gratuito; lo que queda de manifiesto en esta casi declaración de principios del estudiante D1:

“O sea, qué importa que el Manuel de Salas - y esta sigue siendo mi visión - sea un centro cultural maravilloso con comisiones artísticas, comisiones de género, comisiones de lo que sea, si es que, no pueden traer al pueblo al Manuel de Salas” (112: D1).

Al mirar desde una perspectiva weberiana del *poder*, observamos que, debido a estas lógicas de actuación y los sucesivos quiebres, este objetivo nunca pudo consolidarse. Pese a que este gozaba de acuerdo entre las y los movilizados durante la toma; los mecanismos de actuación utilizados fueron mermando la durabilidad y estabilidad del proceso. A la larga esto impediría que estas ideas cristalizaran en la comunidad. Por otra parte, el dispositivo inicial de acción portaba una contradicción de origen, ya que una toma nunca ha sido un método que contara con acuerdo generalizado, aunque gozara de un gran apoyo de diversos estamentos. Esto sucede, debido a que la toma anula ciertos ritos de la escuela, excluye a sus compañeros más pequeños, y termina polarizando; pese al desarrollo de interesantes intentos de darle cierta continuidad a la escuela, como lo reconoce el mismo director, por parte de un grupo de estudiantes:

Claro, que dijeron “bueno, perdimos, pero vamos para allá” y me acuerdo yo que hicieron en dos años <...> no sé si fueron dos años consecutivos, pero lograron establecer trabajos con básica y con párvulos, con alguna ayuda de algunos apoderados del colegio que si bien eran pro-toma y eran duros también entendían que, evidentemente, había que hacer algo académicamente con los estudiantes de básica y de prebásica, ¿ya? Esos cabros impulsaron mucho el trabajo con ese grupo y, como alguna vez se los dije a los dirigentes de la toma, tenían que agradecerles también a esos cabros porque habían generado un impulso fuerte a la toma y la habían validado bastante, aunque no habían estado originalmente de acuerdo con ella (6: J1).

Si para Weber la autoridad es el ejercicio institucionalizado del poder y conduciría a una diferenciación, más o menos permanente, entre los que mandan y los que obedecen, la lectura de D1 será interesante, ya que la autoridad para realizar grandes transformaciones no residía en la comunidad o en el equipo de gestión, sino que, en la Universidad de Chile, donde opera este ejercicio del poder institucionalizado. También es interesante comprender el ejercicio del poder estudiantil manuelsalino, desde la perspectiva de la legitimidad. Lo que nos dicen los hallazgos es

que el objetivo del estudiantado finalmente no logra legitimarse, debido a las enormes fracturas internas del estudiantado. Lo malo es que, sin legitimidad, no habrá autoridad para el logro de objetivos. No debemos olvidar que la obediencia a la autoridad se obtiene sin recurso de la fuerza, cuando el mandato hace referencia a algún valor o creencia comúnmente aceptado y que forma parte del consenso del grupo (Del Águila, 2008). Para el caso de los roles del mundo docente y del equipo de gestión, estos entran en crisis debido a cierta pérdida de legitimidad; algo que queda de manifiesto en los temas *dejar ser* y *ser líderes* dónde la escuela renuncia o abandona, según el estudiantado, a ejercer una labor formativa mucho más profunda.

El segundo paradigma para comprender el ejercicio del poder es la idea de *acción comunicativa o concertada*, dónde el poder radica en la capacidad de deliberación colectiva y elaboración conjunta de soluciones. Este proceso parece haberse llevado a cabo, por parte del estudiantado, quienes proponen el concepto de toma abierta a la comunidad. En esta, se llevaron a cabo asambleas multiestamentales, donde se buscaba deliberar colectivamente para encontrar una voluntad común, aunque para muchos de lo que no participan, será un espacio de coerción. La justificación estudiantil vendrá dada, porque la cotidianidad educativa impedía el encuentro de los estamentos, y en cierta medida podían legitimarlo, al mirar la masividad y apoyo de esas asambleas.

Desde el marco teórico de Arendt, y al analizar el ejercicio del poder estudiantil, vemos que el proceso de movilización gozará de buena salud, solamente cuando el estudiantado sea capaz de actuar concertadamente. El poder pertenece a un grupo y siguió existiendo mientras el grupo se mantuvo unido. Lo que muestran los resultados, es que el grupo se fue quebrando y atomizando en sucesivas oportunidades, por diferencias políticas y lógicas de actuación, que nunca pudieron resolver. Y en ese sentido se cumplirá la premisa de Arendt (1999): “En el momento en que el

grupo, del que el poder se ha originado, desaparece, «su poder» también desaparece” (pág. 102). Si es que creemos que en el proceso algunas voluntades como las militantes intentaron imponerse sobre las de otros liderazgos o compañeros, esto ya no será poder, sino que violencia (Arendt, 1999), porque el poder para la autora siempre será no violento, y lejos de toda manipulación o coerción. Por último, desde la mirada teórica de Habermas, el autor nos entrega herramientas para distinguir entre una deliberación racional basada en la razón de otra, basada en la violencia, la fuerza, o la manipulación y el engaño. Si analizamos el ejercicio del poder estudiantil con base en lo que sugiere Habermas tenemos que tratar de comprender qué es lo que garantiza una deliberación política legítima utilizando sus tres criterios. En primer lugar, los hallazgos de la investigación nos dicen que desde un comienzo no todas las partes tuvieron la libertad para exponer sus puntos de vista, ya que la toma restará varias personas de diversos estamentos, que se negarán a deliberar en ese contexto. Si queremos considerar el diálogo que se generó en la toma, con una alta participación de apoderados/as y estudiantes, tenemos que señalar que ese proceso se irá socavando con el retorno a clases, por los sucesivos quiebres al interior del estudiantado, y porque la rutina escolar disminuyó la masividad de la participación. En segundo lugar, deberemos preguntarnos si las partes involucradas tuvieron el mismo peso en el proceso de discusión para explicitar sus concepciones y argumentos, garantizando en la deliberación reglas tales como la libertad de asociación, prensa, sufragio universal e igualitario entre otras. En ese sentido, podemos señalar que el poder estudiantil en contexto de movilización tiende a concentrarse, más que a distribuirse en la Asamblea Estudiantil. Si bien todos contaban con la libertad de asociarse y de expresarse, la toma solamente fue validada desde el estamento estudiantil, dejando fuera a los otros estamentos de esta importante decisión.

En tercer lugar, podemos señalar que en la toma si había una apertura a escuchar diversos argumentos, e incluso a los que estaban contra la misma, sin embargo, con el fin de la toma, la discusión se burocratiza y se concentrará en los representantes o a través de comisiones, perdiéndose la riqueza de voces de la asamblea; lo que para este caso sucede por la falta de compromiso y comodidad del mismo estudiantado. Más que la imposición por la fuerza del mejor argumento, lo que tenemos hacia el final del proceso, es un desgaste, donde triunfará la rutinización de la escuela, volviéndose a invisibilizar los argumentos más transformadores. Por otra parte, la influencia de la ACES, la aparición de liderazgos confrontacionales fueron vistos como factores de división, más que de cohesión comunitaria. Las acusaciones de falta de horizontalidad y diálogo genuino, pensamiento vanguardista, golpearon fatalmente la cohesión estudiantil. Queda entonces instalada la interrogante si es que todos querían genuinamente lo mismo, tanto en sus formas, como en el fondo de la cuestión que, en términos generales, se comprende cómo *estar fortaleciendo la comunidad*.

**4.— Análisis estructural temático de los significados de la actuación institucional del Liceo Experimental Manuel de Salas respecto de su proceso de politización secundaria y ejercicio del poder estudiantil en el año 2016.**

El segundo objetivo de la investigación pretende *caracterizar los significados de la actuación institucional del Liceo Experimental Manuel de Salas respecto de su proceso de politización secundaria y ejercicio del poder estudiantil en el año 2016*. Para la investigación será importante contar con la mirada institucional; y de esta forma poder triangular el estudio con las experiencias de politización y ejercicio de poder estudiantil. Finalmente, se pretende tener una comprensión global del fenómeno en cuanto a continuidades presentes entre ambas miradas y ciertos matices que puedan existir, dando mayor riqueza a los significados del problema de investigación. De los relatos del director (J1) y el jefe de enseñanza media (E1) pudimos levantar cuatro temas: *dejar ser, estar en diálogo, estar anteponiéndose y estar formando*, los cuales se sintetizan en el siguiente la tabla Nro. 14.

**Tabla Nro. 14: Actuación institucional**

Dimensión	Tema	Subtema
I.— Actuación institucional	a.— Dejar ser	Dejar ser y sin límites
		Dejar ser sin acompañamiento docente
	b.— Estar en diálogo	Estar aprendiendo a dialogar
		Estar dialogando con un par político
		Estar en ausencia de diálogo
	c.— Estar anteponiéndose	Estar anteponiéndose formativamente
	d.— Estar formando	Estar formando desde la jefatura de ciclo
		Estar formando desde las asignaturas

Fuente: Elaboración propia

### a.— Dejar ser

Coincidentemente con el estudiantado aparece nuevamente como tema el *dejar ser* en el actuar institucional. Esta dimensión cobra nueva relevancia para este análisis. Por un lado, existe una diferencia notable entre el director del establecimiento J1 y el jefe de enseñanza media E1, en la comprensión del rol docente de este *dejar ser*. Por otra parte, este dejar ser no tendrá un

significado positivo como espacio de libertad, como ocurrió en el caso de algunas estudiantes. Los subtemas que aparecen de este tema son: *dejar ser sin acompañamiento de la institución* y *dejar ser sin acompañamiento docente*.

### **Dejar ser y sin límites: “Hay un espacio que no está delimitado”**

Lo primero que menciona E1 es la idea de un *dejar ser* en el sentido de una falta de acompañamiento, desapareciendo el rol formativo que debe tener la escuela en el alumnado, que está construyendo sus primeras herramientas de participación política. Un hito de esta falta de acompañamiento concreto será la reforma a los estatutos que el estudiantado lleva a cabo el año 2015. El jefe de enseñanza media E1 lo relata de la siguiente forma:

Yo creo que hubo una <...> <titubeo> en términos bien simples, hubo un dejar ser, creo yo, un dejar ser en el sentido que los estudiantes se lograran organizar, participar, de alguna manera, en esta reforma de los estatutos, también tenía que ver con eso (18: E1).

Al cruzar los relatos, la versión de la estudiante C1 es muy coincidente con lo que declara E1, debido a que ella también manifiesta que este trabajo lo realizan de manera solitaria, aunque no existe una visión negativa hacia la falta de acompañamiento. Al preguntarles si ese trabajo lo hicieron acompañados, la respuesta de C1 será la siguiente:

Eh, lo hicimos solos, sí, éramos muchos, eso sí, mucha gente trabajando desde primero medio hasta cuarto medio (32: C1).

Podría parecer una labor menor desde la mirada adulta, pero al mirar lo declarado por la estudiante C1 en el contexto de reformulación de estatutos del año 2015, vemos la gran carga de trabajo que esto implicó, incluso faltando tres meses de clases, y dónde no tuvieron acompañamiento de la institución.

Hicimos un proceso muy largo, muy tedioso, fue como excesivamente democrático porque fuimos curso por curso preguntando como, con cierta pauta de preguntas como, más o

menos, que les gustaría que los estatutos dijeran, y, después, todo lo sistematizamos en un Excel gigante <...> Fue brígido, fue un trabajo, yo falté como tres meses a clases <...> Y, sipo, yo creo que los estatutos tienen una importancia muy grande, quizás no era tan necesario cambiarlos en ese momento. Yo no sentía que los estatutos anteriores estuvieran como problemas. Yo creo que más bien porque los chiquillos se sintieron súper interpelados con la crítica, pero, los estatutos son prácticamente la constitución que tenemos como estudiantes y ahí se ven reflejados los valores, y todos los principios que podemos tener como estudiantes de enseñanza media del Manuel de Salas, así que un estatuto y, bueno además tiene que responder a nuestras necesidades, lo que nosotros, como nosotros queramos organizarnos, entonces, claro, obviamente como que tienen un <...> además como que tienen poder, tienen como una importancia además, como simbólica y valórica muy grande (30: C1).

Es interesante también destacar la importancia con la que C1 significa los estatutos, como primer cuerpo legal donde se encarnan los principios y valores de la orgánica estudiantil. Sin duda alguna, más allá del abandono de la institución, es un ejercicio de praxis ciudadana lo que tenemos ante nuestros ojos. Por su parte, el jefe de enseñanza media E1 profundiza en ese cuestionamiento al acompañamiento del estudiantado, percibido como este *dejar ser*, donde ya no es solamente dejarlos solos y solas, sino que es una libertad carente de límites. Al no existir límites, el estudiantado solamente actúa y busca cumplir sus objetivos, sin visualizar a un otro, sin entender que son parte de una comunidad más grande, de un nosotros colectivo (PNUD, 2021). En esa libertad, está la ausencia de diálogo y negociación, de búsqueda de acuerdos, y por cierto, de un aprendizaje concreto para la vida adulta. Sin embargo, aunque parezca paradójico, el estudiantado es el estamento que detenta la mayor capacidad de agencia en cuanto a transformaciones al interior del establecimiento. Esta paradoja, la expresa claramente el jefe de enseñanza media E1:

El 2015. Pero, no sé si estuvo el correcto acompañamiento de este dejar ser, ¿en qué sentido? Que los estudiantes sintieron en un momento, o siento yo creo hoy en día, que hay un espacio que no está delimitado, que no hay marco como para <.> en el cual ellos se desenvuelven acá en el colegio. ¿A qué voy? A que ellos, al plantear una propuesta o una demanda, tiene que ver con la generación también, pero sienten el derecho, digamos que es una cuestión que tiene que ser <titubeo> tangible y hecha sí o sí digamos. Yo creo que faltó, en ese sentido, una, un trabajo de entender un poco más qué es lo que era una negociación,

lo que era un trabajo más de diálogo en construcción o de co-construcción de un objetivo común, eso ha hecho que los estudiantes evidentemente tengan un <...> contrarresten un poquito este tema de poder entre autoridad y comunidad y hoy día los estudiantes son sin duda un agente o el agente más importante en términos de movilización, o sea, en los últimos años, por lo menos (20: E1).

### **Dejar ser sin acompañamiento docente: “Yo creo que tomaron palco”**

A diferencia de lo planteado, por una parte, del estudiantado, el jefe de enseñanza media asignará parte de la responsabilidad en este *dejar ser* al estamento docente, ya que, según su relato, este se restará del proceso de negociación, esperando que el equipo de gestión resolviera los procesos de movilización estudiantil:

(...) Pero yo creo, por lo menos el 2016, yo no <...> el 2016, el 2011 había más participación, pero particularmente el 2016 creo que estuvieron bastante ajenos y esperando que hubiese una gestión que solucionara la situación, de alguna manera yo creo que tomaron palco con <...> y los chiquillos también lo sintieron así. Excepto las colegas de párvulo quienes, bajo la necesidad y la presión también de los apoderados de reabrir prontamente ese ciclo, se dieron a trabajar con los estudiantes en toma y se hicieron cuestiones bien interesantes en ese periodo. Sin embargo, creo que, lamentablemente por lo menos en ese momento del 2016, hubo esta <...> como que la gente delega en la autoridad mayor porque las cuestiones se solucionan y no participan de manera directa (66: E1).

El jefe de enseñanza media profundizará en este *dejar sin acompañamiento docente*, al señalar que este estamento estará muy pasivo en los procesos de movilización estudiantil, recordando que el mismo director del establecimiento, interpelaba al mundo docente para que se organice, y participe como un actor político relevante. Esta pasividad docente contribuirá a la ausencia de una labor formativa en los procesos de politización estudiantil, lo que el jefe de media E1 recuerda de la siguiente forma:

Yo recuerdo que en esos tiempos, cuando estaba J1 en la dirección, incluso el mismo director interpelaba a los profesores o funcionarios a que participaran, a que se movilizaran porque estaban demasiado quietos y atentos a lo que ocurriera, entonces dejamos demasiado solos, creo yo, a los estudiantes, pero, institucionalmente, creo yo que sucedió ese <...> se

les dio mucho espacio, pero probablemente un espacio que no fue regulado en un sentido formativo, no en un sentido punitivo. Sí, creo que, por lo menos te puedo hablar desde la gestión que yo he hecho acá desde el 2015, hemos tratado, lo digo en plural por el equipo, de tener un contacto permanente con la vocería de los estudiantes y de tener un calendario de cuáles son las actividades que se van a hacer para ir acompañando más ese proceso (20: E1).

Lo controversial y llamativo de esta percepción, es que la visión del director J1, es diametralmente opuesta a la de E1, sumándose a la del estudiantado. El director J1 lo recuerda de la siguiente manera:

De hecho, yo una de las cosas que siempre recuerdo y que siempre agradezco y que tengo en la cabeza, es el grupo de docentes que siempre ha estado en las tomas acompañándolos a los estudiantes, en los desalojos, calmándolos para que no ejerzan violencia sobre un carabinero, por ejemplo, porque los pondrían dañar. Hay un grupo de profes ahí que son super comprometidos, que son un vínculo fuerte y que no son institucionales entre comillas, pero que ayudan a subsanar muchos problemas. Tal vez ahí hay un elemento que yo no he recalado mucho, pero que me interesa mucho, digamos. Por acá está la institución, por acá están los cabros, pero hay otro grupo de profes, ¿ya? Que, sin ser parte de la institución, sin ser parte de los estudiantes, pero compartiendo con los estudiantes muchas cosas, también morigeran, moderan, modulan el accionar de los cabros en el sentido estratégico, podríamos decir, y creo que eso es muy positivo <...> y que no tiene que ver con que esta <...> la dirección que yo dirigí o las siguientes o las anteriores haya provocado eso, eso se da normalmente ¿ya? (14: J1).

#### **b.— Estar en diálogo**

Como segundo tema de la *actuación institucional* emergerá la idea de *estar en diálogo*, que será la principal herramienta que utilizó el equipo directivo para abordar el proceso de politización secundaria y el ejercicio del poder estudiantil, en las movilizaciones estudiantiles y procesos de toma, que se llevaron a cabo, desde el año 2011 en el LMS. Dentro de este tema, aparecerán tres subtemas que le irán dando complejidad a esa experiencia de diálogo, entre los que tenemos: *estar aprendiendo a dialogar*, *estar dialogando con un par político* y paradójicamente, *estar en ausencia de diálogo*.

**Estar aprendiendo a dialogar: “Lo que se buscaba siempre era el diálogo”**

El director del establecimiento nos menciona que desde el año 2011, la solución que encontrará este equipo para hacer frente a las tomas estudiantiles será el diálogo con estudiantes:

Durante ese proceso, yo lo que te diría es que el 2011 fue un <titubeo> un periodo en el que podríamos decir que nos enfrentamos y logramos encontrar una solución y de ahí para adelante, en general, lo que se buscaba siempre era el diálogo (2: J1).

La experiencia del 2011 será vital para que ese equipo directivo aprendiera a dialogar con el estudiantado movilizado. Las tomas son procesos complejos que polarizan a las comunidades entre los que están a favor, y los que están en contra de esta forma de movilización, que busca generar presión para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Debido a esta polarización, las tomas fracturan a las comunidades, y el LMS no estaba ajeno a estas consecuencias:

Ahora, ese enfrentamiento, en general, se resolvió de una manera adecuada mediante la conversación, yo te diría que el 2011 fue fundamental para mí como director y como profesor porque ahí empecé a encontrar un poco la tonalidad <risas> de relación con los estudiantes, ¿ya? Porque hasta ahí el movimiento estudiantil no había aparecido, porque originalmente se tenía pensado hacer este trabajo fuerte del movimiento estudiantil, según entiendo, para el 2010, pero por el terremoto conculcó esa posibilidad, digamos, y el 2011 fue especialmente complejo porque hubo un enfrentamiento que dañó también las relaciones entre los profesores y los estudiantes y entre las autoridades, en este caso, en mi caso como director, y los estudiantes también hubo un enfrentamiento que no fue tan fácil modular, de encontrar una solución (2: J1).

Las tomas se convertirán en un momento complejo, probablemente el más difícil de una gestión educativa en curso, por lo que la experiencia de aprendizaje frente a estos eventos se vuelve fundamental. Así como las y los estudiantes aprendieron de sus procesos de politización en los contextos de toma, el equipo directivo también aprendió a lidiar con este contexto de mucho estrés, donde la paciencia se vuelve una virtud necesaria:

Yo creo que nosotros como directiva empezamos a aprender respecto, por ejemplo, de las tomas, que era el momento más difícil, respecto de tener paciencia, de empezar a conversar, a dialogar (2: J1).

Quizás el hallazgo más importante al respecto será como este equipo directivo, y especialmente el director, aprenderá durante todas las movilizaciones desde el año 2011 en adelante a conversar con el estudiantado, y de esa forma negociar para consensuar salidas a un clima nacional y local convulso. Cuando institución y estudiantes tienen objetivos diferentes, la primera buscará volver a su razón de ser; es decir, el retorno a clases. Intentar terminar con la toma del establecimiento será siempre un diálogo para volver a lo pedagógico en un contexto de normalidad; lo que también es un aprendizaje de negociaciones llevadas a cabo en las movilizaciones pasadas. En ese actuar institucional hay un intento de negociar sentidos. Por una parte, el equipo directivo asume que para el estudiantado es fundamental seguir manteniendo vivo el movimiento social, las demandas visibles; pero, por otro lado, la dirección sabe que debe llegar a un acuerdo que considere el retorno a clases, sobre todo, considerando a los ciclos más pequeños que no participan directamente de la movilización. Además, muchos/as apoderados y apoderadas quieren que se restablezca el, dependiendo de la mirada, el derecho o el servicio educativo. Al respecto de esa negociación, el director nos comenta lo siguiente:

Nosotros en general hemos solucionado las tomas a partir del año 2011, dialogando, llegando a acuerdos, a veces con salidas pedagógicas o pedagógico-políticas y a veces simplemente con las salidas lógicas de <...> no sé si lógicas, pero de volver un poco a la actividad curricular, manteniendo por lo menos una semana en la que se hablara del movimiento social, de la toma, de lo que se había hecho para después iniciar el proceso de clases normalmente (2: J1).

### **Estar dialogando con un par político: “*Bajarte de proscenio para conversar*”**

Es llamativo como el director nos comparte esta idea de bajarse del proscenio para conversar, siendo la escuela un lugar marcadamente jerárquico e incluso autoritario en algunas comunidades educativas. La traducción literal del término latino “proscenium”, es “delante de la escena”. En ese sentido, lo que hace este equipo de gestión es bajar de ese lugar central del teatro, de su rol de autoridad a conversar de igual a igual con el estudiantado. El director J1 lo entiende de la siguiente forma:

Primero, respecto de los movimientos estudiantiles que se produjeron en el Liceo Manuel de Salas, nosotros reconocemos a la organización estudiantil como un par político, es decir, ellos tenían ciertos objetivos políticos y nosotros procuramos entender y tratábamos de conciliarlos con los objetivos académicos que tiene el colegio, digamos, pero siempre hubo un tratamiento de igualdad respecto de la gestión respecto de los estudiantes, cosas que se criticó bastante, pero yo pienso que era la forma de trata, digamos, porque cuando tú te pones a dialogar, en el fondo, lo que haces es bajarte del proscenio, como digo yo, y sentarte en la mesa como un igual ¿ya? Y, por lo tanto, nosotros confiábamos siempre en la fuerza argumental como un punto esencial respeto a la solución de los conflictos (8: J1).

El fundamento de esta relación de iguales, el cual será criticado por muchos, se basa en algo que pudiese ser transformador para las escuelas actuales, y es tratar al estudiante en formación como un igual, donde lo relevante es la capacidad de fundamentar sus posiciones. Aquí se vuelve relevante la impronta dialógica genuina, y no como un simulacro. Es la herramienta con la que cuenta el equipo directivo para poder encontrar soluciones:

Yo creo que este colegio, a diferencia de muchos otros en este país, ha considerado siempre al Gobierno Estudiantil o a la Asamblea de Estudiantes, la organización estudiantil al momento de las situaciones conflictivas, un igual con el que dialogar, con el que argumentar, con el que encontrar salidas. (8: J1)

Lo complejo del contexto del año 2016 es que más allá de la voluntad dialógica, los objetivos del equipo directivo distaban de los del estudiantado:

Hasta el año 2016 yo te diría que los estudiantes fueron considerados desde el punto de vista del Gobierno Estudiantil como iguales políticos, podríamos decir y entendimos, nosotros en general, que ellos tenían objetivos políticos que tenían que cumplir y que no siempre concordaban con los nuestros y tratamos de modular de mejor manera esa situación. A veces lo logramos de buena manera y otras no (22: J1).

### **Estar en ausencia de diálogo: “Nos agarraron las manos”**

Si bien el equipo directivo apostó al diálogo, para que esto surta efecto es necesario que ambas partes estén dispuestas a escucharse. En ese sentido, el director del establecimiento nos señala que, para el contexto del año 2016, el estudiantado fue configurando una postura más radical que dificulta el encuentro de las partes, y la búsqueda de acuerdos. El hecho de que esta propuesta viniera de la máxima autoridad hacía que esta fuese invalidada a priori; y con esto el diálogo se congelaba. El director J1 lo explica rememorando su experiencia:

Creo que en las primeras tomas no estuvo mal, sin embargo, en la última, el 2016, hubo una postura muy radical de los chiquillos respecto de que cualquier proposición de las autoridades del liceo iba a ser desechada y, por lo tanto, nos inhibieron la posibilidad de hacer incluso propuestas ¿ya? Lo que generó un impacto más o menos fuerte porque nos agarraron las manos porque cualquier propuesta que hacíamos era desechada por el hecho de ser propuesta por el <titubeo> por el cuerpo directivo. (2: J1)

El jefe de educación de media nos comparte que el estudiantado estaba muy radicalizado, y cualquier matiz es visto, como una oposición a sus planteamientos, lo que hace muy difícil el diálogo. Para el jefe de enseñanza media el valor de conversar es fundamental, más allá de las diferencias que pudiesen existir entre la institución y el estudiantado.

Incluso me acuerdo de que los cabros es como negro o blanco, aquí no hay matices, o estoy con ellos o estoy en contra de ellos y aquí no se trata de estar con ellos o no estar con ellos, sino que se trata de que todos podemos tener nuestra posición, estar de acuerdo o no estar de acuerdo con algunas cuestiones específicas, que tiene que haber el espacio para conversarlo (88: E1).

Para el equipo directivo, la ausencia de diálogo, y esta intransigencia para escuchar propuestas de ellos, tendrá un elemento del contexto externo, que afectará cualquier tipo de

negociación. Cuando las decisiones son tomadas fuera del contexto manuelsalino, y no considera las singularidades de cada espacio, el diálogo quedará anulado. No hay conversación posible cuando el clima-país y de las organizaciones secundarias requieren de acciones concertadas, y que son estrategias para un objetivo trascendente a cualquier espacio educativo particular. Esto es lo que proyectan las palabras del director al referirse a esos años:

Yo tengo la impresión de que era difícil asesorar a estos cabros porque, además, estaban asesorados externamente, había un movimiento, una orgánica externa que era fuerte y ante la cual ellos tenían que responder políticamente. En más de una ocasión alguno de ellos me dijo “mira profe, ojalá no tuviéramos que tomarnos el colegio, pero es un acuerdo tomarnos los colegios, por lo tanto, nosotros tenemos que responder a eso y, por lo tanto, es un objetivo político y nosotros así lo entendemos” (8: J1).

La radicalización que comienza a darse en la movilización estudiantil, producto de las demandas externas, anulará la posibilidad de diálogo, lo que es también sustentado por el jefe de media E1:

(...) Es difícil cuando las posiciones se radicalizan y no hay una <titubeo> no hay una intención de diálogo de una de las partes, cuando el objetivo está predeterminado y no te vas a mover para trazar otros puntos. No sucede todos los años, no sucede siempre, sucede, lo que me he dado cuenta yo en la experiencia en la jefatura es que sucede cuando hay situaciones externas que demandan cierta radicalización del movimiento, donde ahí ya <...> y ahí es cuando finalmente se corta el diálogo y cuando se corta el diálogo se vienen las acciones más extremas como una toma, por ejemplo. Entonces <...> es difícil cuando de alguna manera esto ya está, <...> está de alguna manera organizado desde afuera, porque pienso que en el Manuel de Salas siempre hay una voluntad y una disposición de parte del mundo adulto, docente principalmente, de poder establecer siempre acuerdos con los estudiantes (56: E1).

Es necesario aclarar que en el contexto manuelsalino, no es la reivindicación del movimiento estudiantil lo que genera conflicto, sino que es la toma como un evento que fractura a la comunidad, debido a la diversidad de objetivos que tiene cada estamento, y por cierto, cada ciclo educativo; dónde los cursos más pequeños quedaban al margen del proceso de movilización, pero también de su acceso a la educación. El jefe de ciclo a este respecto señala:

Ahora, derechamente, donde más daño o molestia genera el movimiento estudiantil del Manuel de Salas en los cabros de educación media es en la toma, ¿ya? Y en esa toma no hemos logrado nosotros, y yo soy parte de ese proceso, no hemos logrado encontrar una salida comunitaria a esa situación que genera mucho daño, sobre todo si se extiende. Creo que ahí habría que hacer bastante respecto de tratar de construir decisiones comunitarias y ese va a ser un trabajo muy arduo, cómo construir decisiones comunitarias en el sentido que cada organización dentro del colegio también tiene sus objetivos políticos o institucionales, digamos, cómo hacerlos conciliar, porque, en general, parece que colegio está de acuerdo con los movimientos sociales, pero el tema que topa de fondo, para mi bien práctico, es la toma, la toma es el problema serio que se genera.

### **c.— Estar anteponiéndose**

El diálogo como herramienta para abordar los procesos de politización y el ejercicio del poder no fue el único aprendizaje del equipo de gestión. En la búsqueda de la comprensión de las experiencias de este equipo, podemos ver que recurrentemente aparece como tema, el *estar anteponiéndose* a los hechos, como estrategia para afrontar los contextos de toma.

#### **Estar anteponiéndose formativamente: “Es una vía estratégica que hace daño”**

Todo acto produce una consecuencia, y las tomas como instrumento de presión generaba quiebres al interior de la comunidad. En ese sentido, será crucial que cada generación maneje cuáles son los costos de una toma, es decir, el liceo debiese trabajar formativamente con el estudiantado, y *estar anteponiéndose formativamente* a las consecuencias. El director J1 lo explica de la siguiente forma:

Yo pensaba que en el fondo el problema que se había generado en el Manuel de Salas y en los directivos como yo es que el hecho que se esperaba finalmente la toma para resolver y a lo mejor había que empezar a conversar antes, es decir, empezar a conversar cómo sería una toma en el Manuel de Salas considerando todas estas situaciones y tirarles también un poco la pelota a los cabros y decirles este es un problema de ustedes también po, no es un problema de los directivos es un problema que ustedes tomen una vía estratégica, es

absolutamente válida, pero es una vía estratégica que hace daño, digamos, cómo se hacen cargo del daño (24: J1).

Si bien el director no aborda cuáles son estas consecuencias, el jefe de enseñanza media pareciera profundizar en este anteponerse, aunque lo llama prevención; y lo aborda desde lo pedagógico de una forma más concreta. Para él, la radicalización surge precisamente cuando el profesorado ignora el contexto, cuando no muestra interés en el mundo que viven nuestros estudiantes, y que muchas veces es una experiencia intersubjetiva entre profesor y estudiante, solo que el mundo docente prefiere ignorarla. Abordar preventivamente es saber en qué lugar trabajas, y si queremos entenderlo en términos pedagógicos, es ofrecer una experiencia educativa situada. El jefe de enseñanza media E1 lo explica de la siguiente manera:

Preventivamente, pero no para prevenir una toma sino para que los cabros tengan los espacios donde puedan trabajar justamente temáticas y acompañados, porque cuando los dejas solos y se dan cuenta de que en realidad hay un discurso potente de radicalización, eso genera la toma, pero más encima ves profesores distantes que no están <...> “profe, pero por qué no vemos esto, por qué no cambiamos esto, por qué no hacemos algo más interesante” y seguí manteniendo tú mismo modelo, es imposible que no se te vayan los cabros y se vayan más bien al discurso ornamentado de revolución y cambios inmediatos, a el del profe que va a seguir en lo mismo. Yo creo que, si aquí logramos generar esos espacios, y hoy día lo conversábamos, por eso me demoré tanto, si logramos tener espacios, ojalá diarios, conversar con los cabros y que tengan esos momentos que vayan más allá de la hora protegida y de la hora del Consejo de Curso vas a tener cabros conscientes de que el colegio está con ellos (88: E1).

Si bien el jefe de ciclo desliza la crítica al profesorado en la cita anterior, también visualiza que el área de humanidades si aporta al perfil politizado del estudiantado. Esto sería trabajar formativamente los temas controversiales que finalmente llevan a una crisis interna cuando precisamente no se abordan. Sumado a lo anterior, en los últimos años, las asignaturas científicas estarían abordando temas controversiales, lo que estaría siendo valorado positivamente por jefe de enseñanza media:

Y por el trabajo que se hacen en las asignaturas, debo decirlo, sobre todo en las asignaturas

humanistas, a pesar de que, hoy día y muy gratamente esto de que las asignaturas científicas también se están incorporando y trabajando temas controversiales a propósito de su misma malla curricular (82: E1).

Para el jefe de enseñanza media será fundamental anteponerse a las eventualidades, debido a que sabemos que nuestros estudiantes son personas en formación, por lo que debemos actuar pensando en que se pueden equivocar; pero ante todo acompañarlos, recordando los compromisos que asumieron, construir una línea de trabajo activa donde el profesorado se vuelva protagonista en la labor formativa:

Evidentemente, hay un trasfondo, un tema de negociación. Son estudiantes, son cabros, son personas, son gente, personas en formación, por lo tanto, no necesariamente van a asumir los compromisos que <...>, pero ahí viene la pega del docente, de estar repitiéndole todos los días, “oye, hicimos un compromiso”, entonces yo creo que, por eso, anteponerse y anteponerse, significa tener los espacios, tener la propuesta y más encima crear una línea de trabajo, porque no sacamos nada con darle, por ejemplo, una hora diaria si nos vamos a mirar <...> lo que pasa muchas veces en las horas protegidas, que tú decí “¿qué hicieron en la hora protegida?” “nada, no teníamos tema” (90: E1).

#### **d.— Estar formando**

El último tema del actuar institucional, *estar formando* hace mención a ciertas acciones realizadas o pensadas desde la escuela. Estas podrían dividirse en dos subtemas: el primero, desde el *estar formando desde la jefatura de ciclo*, y el segundo *estar formando desde las asignaturas*. Desde estas comprensiones, la institucionalidad visualiza cómo se puede abordar educativamente la formación ciudadana al interior del establecimiento, y asumir en cierta medida el *dejar ser*, tema que aparece fuertemente en el estamento estudiantil y en el actuar institucional. Actuar formativamente, labor fundamental de la escuela, permite también *estar anteponiéndose*, y concertar un *estar en diálogo* de manera mucho más pedagógica y estructurada.

**Estar formando desde la jefatura de ciclo: “*El rol de los delegados había que fortalecerlo en el rol de la comunicación, de síntesis*”**

Una de las acciones que ha llevado a cabo la institución manuelsalina en los últimos años, ha sido la formación y capacitación del gobierno estudiantil, trabajo realizado por el ciclo 4 (enseñanza media), pero propuesto desde el mismo gobierno estudiantil. Este trabajo se propuso por primera vez el año 2016:

Elas presentaron un proyecto, lo analizamos, se presentó también en la gestión y se vio a los profesores que iban a acompañar también en este trabajo y se definió la fecha y partimos en mayo de ese año, antes, un poco antes de la misma toma (48: E1).

Este trabajo de acompañamiento y capacitación consistía en fortalecer el rol de las y los delegadas/os, a través de la entrega de herramientas concretas que las y los estudiantes pudieran aplicar en el gobierno estudiantil:

Bueno fuimos en dos o tres furgones, en la micro del colegio, fuimos cinco o seis docentes, me acuerdo, era una actividad y un proyecto muy bien diseñado por <??> Ese proyecto se llevó a cabo muy bien el 2016, después tuvo unas <...> el 2017 lo repetimos, pero no se podía <...> la idea es que siempre se haga a principios de año digamos, pero lo íbamos haciendo después en otros momentos del año. Eso tenía que ver justamente con que el rol de los delegados está <...> había que fortalecerlo y había que fortalecerlo en el rol de la comunicación, de síntesis, yo me acuerdo de que hice el taller de síntesis y lo trabajé con esta actividad política que estaba llevando a cabo la Michelle Bachelet que era de los cabildos para la idea (40: E1).

El trabajo se ha ido repitiendo durante todos los años, con algunas excepciones; y donde se pueden abordar diversas herramientas, de acuerdo con lo que cada docente pudiese aportar. En el caso del jefe de enseñanza media, este nos cuenta que durante la primera versión realizó un taller de síntesis; y posteriormente trabajaría en una contextualización de la orgánica liceana:

De ahí en adelante se empezó a hacer, el 2016 y 2017 se hizo y el 2018 no se pudo hacer y el 2019 lo hicimos acá, les explicamos a los chiquillos los problemas financieros que tenía

el colegio como para llevarlos a El Tabo, entonces decidimos hacerlos acá, que fueron como dos jornadas, yo participé en una que era la contextualización de la orgánica del colegio, que los delegados también no conocen necesariamente (44: E1).

### **Estar formando desde las asignaturas: “*Pero también tener cierto lineamiento claro*”**

En cuanto a estar formando desde las asignaturas, el jefe de ciclo más que contarnos que se ha realizado, nos comparte una reflexión sobre algunos puntos críticos que él visualiza desde la estructura curricular, cuestionando el rol experimental del LMS. Entre los principales puntos que problematiza está la posibilidad de resignificar el rol del profesor jefe y de las y los profesores/as de asignatura, desde lineamientos más claros; aunque es enfático en declarar que cuando el discurso radical llega, es difícil prevenir que se imponga una toma:

La estructura horaria y la estructura curricular de este colegio que es <...> a pesar de tener el apellido experimental, es muy tradicional, siempre nos mantenemos de alguna manera en cierto “asignaturismo” que no nos permiten abordar otras cuestiones, por lo tanto, tiene que ver cómo se mantiene el trabajo, no solamente en estas reuniones semanales con los representantes de la asamblea, porque además la asamblea de estudiantes se genera justamente para buscar cierta horizontalidad en las relaciones no se buscan representantes, buscan personas que vayan y cuenten lo que se está haciendo en la asamblea. Entonces debes tener un espacio con todos, que es un trabajo más demandante. No es fácil enfrentarse a 500 cabros y hablarles por micrófono y contestarles lo que te están preguntando, pero hay que buscar ciertas estrategias, a través de los cursos, potenciar el rol del profesor jefe, cachay y también de los profesores de asignatura, pero también tener cierto lineamiento claro. Eso yo creo que evita que se genere la sensación de que el colegio no apaña, que el colegio no está atento y promueve y propicia, espacios de diálogo, lo que no quita que pueda haber una toma porque igual va a llegar un discurso más radicalizado igual (88: E1).

Cuando hablamos del actuar institucional en una escuela, nos referimos a un rol esencialmente pedagógico. Sin embargo, lo que nos dicen los hallazgos de esta investigación, es que ese actuar, no se ejerció de una forma activa; lo que es un punto de coincidencia en el

estudiantado y en el jefe de ciclo de media. Este *dejar ser* se expresará en un espacio educativo ausente de límites, desde la institución, pero también desde el rol profesional docente. En cuanto a la institución, no hay presencia, en los relatos, de avanzar en un PFC de parte de las autoridades.

Para el jefe de enseñanza media, los y las profesores/as se habrían mantenido distantes y pasivos en las movilizaciones del año 2016; aunque es relevante que esto no coincide con la mirada del estudiantado, y del director de esa época. Habría que seguir indagando y comprender en profundidad, que es lo que está visualizando cada entrevistado y entrevistada, frente a este actuar docente. Más allá de esto, un estudiante reclama la ausencia de posicionamiento político de las y los docentes, y en este contexto de politización, desde una perspectiva crítica, “no se espera que los profesores sean neutrales (como sería el caso de las pedagogías centradas en el niño), sino facilitadores (en la línea de Freire) o intelectuales orgánicos (en la línea de Gramsci)” (Sant, 2019, p. 675), donde deben ayudar a los estudiantes a «descubrir» las estructuras de dominación existentes (Apple, 2011).

El actuar de este equipo de gestión se caracteriza por utilizar el diálogo como principal herramienta de resolución de problemas entre el estamento estudiantil y el liceo. Si el diálogo es la principal herramienta, podríamos señalar que este equipo apostó por el fomento de una *educación democrática deliberativa*. Estos, “sostienen que los participantes en los procesos deliberativos pueden comprometerse con los valores de racionalidad e imparcialidad, buscando las mejores razones colectivas (Biesta, 2011; Hanson & Howe, 2011, en Sant, 2019, pág. 667). Al leer los relatos, tanto del director, como del jefe de enseñanza media, estos defienden una racionalidad consensuada descrita como un «consenso de ciudadanos comprometidos con diversas concepciones del bien» (Ferkany & Whyte, 2013, en Sant, pág. 668). Lo que vemos, en términos de racionalidad, es más bien una que transita desde el sujeto a una construcción intersubjetiva.

Como diría Johnston, 2012, (en Sant 2019, pág. 668): “«Deliberar» no es tanto una cuestión de encontrar soluciones universales para problemas universales, sino más bien una indagación pública para tomar decisiones en relación con contextualizadas situaciones problemáticas”; y que en este caso obedece a una toma, dónde estas gozaban de amplia legitimidad social.

Podemos señalar que, para este equipo, este diálogo será un proceso de aprendizaje, desde el año 2011, y frente a las sucesivas movilizaciones estudiantiles que se dieron en esos años. Este espacio de conversación se verá afectado el año 2016, debido a la renuencia de los liderazgos más radicalizados, para recibir propuestas del equipo de gestión; sobre todo porque las directrices o acuerdos estudiantiles dependían de lo que pasaba a nivel país, y no necesariamente de la realidad manuelsalina. En ese sentido, podríamos señalar, que el estudiantado estaba situado desde perspectivas críticas. Desde ese lugar, apostaban a una “democracia normativa «gruesa» en la que todos los seres humanos tienen oportunidades iguales y reales de ser agentes de transformación social” (Sant, 2019, pág. 674).

Por otra parte, y como parte de su actuar, tanto el director J1 como el jefe de enseñanza media E1, comprenden que en un liceo donde las tomas han sido frecuentes, es su deber anticiparse formativamente a estas situaciones. Entre las estrategias mencionadas, aparece la importancia de reflexionar, en conjunto con el estudiantado, sobre las consecuencias que generan las tomas al interior de la comunidad. El jefe de enseñanza media percibe la ausencia de un lineamiento común, y pese a que el estudiantado es considerado un par político en la conversación, no existe cierta capacidad negociadora de las y los estudiantes más radicales. En palabras del jefe de enseñanza media, esto es provocado por la ausencia de límites, lo que ha ocasionado que el estudiantado opere bajo la lógica de derecho adquirido, desapareciendo lógicas como la negociación y la co-construcción. Más allá de lo anterior, no existen claridades o certezas de por donde deberían ir esos

lineamientos, así como tampoco hay propuestas pedagógicas claras para trabajar un enfoque ciudadano.

Los resultados nos llevan a preguntarnos cómo el liceo puede anteponerse formativamente, y la respuesta necesariamente debemos buscarla en la educación ciudadana. Pareciese ser una reflexión que está en desarrollada inicialmente en la comunidad, pero que podría dialogar perfectamente con el paradigma que integre varios enfoques.

### 5.— Análisis estructural temático de los aportes e incidencia posterior de las experiencias de politización secundaria en las y los estudiantes de la generación 2016.

El tercer y último objetivo de la investigación pretende *interpretar los aportes y la incidencia posterior de las experiencias de politización secundaria en las y los estudiantes de la generación 2016*. En cuanto a cómo este proceso incide en su experiencia ciudadana posterior, debemos recordar que las y los estudiantes se encontraban estudiando en la universidad al momento de las entrevistas. Se encontraban estudiando mayoritariamente carreras profesionales ligadas a las llamadas ciencias sociales y humanidades. A1: Periodismo, B1: Pedagogía en historia y geografía, B2: Derecho, D1: Sociología, y D2: Psicología. Quizás la única excepción a la regla es C1 que estaba en la carrera de Medicina al momento de la entrevista.

Entre los temas que emergen para *interpretar los aportes y la incidencia posterior* del proceso de politización y ejercicio del poder escolar tenemos una riqueza de aportes que conceptualizamos en una gran idea, comprendida como un *estar aprendiendo para la vida*. Esto se expresa en un cúmulo numeroso de reflexiones y experiencias interesantes, las cuales son fundamentales para entender quiénes son hoy como sujetos políticos. Estas experiencias han sido comprendidas en subtemas, los cuales hemos sistematizado en la tabla Nro. 15:

**Tabla Nro. 15: Incidencia posterior**

Dimensión	Tema	Subtemas
Incidencia posterior	Estar aprendiendo	Estar aprendiendo como sujeto político

	para la vida	Estar aprendiendo desde la reflexión ética
		Estar aprendiendo del feminismo

Fuente: Elaboración propia

#### a.— Estar aprendiendo para la vida

La mayoría de los informantes coincide en que su experiencia de politización en las movilizaciones estudiantiles del LMS configura un estudiante participativo y contactado con el *estar aprendiendo para la vida*. Los aprendizajes no son necesariamente tangibles, no son un puntaje, el rendimiento de una prueba; sino más bien, emerge una riqueza de elementos que hablan de una experiencia que configura formas de ser y estar en el mundo; expresados en un estar aprendiendo *como sujeto político, desde la reflexión ética y del feminismo*.

#### **Estar aprendiendo como sujeto político: “Estar aquí fue estar como en un Chile pequeño”**

Estar aprendiendo como sujeto político, habla de los aportes que tuvieron las experiencias investigadas, y como han incidido en sus estudios universitarios. Uno de los relatos más interesantes que nos comparte la estudiante B2 sobre la incidencia posterior de su experiencia de politización, será la idea de estar en un Chile pequeño. En esta reflexión siente que los liderazgos internos funcionan como una verdadera clase política; donde estos marcan cierta distancia, con el resto del pueblo que habita la Asamblea de Estudiantes. La estudiante experimentará la diversidad de puntos de vista, y también la polarización. Es importante destacar cómo visualiza la segregación por género; y donde es capaz de rescatar un aprendizaje político para la vida, y entender cómo funciona la política nacional:

Estar aquí fue estar como en un Chile pequeño, algo así lo vi yo, como ya, está la asamblea, está este grupo de gente que es más poderosa también que uno lo vi distinto, como que existe una brecha entre los seres comunes como yo y mis compañeros y estas personas que son sumamente politizadas, que igual se creen bacanes y todo ese estilo, y, hay mucho populismo en la asamblea de colegio, hay mucha segregación también, de género, sobre todo. Entonces, salir después a la vida universitaria o, o incluso, durante la misma etapa escolar y darte cuenta cómo se organiza una nación, es bastante similar, o sea, está la clase política que tiene una brecha con la gente, están las polarizaciones, las peleas por opiniones, están, está todo lo relacionado como al ejercicio, que hay gente que está ni ahí, que hay gente que le importa, hay gente que más o menos, hay figuras muy populistas dentro de la política, entonces, es muy equiparable, es como casi un entrenamiento que uno hace para después entender con menos dificultad lo que ocurre a nivel macro (118: B2).

La estudiante A1 cree que es importante que el estudiantado pase por ese tipo de experiencias, ya que de alguna manera te enseña a reflexionar sobre la información o discursos que te llegan. Siente que este proceso ayuda a desarrollar un pensamiento crítico frente a la diversidad de opiniones y contar con más herramientas para actuar:

Yo creo que es muy importante que todos pasemos por este tipo de acciones porque, porque actualmente ya sabes cómo deliberar con toda la información y cosas que existen, porque, siento que pasé por procesos que gente está recién pasándolo ahora, por ejemplo, esta crisis actual en Chile. Que es, al principio tú cuando escuchas una opinión tiendes a aceptarlas todas, después pasas por el proceso de que no hay que aceptar, sino que hay que criticar, después <...> entonces ahora actualmente, yo ya como que viví todos esos procesos y estoy mucho más como que siento, conozco cómo actuar en estos momentos (186: A1).

Para el estudiante D1, la experiencia de politización escolar contribuye mucho a su formación como sujeto político, entregando herramientas fundamentales para su quehacer, sobre todo porque su labor continuará pos-liceo:

Sí, contribuye muchísimo, es una experiencia invaluable. Eh, muchas veces se aprende en el quehacer político estudiantil, cosas que jamás se van a aprender en períodos de normalidad, herramientas sociales, herramientas políticas que te sirven para el resto de tu vida. Y, eh, si es que mi quehacer político continúa, sí. Sea hoy desde afuera de la militancia o el día de mañana desde una nueva militancia, o, retomando una nueva militancia, sigue indudablemente (277: D1).

En los hallazgos de la investigación también podemos rescatar en el estar aprendiendo como sujeto político, ciertos aprendizajes en conjunto, donde D2 nos relata la experiencia de una compañera y amiga de la vida que nunca tuvo interés de participar en la política estudiantil. Sin embargo, desde su pasividad escolar, conectará posteriormente sus estudios con aquello que había observado de sus compañeros y compañeras:

Y de repente un día me dice, porque ella estudia medicina alternativa. Y ella nunca muy interesada en el tema político, social ni nada, y me dice “tenía ganas de contarte una cosa hace mucho tiempo. Y es que en mi instituto están ofreciendo la posibilidad de trabajar en un proyecto de integración de medicina alternativa en Fonasa, y como que nunca entendía de que se trataba todo esto, tú me contabai qué hacías y nunca lo entendía y cosas así. Y ahora como que me hace caleta de sentido, y quería contártelo por esto”. Yo también me puse contento porque es un aprendizaje en conjunto, cachai. Y como los amigos yo creo en general. Es algo bastante subjetivo, pero yo creo que también es parte de la cultura manuelsalina (224: D2).

Este aspecto será corroborado de alguna forma, por algo que señala el jefe de enseñanza media. Pese a que las y los estudiantes no participasen mucho en el liceo; estos de igual forma contarán con interesantes herramientas para participar, si así lo quieren en su futuro:

Yo tuve una jefatura en segundo medio que egresó el 2016, y de repente me vienen a ver o tengo contacto con ellos y estudiantes de perfil bajo acá en el colegio son dirigentes estudiantiles en sus estudios superiores, entonces te das cuenta de que, claro, van con una preparación mucho mayor que otros establecimientos (72: E1).

Si bien, la estudiante B2 declara que le habría gustado aprovechar de mejor forma su experiencia de politización escolar, siente que en la Universidad logrará experimentar lo que no hizo en el liceo; precisamente gracias a esa experiencia escolar:

Me habría gustado eso, aprovechar la instancia en la asamblea y entenderlas mejor; como por ejemplo agarrar un estatuto, yo ahora hice eso en mi U, agarré el estatuto y me lo leí porque sentía que era algo que tenía que hacer. En esa época no lo hice, pero de todas maneras siento que lo hice gracias a que tuve esa experiencia escolar, en la que dije debí haberlo hecho (36: B2).

La estudiante B2 se refiere a un interesante proceso vivido en la universidad, ya que al romper la burbuja manuelsalina se dará cuenta de lo privilegiada que fue su educación política. La estudiante declara poseer más herramientas comunicativas, dialógicas y críticas que el resto de sus compañeros y compañeras. Al parecer, el haber pasado por el liceo fomenta cierta práctica y naturalización de estas herramientas, que incluso muchas veces están menos desarrolladas por culturas más autoritarias y menos dialógicas:

Pero siento que me ha pasado algo desde que entré a la universidad que es súper interesante, y es como que rompí un poco la burbuja que tenía respecto a la politización que había aquí adentro, porque creo que la sentía muy normal y una vez que conoces gente, que llega gente de todos lados, te das cuenta de que no son así, o sea, igual uno lo sabe porque como digo, a veces nos molestan por hippies y uno cacha que es medio distinto, pero después te das cuenta de que eres un privilegiado esa es la cuestión, y te das cuenta cuando sales del colegio y te relacionas con otras personas, con distintas educaciones, te das cuenta de que tu educación política fue un privilegio, onda, tener la posibilidad, y esas cosas se traducen, no solo en la participación que uno tiene universitaria en tomas y paros, sino también en otras cosas muy simples, siempre es conversación con mis compañeros que a veces somos los raros del curso porque nos encanta hablar, onda levantar la mano y preguntar algo, o “por qué eso es así, no por qué no, no creo que sea así” y todos quedan así como “¿qué, qué onda?” y les ha pasado a varios de nosotros (74: B2).

Uno de los aprendizajes rescatados por estudiantes que, ejercieron roles de liderazgo durante las movilizaciones del año 2016, será el aprender a relacionarte con las autoridades, elemento fundamental para ejercer roles de liderazgo en el futuro universitario; lo que se expresa tanto en la experiencia de la estudiante C1 y el estudiante D1. Para D1 será fundamental aprender a lidiar con autoridades, elemento que significa como parte esencial de su formación ciudadana:

Los directivos jugaron un rol, sin quererlo, muy relevante en mi formación política, porque, ese lidiar con la autoridad sirve mucho en la formación política ciudadana, por ejemplo, de ahí en adelante nunca más me he dejado pasar a llevar ni por rectores, ni por decanos y ni por jefes de carrera (255: D1).

Algo similar ocurrirá para C1, quién comprende que en ese lidiar con las autoridades hay relaciones de poder que están en juego:

Entender cómo relacionarte con las autoridades, eh, para poder dialogar en el fondo igual es algo súper importante porque de esa manera se ejerce el poder en la universidad por lo menos (249: C1).

### **Estar aprendiendo desde la reflexión ética: “Ahí también me di cuenta de cómo yo no quería hacer política y de cómo yo quería hacer política”**

Es interesante como la experiencia liceana hará reflexionar a las y los estudiantes, y sacar profundos aprendizajes, sobre sus prácticas políticas, condicionadas por lo ético. Lo primero que habría que decir, es que, al momento de la investigación, estas prácticas serán cuestionadas transversalmente por todas y todos los participantes de la investigación. En general, se asume que esa reflexión impacta, en un deseo presente y futuro, de no volver a replicar estas fórmulas. Al revisar los relatos podemos visualizar dos tipos de reflexiones, por una parte, de quienes ejercieron estas prácticas; y, por otra parte, de quién se vio afectada por estas. En cuanto a los que ejercieron estas prácticas, el estudiante D2 declara:

Yo sigo con la misma parada de siempre, de esos años. En cuanto a método de movilización. No quizá tan de acuerdo con el método que ocupamos a la interna como estudiantes, lo que hablábamos de las prácticas, las formas (107: D2).

El estudiante D2 mirará con espíritu crítico las acciones del colectivo MREP, comprendiendo que, en ese momento, su accionar dividió a la comunidad, sobre todo por la sobre ideologización del momento, que terminaría quebrando al estudiantado movilizado:

O sea, yo sentía y se veía la hostilidad con los mismos estudiantes después de la toma y también, y algo que se me olvidó mencionar antes, como un error que yo considero, no sé si grave, pero sí un error que estuvo bastante... o que ahora no estoy de acuerdo como en esas acciones que <...> el colectivo que levantamos el 2016 después de la toma. Con el <???, varias personas de mi curso, eran... Pero más que nada inició como con gente de mi generación y, nada po, yo recuerdo ese colectivo y viéndolo como para mí, ahora era como pasándose como las películas igual, que había que hacer un espacio que no necesitaba un

colectivo como con una ideología tan marcada y sí éramos como sobre ideologizado y todo eso y sí eso generó que, también, siguiéramos quebrando el estudiantado más de lo que ya estaba pos-toma (68: D2).

El estudiante B1, quién también participó del colectivo MREP, observa algo muy similar a D2, enfatizando el impacto personal que provocó su accionar en el quiebre estudiantil de ese año. Mira con cierta vergüenza esa época, y siente que estaban pensando la realidad de forma anacrónica, situados en un marxismo del siglo XX e invisibilizando discusiones relevantes para la época, como lo era la relevancia de la educación pública:

No sé si tan positiva. Yo creo que ambivalente, porque sipo, hubo <...> es que los momentos, onda uno lo cuenta así como , ya y pasó esto y nos quebramos, y pasó esto y nos quebramos, y pasó esto y nos organizamos, y pasó tal cosa; pero uno cuando fue parte, sabe que hay sensibilidades, y que se quebraron relaciones humanas y que son cosas que uno no volvería a hacer, si a mí incluso, me da un poco de vergüenza de hablar del MREP, me da un poco de vergüenza, porque era nada que ver po, onda la misma discusión sobre la educación pública que un estudiante del Manuel de Salas debería estar teniendo hoy en día, el MREP nunca. El MREP estaba pensando en los principios del marxismo, en celebrar, en conmemorar la muerte de Miguel Enríquez, que lo hicimos en el Juan XXIII. Prendimos una fogata (207: B1).

Para B1, la reflexión ética tendrá incidencia posterior, como un aprendizaje reflexivo de errores cometidos en el pasado, buscando de alguna manera reparar el daño causado a sus pares. Sin embargo, también B1 comprende que en este ensayo y error está la posibilidad de crecer éticamente en ese ámbito:

Y yo después con la gente del Manuel no tuve relación. Yo no tuve relación con, no hablo solamente de mi grupo de compañeros, sino que no sé po. Al Carlos Berríos me lo habré encontrado una vez en la micro. A la Alme me la topé una vez en un carrete. Y ahí yo le dije: “disculpa”. Pero en un carrete, ambiente de carrete. Le dije: “oye Alme, te quería decir esto hace tiempo, no te había visto, pero disculpa, así por todo lo que pasó el año pasado”. Entonces, no sé po, uno igual está arrepentido de muchas cosas, pero si no hubieran pasado así, uno todavía estaría abierto a cometerlas. También es un tema (211: B1).

El estudiante D1 continúa la línea reflexiva de B1, ya que, para él, haber vivido estas experiencias, será la posibilidad de aprender de lo malo; lo que en el futuro se traduce en algo positivo:

Que creo que, para mí, es súper importante todo esto, sobre todo por el aprendizaje, como, creo que mirar para atrás, sobre todo también, pos 2017, donde también se empiezan a cuestionar mucho más esas lógicas, eh... Haberlo vivido y haberlo ejercido, me hace entender mucho más por qué está mal, ¿cachai?, porque no quiero volver a repetirlo, porque... y por eso, claro, lo recuerdo también como una forma negativa en ese sentido, pero obvio que, yo creo que, así como, personalmente, me marcó y es un aprendizaje que me lleva a algo positivo en lo concreto (88: D2).

Para la estudiante C1, quien estuvo en la vereda opuesta a B1, D2 y D1, haber pasado por estas experiencias, también será la posibilidad de reflexionar sobre las relaciones entre ética y política; lo que fue posible, gracias a su vida política estudiantil:

Mis principales aprendizajes fueron en el campo más de la ética, como de lo que yo entiendo por política, por acciones correctas, también en el campo de la reflexión, como que, llegar a entender que una acción es lo que uno quiere hacer es un ejercicio complicado y siento que eso, el colegio me ayudó mucho, la práctica política en el colegio me ayudó mucho a hacerlo, que es un ejercicio difícil (223: C1).

Las experiencias vividas por el estudiante C1 con la ACES, tendrá un efecto de posicionamiento político, sobre todo al comprender cómo la política puede deshumanizarse en ciertos momentos:

Mi experiencia con la ACES fue darme cuenta de lo inhumana que podía ser la gente, básicamente, eh, y, ahí también me di cuenta de cómo yo no quería hacer política y de cómo yo quería hacer política (55: C1).

Para la estudiante, pese a lo terrible de las experiencias que tuvo que vivir, siente que el aprendizaje ganado será sumamente importante. Lidar con lo más terrible de la política, te hace reflexionar sobre los posicionamientos éticos que se asumen en política, y que obviamente tiene incidencia en tu futuro, si es que tu participación continúa en el mundo universitario o profesional:

Siento que fue muy enriquecedora, muy nutritiva porque, eh, partiendo por algo, uno se tiene que meter en la política del colegio, como que nadie te va a meter solo, como que uno se tiene que meter, y, cuando uno se mete, entiende muchas cosas sobre todo cuando tiene que lidiar con este tipo de personas horribles y se te van dando reflexiones que nunca antes habías tenido, sobre todo acerca de la ética, de tus acciones, de cómo llevarlas a cabo, siento que eso es muy importante para que cuando te enfrentes a un mundo político más grande, tengas ya procesada ciertas cosas que podrían hacerte colapsar en un sistema político más grande como es el universitario, o, como lo podría ser el adulto, cuando uno salga de la U (213: C1).

### **Estar aprendiendo del feminismo: “*El gran paso para eso fue la tesina*”**

Como mencionamos en el apartado sobre las experiencias de politización, muchas estudiantes tuvieron la posibilidad desarrollar herramientas de análisis de la realidad social, desde el feminismo; a través del trabajo de comisiones, y realización de actividades en el marco de las movilizaciones del año 2016. Los resultados de la investigación nos permiten pesquisar la trayectoria de ese proceso, desde la posibilidad de realizar una investigación de tema libre en IV medio llamada tesina, la cual le dará sus primeras herramientas para introducirse en el tema. Posterior a eso, la estudiante se posicionará, debatirá, llevará el tema a su hogar, y trabajará activamente en su universidad:

El gran paso para eso fue la tesina, como que hice la tesina sobre violencia obstétrica y después como que me metí en un mundo de feminismo muy bacán en el que supe que había que leer demasiado para poder posicionarse y para poder debatir porque al final, yo siento que salí del colegio y me di cuenta de que iba a ser una guerra seguir como la ideología que sentía y lo es. Entonces, eso fue lo que llevé, lo llevé a mi casa después, como que cuando estaba en el colegio igual todo era muy interno, a veces a uno le daba vergüenza cuando chica decir que una era feminista, aparte había muchos sesgos como que yo no podía ser feminista porque me depilaba, porque quizás no tengo un estilo como del estereotipo que se hacen las feministas, eh, pero ahora, en cambio, no, o sea, lo desarrollé totalmente, eh, participé de la toma feminista de mi U, eh, participé también, eh, de la creación, en las discusiones que se dieron con respecto al protocolo de mi universidad que no tenía. Y eso, hasta el día de hoy, sigo en eso (126: B2).

Luego de ese proceso de politización interna y en conjunto, la estudiante mirará el mundo desde la vereda feminista, educándose en el tema luego de su egreso del liceo:

Creo que he tomado más la bandera feminista desde que salí del colegio, eh, me he educado, siento que me he educado, siento que en el colegio como que tuve el papel de concientizarme y de erradicar quizás micromachismos, alertar a mis compañeros, a mis compañeras, hice todo lo que pude con respecto a mi entorno escolar y una vez que salí empecé a educarme, a leer, a estudiar (126: B2).

Los aprendizajes de sus experiencias de politización no se reducirán al haber reflexionado sobre lo aprendido en su participación de tomas y paros al interior del liceo, sino que en aspectos de su vida cotidiana que tendrán incidencia posterior a la salida de la escuela. La estudiante nos comparte que al momento de la entrevista se encuentra estudiando derecho, una carrera que percibe como machista; pero que gracias a lo aprendido en el liceo ha podido cuestionar el actuar de sus compañeros de carrera:

Por eso, se evidencia también en cosas como las tomas y los paros, se evidencia que uno tiene más conocimiento, pero también se evidencia en cosas normales, repercuten en cosas comunes como eso, en una sala de clases donde uno puede decir “no, a mí no me parece esa cuestión”, o, yo estudio Derecho, mi carrera es súper machista y también decir como “no, onda eso está pésimo, no puede decir algo así”, y, todos quedan como “¿por qué está hablando?” cuatito igual <risas> (76: B2).

Existe una riqueza de sentidos que se visualizan, al interpretar los aportes y la incidencia posterior de las experiencias de politización secundaria de las y los estudiantes de la generación 2016. Podemos señalar que, estos aprendizajes, son elementos que las y los entrevistados perciben como relevantes para la vida presente, y futura. Los relatos se entrecruzan en una serie de subtemas que consideran principalmente experiencias políticas y de aprendizaje ético.

En primer lugar, podemos señalar que, las experiencias de politización entregan al estudiantado una serie de herramientas para su auto y co-construcción como sujeto político. La

participación en la Asamblea estudiantil les permite comprender que hay diversos posicionamientos políticos, ejercitar la herramienta del diálogo, pero también que hay momentos de polarización. Conversar, y deliberar les entrega herramientas argumentativas, para elaborar puntos de vista, y así disputar críticamente opiniones y sentidos sobre la realidad. Además, son capaces de comprender los diversos grados de involucramiento político que, para el estudiantado, funciona como un pequeño Chile, dónde ensayan el arte de la política; y perciben la distancia que existe entre quienes ejercen liderazgos y la ciudadanía común y corriente. Estas experiencias permiten ser un aporte para una educación política de la vida, sumado a la comprensión del funcionamiento de la actividad política, donde se toman las decisiones que a todas y todos nos afectan.

Algo relevante de destacar, es el aprendizaje silencioso de estudiantes que no fueron protagonistas, ni en la movilización del 2016, ni en su trayectoria educativa, pero que, al llegar a la Universidad, empezaron a participar de manera más activa. Pareciera ser que el LMS y la participación en la Asamblea de Estudiantes es una buena escuela para proyectar estudiantes participativos en sus contextos universitarios. Algunas y algunos estudiantes sienten que haber pasado por la experiencia escolar, los hizo tener las herramientas para que esto ocurriera y se diera con mayor naturalidad en sus estudios universitarios.

Los resultados de la investigación nos hablan de un estudiante que “rompe su burbuja” escolar, comprendiendo de esa forma que la participación y el diálogo, no estaban naturalizados en otras experiencias escolares. Asumir esta realidad, los hace sentirse privilegiados en sus estudios superiores; ya que las herramientas desarrolladas en la etapa escolar, les permiten expresarse abiertamente, y ver en la comunicación horizontal una posibilidad de aprendizaje, más que una

sensación de respeto intelectual, miedo o vergüenza frente a una figura de autoridad, como lo podría ser un académico/a, jefe/a de carrera, decano/a o rector/a. Es importante destacar, que esta generación estuvo aprendiendo desde el feminismo el año 2016, y serán capaces de proyectar sus experiencias a los espacios universitarios.

Al realizar la síntesis, uno percibe una serie de aprendizajes que se enmarcan en los ámbitos de la educación democrática deliberativa, participativa y crítica. En cuanto a lo deliberativo, estos estudiantes constantemente están examinando quién “debe tener la autoridad para tomar decisiones en educación y cuáles deberían ser los límites de dicha autoridad” (Fraser-Burgess, 2012, en Sant, 2019, pág. 667). Además, los resultados permiten inferir la naturalización del diálogo horizontal. Basado en Gutmann (1999) el LMS cumple con los dos principios para garantizar la deliberación inclusiva. El primero es la no represión. Las y los ciudadanos no pueden ser excluidos del proceso de deliberación, debido a sus concepciones del bien. La segunda es la no discriminación. No se puede negar a las y los ciudadanos la participación en los procesos de deliberación sobre la base de diferencias de grupo. Derivado de este segundo principio, es importante para el estudiantado manuelsalino, hacer hincapié en la necesidad de umbral democrático, que se expresa en que no toda diferencia es aceptable, situándose en perspectivas universalistas de profundo respeto por el Derecho Humanos, lo que en la práctica se expresa en dejar fuera de las conversaciones de la Asamblea de Estudiantes, la homofobia, el sexismo o el racismo.

Si bien, existen numerosas coincidencias entre las concepciones deliberativa y participativa de la educación democrática, mientras las y los deliberativos privilegian la comunicación y el consenso, las y los participativos privilegian la acción y la praxis. La participación se entiende como la principal responsabilidad de la ciudadanía, y en general, la mayoría de las y los

entrevistados/as lo perciben de esa forma. Es a través de nuestro compromiso activo con el «mundo exterior» somos capaces de modificar este mundo. Para los demócratas participativos el aprendizaje se percibe como experiencia y, por tanto, solo participando en la democracia se puede aprender sobre ella (Biesta, 2007; Bradshaw, 2014; Sünker, 2007, citado en Sant, 2019, pág. 673). Esto se expresa en los roles de liderazgo ejercidos en el gobierno estudiantil, en la participación en la toma, en la organización de comisiones, en la militancia, entre otras actividades que caracterizan el perfil de este estudiantado. En ese sentido, la participación y la educación están intrínsecamente conectadas.

Por último, observamos también elementos de una educación democrática crítica. Al considerar la teoría marxista que se basa en el supuesto de que las relaciones materiales universales estructuran el tejido social (Walsh, 2008), algunos liderazgos intentaron comprender la estructura de funcionamiento del LMS para transformarlo, viendo que había situaciones que dependían de la Universidad de Chile, y en última instancia del Estado. El espíritu comunitario que empezó a elaborarse - y siguiendo la línea de Freire - planteaba que solo en un diálogo intersubjetivo podía llegar a construir condiciones de emancipación y transformación (Freire, 2000). En ese sentido, muchos estudiantes se convirtieron durante este proceso en activistas en la lucha por el bien público (Apple, 2011) y, en términos más generales, por la mejora de su sociedad y el bien común (Carr, Pluim y Howard, 2015; Perry, 2009; en Sant, 2019). Stevenson (2010) explica que “no hay una política radical que se limite al aula” (p. 78), y desde ahí esto podría articularse, con una experiencia de toma; donde las y los estudiantes militantes intentaron colaborar con otras instituciones educativas, a través de la Ofensiva Secundaria y la participación en la ACES; o todas las vocerías de toma y la asamblea intentaron promover un diálogo multiestamental.



## 6.— Conclusiones

Los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio de poder político de las y los estudiantes, de la generación 2016 del Liceo Experimental Manuel de Salas, y su incidencia en su experiencia ciudadana posterior; constituye un fenómeno que para ser comprendido debe ser abordado desde múltiples dimensiones. La pregunta que genera la tesis desarrollada no buscaba una respuesta definitiva, sino que, una aproximación interpretativa desde un estudio de caso, que contribuyera a generar un conocimiento particular sobre un proceso de politización estudiantil secundaria; y cómo este podría aportar a la formación ciudadana del liceo.

En las siguientes páginas, presentaremos *la comprensión global* del fenómeno que busca responder la pregunta de investigación, referida a ¿Cuáles son los significados de la experiencia de politización secundaria y el ejercicio de poder político de las y los estudiantes egresados de enseñanza media de la cohorte 2016 del Liceo Experimental Manuel de Salas y cómo esta incide en su experiencia ciudadana posterior? Posteriormente, se sintetizan algunos de los aportes desarrollados por esta tesis y las proyecciones de investigación que se abren a partir de esta.

### **a.— Comprensión global**

En este ejercicio toda la tematización (dimensiones, temas y subtemas) se resume y reflexiona con relación a la pregunta de investigación y el contexto de estudio, es decir, la experiencia de politización estudiantil, el ejercicio del poder y su incidencia posterior. Recordemos, que el proceso de interpretar el texto en su conjunto para una *comprensión global* ha sido llamado el polo “no metódico” de la comprensión. Al comparar *nuestros temas* y el *sentido de conjunto* podemos reflexionar sobre si nuestros resultados encajan con la pregunta de investigación.

### **Experiencias de politización**

Los significados de la experiencia de politización estudiantil y ejercicio del poder estudiantil en el LMS están arraigados en la historia del año 2016. Este año se caracteriza por ser la última reactivación de las movilizaciones estudiantiles que comenzaron el 2011. El primer semestre comenzaba con una serie de marchas multitudinarias y secundarios entrando al Palacio de La Moneda, y una cantidad no menor de liceos tomados, lo que se expresa en *estar en un contexto politizado*. El Liceo Experimental Manuel de Salas, en un ambiente enfervorizado por este contexto nacional, convoca asambleas, participa de marchas. *Estar en un contexto nacional*, finalmente llevará a que un grupo de estudiantes del liceo se tome las dependencias del liceo en protesta contra el abuso policial sufrido en un corta-calles. Es el contexto nacional el que activa el proceso de politización y ejercicio del poder estudiantil. *Estar en un contexto interno* singular, les da la libertad y la posibilidad de hacerse parte de esta movilización estudiantil. Desde la

autoconciencia de su singularidad, quienes lideran la movilización empezarán a generar un proceso de politización, transformando un asunto político, algo que antes no lo era.

Comprender el contexto de politización de las y los estudiantes, es necesariamente abordar aspectos biográficos que marcarán su trayectoria política; tales como *estar influenciados por la militancia y sus familias*. La mayor parte de las familias, son personas que tuvieron una vida militante en colectividades o partidos de izquierda, y que, en muchos casos, su vida estará marcada por sucesos traumáticos ocurridos en dictadura. El apoderado manuelsalino es parte de la izquierda acomodada de este país; y son familias que promueven la discusión de sus hijos/as sobre la realidad social contemporánea y en muchas ocasiones fomentando la participación y la politización de sus hijos/as. La militancia estudiantil se transmite desde la familia, no necesariamente de manera consciente, ya que no se observa a las y los apoderados/as empujando a sus hijos/as a participar.

Otro de los aspectos que incide en sus *experiencias es estar viviendo dentro de una tradición y una cultura singular*, dónde se percibe un escaso conocimiento de la tradición educativa experimental del LMS. La historia que se maneja por parte del estudiantado es la que está asociada a la Dictadura y las profundas heridas que dejó en la comunidad. Sin embargo, la dictadura, al parecer, destruirá y borrará, un proyecto de experimentación educativa asentada en la tradición pública de nuestro país. En ese sentido, conocer la historia experimental, se hubiese constituido en la posibilidad de expandir los límites de lo político de su movilización, sobre todo pensando en que esta buscaba re-posicionar la experimentalidad pública arrebatada. En cuanto a su experiencia presente, es llamativa la conciencia de estar en una burbuja educativa; que impide la vinculación y comprensión de otras realidades. Estos elementos, en clave politización, permitirían hacer una evaluación más completa de la experiencia del país, ampliar sus predisposiciones subjetivas con la

política y lo político, y darle una mayor profundidad en los modos de involucramiento; proyectando procesos de agencia colectiva sobre la posibilidad del retorno a lo público, y a repensar la experimentalidad en pleno siglo XXI. Además, se problematizan algunas contradicciones internas, cuestionando la falta de vinculación con el territorio y el conocimiento de otras realidades. Repensar lo público es repensar ritos tan naturalizados en el liceo, como giras de estudios al extranjero, no accesibles para la mayoría de los niños y niñas de Chile.

En cuanto a cómo el liceo aporta a su proceso de politización y *estar aprendiendo en un contexto educativo*, vemos que la institución se caracteriza por ser un espacio de libertad para el ejercicio de prácticas deliberativas, participativas, y de organización estudiantil. Sin embargo, esta autonomía también es comprendida como una falta de acompañamiento y de ausencia de una labor formativa en el ámbito de la educación ciudadana, que se expresa, entre otras, cosas, en la carencia de un Plan de Formación Ciudadana o en la falta de lineamientos comunes reconocidos por parte de uno de los miembros del equipo de gestión de la época.

El aporte de profesoras y profesores está dado por la disposición a *estar debatiendo y dialogando para la reflexión* de una gran parte de las y los docentes de diversas asignaturas, aunque persisten en algunos/as rasgos que el estudiantado identifica como autoritarismo. La labor de las asignaturas de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía son las más significativas para su proceso político; pese a que se reconocen algunos aportes específicos de otras asignaturas. Se rescata en específico el Diferenciado de Historia IV, donde estudiantes movilizados pudieron dialogar y debatir sobre temas contingentes.

Al analizar el proceso de movilizaciones del año 2016 vemos que sus experiencias de politización están marcadas por la búsqueda de *sentidos comunes* que le otorguen un relato a la

toma; y que se expresará en el fortalecimiento de una experiencia comunitaria, donde los estamentos tengan mayor incidencia en las decisiones pedagógicas que se tomen al interior del establecimiento. La idea de comunidad o de control comunitario es un proceso de politización, porque en el ámbito de la discusión propone ampliar los actores y las formas en que participan de los procesos de toma de decisiones, sobre la organización de la vida en común del liceo. Esto se hará principalmente a través del asambleísmo triestamental. Todo esto, alterará el funcionamiento del liceo, quebrando la ritualidad de la escuela; pero que era el que precisamente querían transformar las y los estudiantes en toma.

Sin embargo, esta idea de comunidad entrará en conflicto con las formas en que algunos/as estudiantes y cursos en particular *estarán cuestionando* a sus profesores y profesoras. Más que una construcción comunitaria, esto se expresará como una interpelación la labor pedagógica de algunos/as docentes que poco colabora a una experiencia de co-construcción. Si bien, *sienten estar acompañados* por algunos/as docentes durante la toma, se percibe que no hay un posicionamiento docente y acciones concretas, frente al fondo de la movilización. Por último, en cuanto a la consecución de sus objetivos, la movilización se irá desgastando después de la toma, y las y los estudiantes empezarán a *estar en situaciones de quiebres internos*, principalmente debido a los efectos de prácticas cuestionables por parte de estudiantes que pertenecen a un colectivo interno llamado MREP, o a la influencia que ejerce en el liceo, la ACES, y algunas agrupaciones políticas, secundarias y universitarias que controlan a esta orgánica estudiantil nacional. La experiencia de politización es un proceso complejo, al combinar enfoques agonales y arquitectónicos, donde la toma es conflictiva y controvertida en sí misma, pero donde el estudiantado se esfuerza por *construir sentidos comunes*.

Mención destacada merece *estar experimentando el feminismo*. La visibilidad de estos temas, en este proceso de politización, redefiniría lo que se había discutido hasta esos años en el liceo, y que colocaría como protagonistas a las estudiantes, como agentes colectivos de transformación de la escuela, abriendo camino a la posibilidad de humanización y de respeto en las relaciones de la comunidad liceana desde un enfoque de género y no sexista.

### **Ejercicio de poder**

El ejercicio del poder estudiantil y la influencia en las decisiones que tiene el estudiantado movilizado es reconocido por todas y todos los entrevistadas/os, incluidos quienes son parte del equipo de gestión. Este poder se ejerce debido a un espacio no delimitado del actuar estudiantil expresado en un *dejar ser*, el cual se nutre de la fuerza de la movilización, presente a nivel país. Quienes participan y lideran directamente de este ejercicio de poder serán el año 2016, al menos dos grupos que un comienzo trabajan concertadamente, pero luego se irán fracturando en numerosas ocasiones, hasta perder influencia y fuerza para empujar cambios al interior del liceo.

*Ser líderes* en tiempos de movilización significa pertenecer a cuarto medio, y ejercer roles de liderazgo durante la toma, ya sea como miembro del gobierno estudiantil o a través de nuevas vocerías que surgen del proceso. El poder estudiantil en contexto de movilización tiende a concentrarse, más que a distribuirse en la Asamblea Estudiantil. Si bien todos contaban con la libertad de asociarse y de expresarse, la toma solamente fue validada desde el estamento estudiantil, dejando fuera a los otros estamentos de esta importante decisión. Desde la mirada de Weber, la autoridad es el ejercicio institucionalizado del poder y conduciría a una diferenciación, más o menos permanente, entre los que mandan y los que obedecen; y desde este posicionamiento uno de

los voceros de toma entenderá que la autoridad para realizar grandes transformaciones no reside en la comunidad o en el equipo de gestión, sino que, en la Universidad de Chile, donde opera este ejercicio del poder institucionalizado.

Estar *buscando fortalecer la comunidad* desde la idea de *acción comunicativa o concertada*, se llevará a cabo, por parte del estudiantado, desde la idea de toma abierta a la comunidad. En esta, se llevaron a cabo asambleas multiestamentales, donde se buscaba deliberar colectivamente para encontrar una voluntad común, aunque para muchos de lo que no participan, será un espacio de coerción. La justificación estudiantil vendrá dada, porque la cotidianidad educativa impedía el encuentro de los estamentos, y en cierta medida podían legitimarlo, al mirar la masividad y apoyo de esas asambleas. Desde el marco teórico de Arendt, vemos que el proceso de movilización será vigoroso cuando el estudiantado sea capaz de actuar concertadamente. El poder pertenece a un grupo y siguió existiendo mientras el grupo se mantuvo unido. El problema de la toma, tomando a Habermas, es que desde un comienzo no todas las partes tuvieron la libertad para exponer sus puntos de vista, ya que la toma restará varias personas de diversos estamentos, que se negarán a deliberar en ese contexto. La paradoja de la crítica a la toma es que el proceso deliberativo ampliado se irá socavando con el retorno a clases, por los sucesivos quiebres al interior del estudiantado, y porque la rutina escolar disminuyó la masividad de la participación con el fin de la toma.

Queda la sensación, analizando los resultados proyectivamente, que la discusión se burocratiza y se concentrará en los representantes o a través de comisiones, perdiéndose la riqueza de voces de la asamblea. Sería interesante analizar que es lo que influye más en el declive del proceso; lo que para este caso puede suceder por la falta de compromiso y comodidad del mismo

estudiantado; o por la falta de convicción, tiempo, conducción o ideas del equipo directivo. Más que la imposición por la fuerza del mejor argumento, lo que tenemos hacia el final del proceso, es un desgaste, donde triunfará la rutinización de la escuela, volviéndose a invisibilizar los argumentos más transformadores.

El *experimentando con prácticas cuestionables*, lo que irá dividiendo y fragmentando al estamento estudiantil; hasta que su proyecto sea absorbido por la rutina escolar que reinstalará paulatinamente el equipo directivo. Debido a los quiebres provocados por estas prácticas, y desde la perspectiva de la legitimidad, el objetivo del estudiantado finalmente no logra consolidarse. El grupo se fue quebrando y atomizando en sucesivas oportunidades, por diferencias políticas y lógicas de actuación, que nunca pudieron resolver, cumpliéndose la máxima de Arendt, donde en el momento en que el grupo, del que el poder se ha originado, desaparece, su poder también desaparece. Cuando ciertas voluntades intentaron imponerse sobre las de otros liderazgos o compañeros, esto ya no opera como poder, sino que violencia, ya que este siempre será no violento, y lejos de toda manipulación o coerción. La influencia de la ACES, la aparición de liderazgos confrontacionales fueron vistos como factores de división, más que de cohesión comunitaria. Las acusaciones de falta de horizontalidad y diálogo genuino, pensamiento vanguardista, dañarán irremediablemente la cohesión estudiantil. En cuanto a los roles del mundo docente y del equipo de gestión, estos entran en crisis debido a cierta pérdida de legitimidad; algo que queda de manifiesto en los temas *dejar ser y ser líderes* dónde la escuela renuncia o abandona, según el estudiantado, a ejercer una labor formativa mucho más profunda.

## **Actuación institucional**

En términos generales, el actuar institucional, no se ejerció de una forma activa; lo que es un punto de coincidencia en el estudiantado y en el jefe de ciclo de media. Este *dejar ser* se expresa como un espacio educativo ausente de límites, desde la institución, pero también desde el rol profesional docente. Es llamativo que, en cuanto a la institución, no hay presencia, en los relatos, de avanzar en un PFC de parte de las autoridades.

Para el jefe de enseñanza media, los y las profesores/as actuaron distantes y pasivos; aunque es relevante que esto no coincide con la mirada del estudiantado, y del director de esa época. Un estudiante reclama por la ausencia de posicionamiento político de las y los docentes. El actuar de este equipo de gestión se caracteriza por utilizar la deliberación como principal herramienta de resolución de problemas entre el estamento estudiantil y el liceo. Esta deliberación es una construcción intersubjetiva para tomar decisiones en relación con el contexto de salida a la toma. El diálogo y la deliberación es un proceso de aprendizaje continuo de este equipo de gestión, el cual se verá afectado el año 2016, debido a la renuencia de los liderazgos más radicalizados, para recibir propuestas del equipo de gestión; sobre todo porque las directrices o acuerdos estudiantiles dependían de lo que pasaba a nivel país, y no necesariamente de la realidad manuelsalina.

Por otra parte, y como parte de su actuar, tanto el director J1 como el jefe de enseñanza media E1, comprenden que en un liceo donde las tomas han sido frecuentes, es su deber anticiparse formativamente a estas situaciones. Entre las estrategias mencionadas, aparece la importancia de reflexionar, en conjunto con el estudiantado, sobre las consecuencias que generan las tomas al interior de la comunidad. Más allá de lo anterior, no existen claridades o certezas de por donde deberían ir esos lineamientos, así como tampoco hay propuestas pedagógicas claras para trabajar

un enfoque ciudadano anticipativo. Los resultados nos llevan a preguntarnos cómo el liceo puede anteponerse formativamente, y la respuesta necesariamente debemos buscarla en la educación ciudadana.

### **Aportes e incidencia posterior**

Como hemos señalado, nuestro interés no es hacer juicios de valor, sobre el actuar del estudiantado; sino que, en última instancia, comprender si estas experiencias de politización y ejercicio del poder tuvieron alguna incidencia posterior en el ejercicio ciudadano adulto. Los resultados nos muestran que estas/os estudiantes se constituyeron en un sujeto político participativo en sus universidades, fortaleciendo su rol político y sacando aprendizajes éticos profundos de sus experiencias pasadas; y dónde algunas discusiones dadas en la escuela, como el feminismo, trascenderán a su espacio universitario.

Existe una riqueza de sentidos que se visualizan, al interpretar los aportes y la incidencia posterior de las experiencias de politización secundaria de las y los estudiantes de la generación 2016. Podemos señalar que, estos aprendizajes, son elementos que las y los entrevistados perciben como relevantes para la vida presente, y futura. Los relatos se entrecruzan en una serie de subtemas que consideran principalmente experiencias políticas y de aprendizaje ético.

Las experiencias de politización entregan al estudiantado una serie de herramientas para su auto y co-construcción como sujeto político. Conversar, y deliberar les entrega herramientas argumentativas, para elaborar puntos de vista, y así disputar críticamente opiniones y sentidos sobre la realidad. Estas experiencias permiten ser un aporte para una educación política de la vida, sumado a la comprensión del funcionamiento de la actividad política, donde se toman las

decisiones que a todas y todos nos afectan. Algunas y algunos estudiantes sienten que haber pasado por la experiencia de politización escolar, los hizo tener las herramientas para que esto ocurriera y se diera con mayor naturalidad en sus estudios universitarios. Las y los valoran positivamente las herramientas desarrolladas en la etapa escolar, les permiten expresarse abiertamente, y ver en la comunicación horizontal una posibilidad de aprendizaje. Es importante destacar, que esta generación estuvo aprendiendo desde el feminismo el año 2016, y serán capaces de proyectar sus experiencias a los espacios universitarios. Al realizar la síntesis, uno percibe una serie de aprendizajes que se enmarcan en los ámbitos de la educación democrática, deliberativa, participativa y crítica.

#### **b.— Aportes desarrollados**

Volver a mirar el pasado se justifica para nosotros, en la medida que nuestros ex estudiantes lograron abordarlo comprensivamente, y por cierto, de manera crítica e implacable en algunos momentos. Es inevitable que se articule la autocrítica, pero también los profundos aprendizajes cruciales para su presente, es decir, como se entienden como sujetos políticos. Para muchas personas pudiese resultar problemático estudiar los aportes de un contexto de toma, pero al analizar las experiencias, son múltiples los aportes para comprender el funcionamiento de la escuela y como esta debe proyectarse. Habría que señalar, que las movilizaciones alteran la rutina, poniendo a las personas a pensar y conversar sobre escuela y educación, eso que está dormido mientras corremos a hacer las clases, planificar o revisar pruebas sin alterar un ápice la estructura sobre la que transitamos.

El esfuerzo de esta investigación no es intentar debatir lo señalado por el estudiantado, sino más bien, poner oído y tratar de comprender que está detrás de sus experiencias. Tampoco buscamos juzgar a la institución, sino aportar pistas para el futuro. Probablemente, quedan excluidas interesantes reflexiones, que habrían hecho interminable este estudio, por lo que se pide las excusas si las citas escogidas no hacen honor a la profundidad de sus relatos.

A continuación, se propone una serie de aportes de la investigación:

1.— Hemos asumido con certeza, y para este caso en particular, que la escuela no es la única instancia formadora de ciudadanía, e incluso en la mayoría de las oportunidades, el contexto politizado, la influencia de la familia, la tradición y cultura, las militancias, los medios de comunicación y sus amistades ejercen mayor impacto en la trayectoria biográfica ciudadana de las y los estudiantes.

2.— Sin embargo, y pese a lo señalado, la escuela sigue siendo un espacio clave para la formación de ciudadanos; en donde niños y niñas pueden compartir un espacio de socialización y experiencias comunes. En el momento actual, desarrollar una educación ciudadana transformadora que ayude a fortalecer sociedades democráticas, no solamente requiere cambios curriculares o didácticos, que apunten a renovar nuestras prácticas docentes, se necesita además transformar el propio sistema educativo, promoviendo el desarrollo de experiencias educativas democráticas dentro del espacio escolar. En ese sentido, experiencia escolar ciudadana remite no solamente al aula, sino que, a los diversos espacios de expresión y participación al interior de la escuela, la convivencia escolar entre estudiantes, y con las autoridades; desde relaciones democráticas y no autoritarias. Existen diferentes enfoques y propuestas de abordaje de la ciudadanía en la escuela según diversidad de autores que abordaremos en las proyecciones.

3.— Una de las discusiones más importantes de esta investigación tendrá como factor controvertido la idea del *dejar ser*. Por una parte, un dejar ser, como espacio de libertad, de ensayo y error, de autonomía estamental, y por ende por el ejercicio de poder en la toma de decisiones; pero que, por otro lado, se le resignifica como un *dejarnos ser*, sin acompañamiento, ni mediación de la escuela; que se expresa negativamente como un abandono. Esta paradoja es tan potente, porque lo que la escuela debiese encontrar una armonía entre experiencias de ejercicio democrático, donde evidentemente hay redistribución del poder de la escuela; pero equilibrado con un rol pedagógico en la formación ciudadana; donde la escuela no puede ausentarse, y debe escuchar, dialogar, posicionarse e incluso disputar ese poder en términos democráticos cuando se crea que se están cometiendo errores.

4.— Esperemos que esta investigación haya dejado claro, que el poder es parte constitutiva de la experiencia humana, existe y no necesariamente se debe visualizar como algo tabú. Está en la geopolítica, en los estados, en las sociedades, trabajos, familias, parejas, y por cierto se expresa en la escuela. Es interesante qué docentes, apoderados/as y estudiantes deben ser conscientes de su funcionamiento. Esto, debido a que el poder no se pierde, solamente se transfiere de un espacio a otro, como si de agua se tratase, y acá es importante mencionarlo, porque quizás si las y los estudiantes estuvieron a cargo de una toma, fue en parte, porque la escuela dejó de ejercer ese poder. Y en ese sentido, no se apunta a medidas punitivas, no a ese poder coercitivo, sino a la idea de poder concertado.

5.— Conectado con el punto anterior, en cuanto a la labor educativa del liceo, es importante que las comunidades asuman sentidos pedagógicos comunes hacia los cuales transitar. La ausencia de proyectos colectivos hace que el liceo se proyecte como un espacio ausente de lineamientos, lo que

finalmente atomiza la labor docente a individualidades singulares que terminan más bien apuntando a lógicas docentes competitivas que comunitarias. Sin proyecto común, no existe la posibilidad de que el profesorado cuente con herramientas dialógicas para poder apoyar o disentir con el estudiantado, en momentos donde la acción formativa es urgente.

6.— La conexión necesaria entre experimentalidad y política. Este estudio se atreve a señalar que es urgente recobrar, una de las principales contribuciones de este liceo a la experimentalidad, y que es la forma en que vivimos y habitamos el mundo como seres humanos. La coeducación, el gobierno estudiantil y el consejo de curso son formas de entender la conexión ineludible entre democracia y educación. En los últimos años, vemos peligrosamente, como se ha vaciado de discurso pedagógico-político, la experimentalidad, asumiendo tácitamente que un constructo neutro. Si bien, las miradas experimentales que ponen el acento en los aportes metodológicos son importantes y necesarios, y son parte de la historia experimental del liceo; nada de esto tiene un sentido profundo si es que no nos sentamos a conversar cuáles son las alternativas; ya que existen múltiples discursos políticos asociados a principios filosóficos, los que a su vez tendrán profundas implicaciones educativas para la política pública y práctica educativa. Para partir, lo que nos deja esta investigación, es que las preguntas para abrir la discusión son: ¿Quién, en la comunidad, debe decidir las políticas educativas? ¿Y cómo sería un plan de estudios democrático en el LMS? Como diría Arendt: No decimos nada nuevo si es que no conectamos la educación con la política.

7.— Pareciera ser que todavía se sigue percibiendo por parte del estudiantado, que las y los docentes del área humanista, específicamente Historia y Ciencias Sociales, y Filosofía, son quienes trabajan de mejor forma la formación política y ciudadana del estudiantado. Si bien, el perfil y la formación inicial ayuda mucho a que estos docentes ejerzan esa labor; deberemos necesariamente

avanzar hacia una comprensión ciudadana del docente. Debiese articularse armónicamente el rol humano, ciudadano y docente como sello del profesorado. Si bien, hoy las ciencias tienen un desafío y una oportunidad, a través de Ciencias para la Ciudadanía, que abordan áreas relevantes que jamás podrá profundizar un profesor del área humanista; es necesario que otras áreas del saber se acerquen a esta comprensión ciudadana de su ejercicio. Al parecer, y en palabras del estudiantado, el área artística, desde la música y el teatro, lo ha hecho bastante bien; pero es necesario sumar a otras áreas de manera prioritaria. Existe ya evidencia desde ciertos paradigmas, como la educación liberal democrática, donde se señala educar estas habilidades de pensamiento crítico se convierte en un propósito educativo en todas las áreas curriculares, incluida la educación matemática (Aguilar & Molina, 2012 en Sant, 2019).

8.— Si bien el estudiantado no profundizó mucho en experiencias educativas concretas, podemos ver como un aporte de esta investigación, la labor desarrollada en el contexto de estudio, por el Diferenciado de Historia IV, a cargo del profesor Roberto Aguirre, quien en sus clases ponía en movimiento diversas reflexiones que consideraban los aportes de la educación liberal democrática, deliberativa, participativa, crítica; y agonales (Sant, 2019). Para este último enfoque es relevante destacar ciertas prácticas del docente que proponen la creación de espacios donde sea seguro disentir y estar en desacuerdo con los demás, abogando por apoyar a los estudiantes para que reflexionen y aprendan de los momentos de disrupción.

9.— Se hace urgente avanzar en la promoción de herramientas interpersonales, comunicación, gestión de emociones, y resolución de problemas éticos, entre otras. Si bien este estudio asume el conflicto como parte de la realidad humana, debemos ser capaces de evitar el maltrato o prácticas de manipulación al interior del estudiantado, y en la comunidad liceana. En el ámbito de la política,

no podemos imponer verdades absolutas; debido a que en una democracia, la verdad debiese determinarse mediante un debate abierto y exhaustivo de puntos de vista opuestos.

10.— Es preocupante la ausencia en el relato de áreas prioritarias en la formación ciudadana como lo es la Convivencia Escolar. Si bien no aparece en los resultados de la investigación, es precisamente porque cuando se preguntó por este espacio, las y los estudiantes no reconocían ningún aporte a su experiencia de politización estudiantil; y era más bien significado como un espacio de control agradable o autoritario dependiendo de la relación que estableció cada estudiante.

11.— Por último, se hace necesario que el LMS conecte con otras realidades, que salga al territorio, y que nuestros estudiantes aprendan a dialogar con las diferencias.

### c.— Proyecciones

En cuanto a las proyecciones más interesantes de esta investigación, estas conectan con aquello que declaramos, en la introducción de esta investigación; expresada en la posibilidad de desarrollar un Plan de Formación Ciudadana (también PFC), situado y contextualizado a la realidad manuelsalina. Probablemente, pensar este Plan no necesariamente es posicionarse, desde una sola tradición, y de manera dogmática, pero es menester saber, que cualquier decisión tomada comunitariamente, debiese ser de manera consciente y con la mayor cantidad de información posible, evitando caer en los intereses de un equipo de gestión o de un estamento en particular. La comunidad debiese ser extremadamente precavida, y evitar que se caiga en intereses particulares o personalistas, que disfracen posturas democráticas participativas en el discurso, pero que en la práctica funcionen como simulacros de construcción comunitaria.

Reflexionar un Plan de Formación Ciudadana para el LMS, - y aunque pareciese una obviedad - debiese ser situarse por fuera de los enfoques elitistas y neoliberales presentados en el marco teórico, ya que la evidencia investigativa internacional, nos alerta de que estos enfoques, estarían en las antípodas de una educación ciudadana democrática. Por una parte, “el elitismo es más a menudo un discurso contra el que se construye la educación democrática” (Sant, 2019, pág. 663), en cuanto que las prácticas del paradigma neoliberal “se presentan a menudo como antagónicas a la educación democrática incluso por los propios defensores del neoliberalismo” (Pennington, 2014). Sumado a lo anterior, es importante hacer evidente que la educación democrática es un terreno en disputa que suscita una pluralidad de alternativas educativas; pero estas debiesen estar articuladas con el Proyecto Educativo Institucional del LMS; ya que las versiones revisadas en el marco teórico se basan en diferentes supuestos ontológicos. En términos

muy sencillos, estos valores ontológicos debiesen pensarse al interior del LMS desde dos matrices (universalismo/particularismo e individualismo/comunitarismo). También es necesario considerar la forma en que se accede al conocimiento desde supuestos epistemológicos que ponen el acento en: la racionalidad individual, la intersubjetividad, o la experiencia. Tomar estas decisiones de manera consciente, debiese dar luces de una ruta pedagógica y metodológica, para un PFC con un sello claro y contextualizado a la realidad LMS, que tenga como objetivo final fortalecer el Proyecto Educativo.

Al mirar el proyecto educativo del LMS y los resultados de esta investigación, pareciera ser que, al menos inicialmente, debiésemos reflexionar en un PFC que se sitúe desde la *educación a través de la democracia* (Biesta & Lawy, 2006) mezclado con elementos que integren elementos universalistas de la *educación para la democracia*, ya que no podemos olvidar el compromiso institucional del liceo, con una serie de marcos internacionales como la adhesión a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional de los Derechos del Niño, como principios educativos (Liceo Experimental Manuel de Salas, 2017, pág. 8).

El enfoque de la *educación a través de la democracia* concibe la educación democrática como una reconstrucción social (Sant, 2019). Está asociado principalmente a discursos antagónicos, y a ciertas concepciones de discursos críticos, multiculturales y participativos, ofreciendo diversas prácticas en las que política y educación pueden interrelacionarse. Desde este enfoque, la educación y la democracia se imaginan juntas (Stevenson, 2015). En la práctica, la propia formulación de políticas se conceptualiza a través de la implicación de los miembros de la comunidad en el proceso de toma de decisiones, lo que en el liceo ya se ha hecho a través de la formulación del Proyecto Educativo Institucional, o la voluntad democrática de algunos equipos

directivos, al decidir seguir lo acordado en el Consejo Asesor<sup>22</sup>. Es importante aclarar, que han existido equipos más democráticos que han validado las decisiones tomadas en esta instancia, pese a no ser esto una obligación. Mientras estas decisiones comunitarias no sean normas reglamentarias, existe la probabilidad que la instancia pierda capacidad deliberativa y vinculante, dependiendo de la voluntad del director o directora de turno, provocando tensiones internas innecesarias. Para quién escribe, es importante comprender que las políticas de *educación a través de la democracia* “se basan en ontologías particularistas y comunitarias y en epistemologías intersubjetivas y experienciales” (Sant, 2019, pág. 683). Consideramos relevante para este tipo de educación, el compromiso de implicar a padres, estudiantes y educadores profesionales en la toma de decisiones educativas, como fomento democrático de la igualdad, la inclusión y la participación (Kessel, 2009), algo en lo que se ha ido avanzando en el liceo, como ya mencionamos anteriormente, aunque debiese ser trabajado con mayor fuerza desde la primera infancia, dónde se ven mayores posibilidades de transformación. Algunos podrían argumentar que este modelo no es posible, pero existen interesantes ejemplos, como el sistema de consejos escolares controlados localmente en Inglaterra (Hinchliffe, 2013, en Sant, 2019), o ejemplos de localidades como los

---

<sup>22</sup> El Consejo Asesor del Liceo Experimental Manuel de Salas es un órgano consultivo al que le corresponderá asesorar y supervisar la marcha académica, administrativa, financiera y contable de la Institución, dentro de los lineamientos generales de la Universidad de Chile. Surge a mediados del año 2003, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 5° y 6° de la Ley 19.820 (promulgada en agosto de 2002), que modifica la dependencia del Liceo Experimental Manuel de Salas a la Universidad de Chile, y responde a lo establecido por el Decreto universitario nro. 7235, referido al Reglamento Orgánico del Establecimiento Educacional. Integran el Consejo Asesor el/la Director/a del Liceo, quien lo preside; dos miembros representantes del (la) Rector/a de la Universidad de Chile; dos representantes Docentes del Liceo elegidos/as por sus pares; un/a representante de los/las Funcionarios/as no docentes, elegido/a por sus pares; dos representantes de los padres, madres y Apoderados/as del Liceo, elegidos/as por el Centro General de Padres y Apoderados/as; el/la Presidente del Centro de Estudiantes del Liceo; una persona externa a la Comunidad del Liceo, destacada por su relevancia y experiencia en temas académicos, artísticos o científicos. Este miembro será designado por los demás consejeros.

presupuestos participativos en Porto Alegre (Apple, 2011), o escuelas concretas como Summerhill (Osler y Starkey, 2006, en Sant, 2019).

En cuanto a la *educación para la democracia*, esta entiende la educación democrática como reproducción social. Los discursos deliberativos y participativos parecen estar bien posicionados en esta lucha por definir una nueva educación democrática dominante que sustituya a la educación democrática liberal (Sant, 2019). En cuanto a los aportes de la *educación para la democracia*, esta perspectiva interpreta la democracia como “un imperativo normativo universal y la educación como es un “instrumento” para alcanzar este objetivo” (Sant, 2019, pág. 81). Pareciera este ser el marco normativo que existe en la actualidad desde las políticas públicas; donde la educación de la ciudadanía es un objetivo curricular (y a veces una asignatura curricular) integrado en el sistema educativo de la mayoría de las democracias liberales (Buck & Geissel, 2009). En el caso chileno, esto se ha expresado en la formulación de la Ley 20911 (2016) que promueve la creación de un PFC en todos los colegios del país, y en la obligatoriedad de dos asignaturas en los cursos de III ° y IV ° de enseñanza media: Educación Ciudadana y Ciencias para la Ciudadanía. Si uno revisa con detención los marcos normativos como las Bases Curriculares 2019, estas promueven la deliberación y la participación, haciendo hincapié en la necesidad de una ciudadanía más activa. Si uno observa esta investigación, y el actuar institucional, vemos que tanto directivos y jefe de enseñanza media, promovieron en el periodo estudiado estas prácticas, con el reconocimiento del diálogo y la argumentación como la mejor herramienta ciudadana para tomar decisiones o resolver diferencias con el estudiantado. Para aprender de prácticas en otras latitudes, uno podría observar esto en el programa de estudios cívicos de la Columbia Británica (Canadá), en el que los alumnos “deliberan individualmente y con otros sobre asuntos cívicos, desde los locales a los mundiales,

con el fin de convertirse en decisores informados y capacitados para la acción cívica” (Ruitenberg, 2015, pág. 6).

Finalmente, y basándonos en los hallazgos de la investigación, podríamos sentirnos tentados a pensar que el LMS se ha desarrollado parcialmente y de forma no tan concertada, como un espacio de resistencia a los *enfoques dentro de la democracia*, que lamentablemente se han vuelto a instalar con algunas acciones concretas del actual equipo de gestión, como la ausencia de promoción de la deliberación abierta entre docentes. Este enfoque cuestiona la relevancia de la educación democrática y concibe la democracia y la educación de forma independiente. Las políticas neoliberales que dominan la política educativa en todo el mundo ponen en tela de juicio la idea de que la educación debe contribuir a los principios democráticos o funcionar a través de ellos; lo que se ha expresado en la actualidad en el liceo a través de reuniones parceladas o encuestas de satisfacción que anulan la riqueza de la comunicación, y el intercambio de puntos de vista. Más bien, los neoliberales conciben tanto la democracia y la educación como herramientas dentro de la sociedad de mercado; como por ejemplo, centrar los esfuerzos educativos en las pruebas de altas consecuencias como la PSU. Entendemos que convivimos con estas estructuras y debemos hacernos cargo de estas; pero por lo mismo, la consolidación comunitaria del norte educativo es fundamental, haciendo de estas pruebas solo un ejercicio instrumental, pero no trascendente al sello educativo del liceo.

Es cierto, vivimos tiempos de despolitización, qué duda cabe. Chile viene saliendo de un proceso constituyente fallido, dónde más allá del rechazo de una propuesta, fracasó también la idea de una sociedad que estaba buscando ampliar su participación política y su posibilidad de incidencia en las decisiones de futuro. Probablemente en la escuela, este imaginario ya se instaló;

y el mundo docente nuevamente está llamado a hacerse cargo de problemas que no necesariamente genera. Sin embargo, una y otra vez es necesario insistir con la política, desmarcándola de todas las acciones corruptas y condenables a la que ha estado asociada, producto del actuar de moros y cristianos. El desafío está puesto en la posibilidad de resignificar las ideas de bien común público, justicia social, igualdad y democracia; así como las nociones de diferencia, disenso y conflictividad.

En ese contexto país, la pregunta para la realidad liceana es entonces ¿cuál es el compromiso institucional en la formación de nuestros y nuestras estudiantes como futuros ciudadanos y ciudadanas? O ¿acaso esperaremos y reaccionaremos tardíamente a nuevos procesos de politización estudiantil? Si miramos nuestro pasado cercano, observaremos que lo que se venía elaborando desde el 2011 en adelante y de manera más bien intuitiva, era en un enfoque de la *educación para la democracia* - con más o menos éxito - en el LMS. Sin embargo, debiésemos sentarnos a conversar sobre los aportes que podría tener una *educación a través de la democracia* de una comunidad tan singular como lo es el LMS. Hacer esto se convertiría en una oportunidad para repensarnos como comunidad y explorar nuevas alternativas teóricas y prácticas.

Esta investigación, por cierto, tiene varias limitaciones que abren múltiples posibilidades para ir explorando nuevos sentidos, así como nuevas propuestas metodológicas que incluyan estudios basados en la investigación acción. Si bien, para el investigador era crucial comprender las experiencias desde la voz de las y los estudiantes, deberemos avanzar en la investigación orientada a la práctica educativa. “Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad

educativa, si no, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de esta” (Sandín, 2003, pág. 161).

Por otra parte, se hace urgente saber que piensan las y los docentes del LMS frente a los procesos de politización estudiantil, ya que es este estamento quién debiese tener un rol de liderazgo en estas transformaciones. Debemos considerar, que las y los profesores/as en ese sentido elaboran sus discursos políticos de acuerdo con el tiempo histórico que les toca vivir; y de ahí la importancia de analizar las formas de enunciación y comprensión de estos; articulándose la comprensión curricular sobre ciudadanía que el liceo pretende construir, y la posición sociopolítica de las y los docentes con respecto a la sociedad en que viven. Por más que se intente, de una forma u otra, las y los docentes no se constituyen meramente en un transmisor de contenidos. Sus mensajes no serán abstractos, y estarán influidos por su carga cultural, valores, historia de vida – la subjetividad misma - la cual se expresará en la forma de resignificar la ciudadanía y como estos la comprenden; y posteriormente la enseñan. Relacionado con lo anterior y como proyección futura, es que se abre la posibilidad de comprender los significados que atribuyen las y los profesores/as a las experiencias de politización estudiantil.

Algunas personas podrán opinar que existe una sobre ideologización en este estudio, y en ese sentido, es claro el posicionamiento del docente al respecto, puesto que el estudio sugiere una alternativa y sugerencias para la elaboración de un Plan de Formación Ciudadana urgente para el liceo, considerando como piedras angulares, la tradición y cultura del liceo, su Proyecto Educativo, y una amplia participación en su formulación. En ese sentido, este estudio se declara en la vereda opuesta de los discursos elitistas y neoliberales. Más allá de eso, la discusión está plenamente abierta. Falta mucho por investigar aún, la mayoría de los estudios más acabados están en lengua

inglesa, pero habría que urgente remirar la realidad de manera situada y recobrar una verdadera experimentalidad articulada con lo ciudadano y lo público.

## 7.— Referencias bibliográficas

- Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006, Winter). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76, 653-690. Retrieved enero 04, 2023, from <https://www.jstor.org/stable/4124417>
- Aguilera, O. (2009, diciembre). Los estudios sobre juventud en Chile: Coordinadas para un estado del arte. *Última Década. CIDPA*, 17(31), 109-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000200007>
- Aguilera, O. (2016). *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas juveniles en el Chile de hoy* (1.ª ed.). RIL Editores.
- Apple, M. (2011, marzo 3). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31. Retrieved enero 25, 2023, from <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>
- Araya, C. (2018, mayo - agosto). Breve discusión conceptual del movimiento estudiantil chileno posterior al 2011: una visión desde las y los estudiantes revolucionarios. *Revista digital de la Escuela de Historia. Universidad Nacional de Rosario.*, n.º 23, pp.47-60. <http://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas>
- Arenas, A. (1953). Apuntes para una Biografía del Liceo «Manuel de Salas». *Departamento de Publicaciones del Liceo Experimental “Manuel de Salas”* (Apartado del Núm. 75 de la *Revista Chilena de Educación Física*).
- Arendt, H. (1999). *Crisis de la república*. Taurus.

Asamblea de Estudiantes LMS. (2018). *Estatutos de la Asamblea de Estudiantes LMS. Versión 2018*.

Barrera, C. (2020). *Significados sobre Formación Ciudadana que poseen docentes que dictan la asignatura de Historia, geografía y ciencias sociales* (Tesis para optar al grado de Magíster en educación ed.). Universidad del Bío-Bío. Sistema de Bibliotecas - Chile. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/3564>

Barrios, F. (1983). *El Liceo Experimental Manuel de Salas. Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*. Ediciones de la Universidad de Chile.

Berríos, C., & Tapia, T. (2018). Capítulo 9 Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales. In *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas* (Primera edición, julio 2018, ed., pp. 261-291). Ariadna Ediciones. 10.26448/978-956-8416-59-1/11

Bertin, J. (2016, junio 3). *Toma LEMS Construyendo comunidad*. YouTube. Retrieved enero 13, 2023, from <https://www.youtube.com/watch?v=fJfGY02KkLI&t=337s>

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79. DOI: 10.1080/03057640500490981

Bringel, B., & Players, G. (2017). *Protesta e indignación global. Los movimientos sociales en el nuevo orden mundial*. CLACSO.

Buck, A., & Geissel, B. (2009). The education ideal of the democratic citizen in Germany: Challenges and changing trends. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 225–243. Retrieved enero 25, 2023, from <https://doi.org/10.1177/1746197909340870>

Caruso, M. (2006). Capítulo 1: En el interior de la dominación. La enseñanza reguladora como gobierno biopolítico de los niños. In *La Biopolítica En Las Aulas* (pp. 17-67). Prometeo Libros.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Congreso Nacional de Chile. (2016). *Ley 20.911: Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. <https://bcn.cl/31liv>

Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción. (2015). *Informe Final*. Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción. [www.consejoanticorruccion.cl/informe](http://www.consejoanticorruccion.cl/informe)

Consortio de Universidades del Estado. (2021). *Relevancia de la Formación Ciudadana*. Formación Ciudadana en Educación Superior.

Cortés, A. (2017). El comienzo de la gratuidad universitaria en Chile: ¿ganó el Movimiento Estudiantil? In *Protesta e indignación global. Los movimientos sociales en el nuevo orden mundial* (pp. 81-85). CLACSO.

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Tercera edición ed.). Alianza editorial.

Del Águila, R. (2008). *Manual de Ciencia Política* (Quinta edición ed.). Editorial Trotta.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (Tercera Edición ed.). Morata.

Faulks, K. (2000). *Citizenship*. Key Ideas.

Figueroa, M. (2014). Hannah Arendt y el sentido de lo político. In *Poder y Ciudadanía. Estudios sobre Hobbes, Foucault, Habermas y Arendt* (pp. 123-150). Ril editores.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (Cuarta edición ed.). Morata.

Flores, M., & García, A. (2014, enero-julio 13). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (Pontificia Universidad Javeriana Bogotá), 31-48.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320003>

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trans.). Siglo Veintiuno.

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (8.<sup>a</sup> ed. ed.). Sígueme.

Gajardo, I. (2017, junio). Debates pedagógicos sobre la participación estudiantil y el aporte de la educación experimental en Chile durante la primera mitad del siglo XX. *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, 7, 77-101.

García, C. (2016). *Interpretaciones y paradojas de la educación ciudadana en Chile: una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.  
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22432>

García, C., & Berríos, C. (Eds.). (2018). *Ciudadanías en conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones. 10.26448/978-956-8416-59-1/11

Grillo, S. (2016, julio 12). *Chile: Estudiantes se manifiestan en contra de la reforma educativa que suspende la expansión de la red pública y aumenta la participación privada en la educación - Clade*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Retrieved January 24, 2023, from <https://redclade.org/noticias/chile-estudiantes-se-manifiestan-en-contra-de-la-reforma-educativa-que-suspende-la-expansion-de-la-red-publica-y-aumenta-la-participacion-privada-en-la-educacion/>

Gutmann, A. (1999). *Democratic Education: Revised Edition*. Princeton University Press.

- Habermas, J. (1998). Ciudadanía e Identidad Nacional: reflexiones sobre el futuro europeo. In *Facticidad y validez* (pp. 619 - 643). Editorial Trotta.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Alianza Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición ed.). McGraw Hill Educación.
- Kerr, D. (1999.). Citizenship education in the Curriculum: an international review. *The School Field*, 10, 5-32.
- Kessel, A. (2009). Un-contented characters: an education in the shared practices of democratic engagement. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 12(3), 425-442. DOI: 10.1080/13698230903127929
- Klemm, D. (1983). *La teoría hermenéutica de Paul Ricoeur: un análisis constructivo*. Bucknell University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*. Ariel.
- Liceo Experimental Manuel de Salas. (2017, noviembre). *Proyecto Educativo Institucional*.  
Página oficial del Liceo Experimental Manuel de Salas. Retrieved enero 09, 2023, from <https://www.lms.cl/proyecto-educativo/proyecto-educativo-institucional-pei/>
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Nordic College of Caring Sciences*, 18, 145–153.
- Liu, E. (2014, noviembre 4). *Cómo entender el poder*. TED-ed. Retrieved enero 13, 2023, from [https://youtu.be/c\\_Eutci7ack](https://youtu.be/c_Eutci7ack)
- Llanos, C. (2015). *Criminalización mediática de los movimientos sociales y la protesta social en Chile. Memoria para optar al grado de Magíster en Estudios Sociales y Políticos Latinoamericanos*. Universidad Alberto Hurtado. Departamento de Ciencia Política y

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8094/MESPLLlanos.pdf?sequence=1>

Mella, M. (2012). *Elementos de Ciencia Política*. Ril editores.

Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). *Bases Curriculares: 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Ediciones Paidós.

Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político* (Segunda reimpresión ed.). Fondo de Cultura Económica.

Movimiento Secundario en Chile: demandas políticas y lógicas organizacionales. (2018). In C. García & C. Berríos (Eds.), *Ciudadanías en conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones. 10.26448/978-956-8416-59-1/11

Muñoz, I., & Osandón, L. (2013). *La construcción de la ciudadanía contemporánea: Nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Muñoz-Tamayo, V., & Durán-Migliardi, C. (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. *Izquierdas*, 45, pp.129-159. ISSN 0718-5049. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100129>

Osandón, L. (2019). "Politizar" las asignaturas escolares: Ampliando horizontes para la formación ciudadana. In *Educación para la Ciudadanía. Fundamentos, metodologías y*

*desarrollo profesional docente*. (pp. 79-95). Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Pennington, M. (2014). Against democratic education. *Social Philosophy and Policy*, 31(1), 1-35. 10.1017/S0265052514000090

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.

PNUD. (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human\\_development/los-tiempos-de-la-politizacion.html](https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/los-tiempos-de-la-politizacion.html)

PNUD. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Ramis, Á. (2018). Ciudadanía, convivencia, organización y cultura escolar. In *Educación y Democracia: Formación Ciudadana para la escuela de hoy* (pp. 35-49). Instituto Nacional de Formación Docente.

Ravelo, M., & Radovic, Y. (2018). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 16, pp.389-402. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16124>

- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (2.<sup>a</sup> ed. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruitenbergh, C. (2015). The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy & Education*, 23(1). Retrieved enero 25, 2023, from <https://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss1/2>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. (1ra. ed. ed.). Mc Graw-Hill.
- Sant, E. (2019, octubre). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. 10.3102/0034654319862493
- Serrano, S. (2018). *El Liceo. Relato, memoria, política* (1ra. ed. ed.). Taurus.
- Sherman, R., & Webb, R. (1988). Qualitative research in education: A focus. In *Qualitative research in education: Focus and methods* (pp. 2-21). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Silverman, D. (1997). Introducing qualitative research. In *Qualitative research. Theory, method and practice* (pp. 1-7). Londres: Sage.
- Soto, V. (2015). *Toda mi vida dedicada a la educación chilena y latinoamericana*. Editorial Universitaria.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.<sup>a</sup> ed. ed.). Segunda edición.
- Stals, L., Isav, M. M., & Claes, E. (2022). Confianza política en la adolescencia temprana y su asociación con la participación política prevista: un estudio transversal situado en Flandes. *YOUNG*, 30(4), 377–399. <https://doi.org/10.1177/11033088221077033>

Stevenson, N. (2010). Critical pedagogy, democracy, and capitalism: Education without enemies or borders. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(1), 66–92.

DOI:10.1080/10714410903482674

Stevenson, N. (2015). Revolution from Above in English Schools: Neoliberalism, the Democratic Commons and Education. *Cultural Sociology*, 9(4), 534–549. Retrieved enero 25, 2023, from <https://doi.org/10.1177/1749975515573266>

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.

Swift, A. (2016). *¿Qué es y para qué sirve la filosofía política?* Siglo XXI Editores.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* (1ra. ed. ed.). Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2015). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2018). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe. “Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 – Agenda E2030”*. Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. Albany: Suny.

Walsh, J. (2008). The critical role of discourse in education for democracy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6(2), 54-76. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/06-2-04.pdf>

Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad* (Tercera edición en español, de la primera en alemán ed.). Fondo de Cultura Económica.

Zarria, S. M., & Maschke, G. (2019). El concepto de lo político de Carl Schmitt. Versión de 1927. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 259-289. ISSN-e: 1989-6115. <http://dx.doi.org/10.5209/RPUB.63896>