

# Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006

OSCAR AGUILERA RUIZ\*

## Introducción

Eran los primeros días de abril de 2006, y en los salones de la Intendencia Regional de Valparaíso se realizaba un seminario sobre la situación de la educación en la región. Durante los debates quedaba en evidencia la sensación de impotencia y abandono en que se desarrolla la tarea educativa de los centros de enseñanza pública; no sin cierta tristeza, los educadores señalaron en más de una oportunidad que en sus colegios la enseñanza queda en un segundo plano, porque es más importante “intervenir” en situaciones de consumo de drogas, culturas de la violencia a nivel familiar y comunitario y “otras problemáticas psicosociales” que afectan a los estudiantes de los liceos de la región. Un diagnóstico desalentador, sin duda, pero que no hacía presagiar la más grande movilización estudiantil de todos los tiempos que ocurriría pocos días después.

Si hemos optado por analizar en profundidad el caso de las movilizaciones estudiantiles del 2006 que protagonizaron durante los meses de mayo y junio los estudiantes secundarios, se debe a que consideramos que nos encontramos no ante una simple movilización estudiantil sino ante un verdadero *acontecimiento*. Es decir, una revolución simbólica que implica una transformación de lugares, una redefinición de los códigos sociales, una impugnación de las relaciones sociales y la creación de símbolos que ponen en duda el propio sistema de representaciones sociales hegemónico (De Certau, 1995). Construir de esta manera la “rebelión pingüina” pone el acento, en términos epistemológicos, en las dimensiones simbólico-culturales que permiten al mismo tiempo presenciar las modalidades en que lo social se vuelve visible, mediante la problematización de aquellas naturalizaciones y reificaciones que cotidianamente pasan desapercibidas ante nuestros ojos, así como analizar las reubicaciones de los lugares de enunciación en que se emplazan los distintos actores de un conflicto, expresando de esta manera nuevas relaciones de fuerza, usos diferenciados y diferentes de los discursos sociales constituyendo en estratégico el control de dichas codificaciones y matrices discursivas<sup>1</sup>.

Esta “toma de la palabra” que presenciamos durante las movilizaciones estudiantiles expresó en toda su magnitud aquel proceso de construcción discursiva de “otro” en que la alteridad no queda excluida de los discursos de los antagonistas sino que por el contrario forma parte constituyente del sentido de la experiencia. De otra forma, es en el mismo acto de negación del actor juvenil (estudiantil) por parte de las autoridades políticas educacionales (adultos) en que encuentra sentido por parte de los estudiantes la movilización emprendida y su posterior radicalización, así como en la discursividad estudiantil (expresada en manifestaciones estético-corporales y lingüísticas) se aloja también la presencia de aquellos “otros” (adultos) sobre quienes vuelcan sus pasiones, sus deseos, sus reivindicaciones. Procesos que apuntan, entre otras cosas, a la misma “arquitectura social del saber” (De Certau, 1999).

Sin lugar a dudas que estas tensiones en la forma de construcción social del saber-poder (en la relación adultos-jóvenes) emergen también en las maneras de contar, de narrar, de escribir sobre el proceso político llevado a cabo por los estudiantes secundarios. La clave epistemológica que hemos enunciado previamente, y que remite a lo que en la concepción de De



Dr. en Antropología Social y Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona; Investigador del Académico Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Católica del Maule, Chile. E-mail: oaguilera@ucm.cl

Certau (1999) se concibe como “conciencia de lugar”, implica necesariamente para el analista “desandar lo andado”, repensar las nociones y categorías con las que está trabajando, y situar su propio lugar de enunciación desde el cual recorta, interviene, problematiza e interpreta los procesos sociales. De allí que sólo *a posteriori* (del proceso etnográfico sobre el movimiento estudiantil secundario del 2006) podamos enunciar ya no a modo hipotético, sino como una entrada interpretativa lo que cambió y lo que se alteró sensiblemente en el curso de esta movilización (y que nos permitirían por tanto leer la situación desde una perspectiva teórica de los movimientos sociales); son los niveles de reconocimiento alcanzados por el movimiento estudiantil en su conjunto, y el actor social “joven estudiante” en su especificidad, así como un proceso de re-conocimiento entre los propios estudiantes, desarrollando un profundo proceso de afectividad social que aquí hemos homologado, siguiendo a Alberoni (1996) como “enamoramiento”:

*“La definición -el enamoramiento es el estado naciente de un movimiento colectivo de nosotros ha proporcionado un lugar teórico (un género) en el cual colocar el misterioso fenómeno del enamoramiento: el campo de los movimientos colectivos (...) el estudio del enamoramiento se convierte en la llave para abrir la puerta a fenómenos mucho más complejos e inaprehensibles para la experiencia de una sola persona” (pág.13-14).*



Es así como la “rebelión de los pingüinos”<sup>2</sup>, lejos de quedar reducida a una expresión de los desajustes socioestructurales del “sistema educativo” emerge aquí como un “estado naciente” (Alberoni, 1984); es decir, un proceso social en el cual se despliegan prácticas y significados culturales que expresan las dinámicas de cambio y continuidad en un lugar y momento temporal específico, y que en términos metodológicos implica articular dimensiones objetivas y subjetivas que producen el conflicto focalizando por tanto el análisis no sólo en las institucionalidades sino también en los procesos constituyentes de grupalidades:

*“(...) El proceso actúa hasta un umbral (en que) la nueva estructura desafía a la antigua radicalmente, la degrada a algo que carece de valor. Paralelamente funda la nueva comu-*

*nidad sobre la base de un valor y un derecho absolutos y reorganiza alrededor de este derecho otra cosa. Esta reorganización no se produce en un instante; es un proceso” (Alberoni, 1996, pág. 29).*

El desplazamiento en la mirada que construimos sobre el acontecimiento se traduce por tanto en asumir la complejidad de dar cuenta de un proceso de movilización política que tiene su momento máximo de visibilización en mayo y junio del año 2006, pero que cuenta con un *proceso político* muy interesante y que se desarrolla desde hace varios años atrás, por lo que se vuelve necesario presentar el análisis del movimiento estudiantil secundario a partir de una estrategia temporal que toma como referencia los acontecimientos del 2006 (acotados a mayo y junio) pero que construye unos antecedentes previos (antes) y unos posteriores (después) que ayudan a una comprensión cabal de esta inesperada (para algunos) práctica política juvenil de los estudiantes secundarios y que aquí relacionamos con el concepto de

“ciclo de movilización” (Tarrow, 2002) en tanto el movimiento estudiantil secundario del 2006 se inscribe en un ciclo más amplio de movilización social que se viene desarrollando en Chile en el marco de una serie de procesos sociales y que aparecen enunciados en la obra de Tarrow (2002):

-Conflictos que vienen colocando el acento no sólo en el acceso a ciertos bienes y servicios, sino fundamentalmente en torno a la calidad y la estabilidad de los mismos. Es lo que ocurre con las movilizaciones que desarrollan los deudores habitacionales que luchan al mismo tiempo por la condonación de las deudas como por la mejora en la calidad de las viviendas, los que realizan distintos movimientos de trabajadores respecto al profundo proceso de subcontratación y empleo temporal que existe en el país y la movilización estudiantil que pone al centro el principal mecanismo de movilidad social como es el sistema educacional.

-Conflictos que reordenan los procesos de difusión geográfico y sectorial; en este caso, no son las organizaciones sociales “clásicas” como la Central Unitaria de Trabajadores, o las Federaciones de Estudiantes Universitarios, o los Colegios Profesionales, los que están motivando y desarrollando estrategias de movilización permanente. Por el contrario, se trata de “nuevos actores sociales” que hasta ahora aparecían como “secundarios” respecto a los actores clásicos, y que descentran las cartografías sociales que permitían leer los conflictos sociales expresando incluso una revalorización de los territorios originales. Ya no es “el movimiento obrero” que “marcha hacia el centro”, sino que es el trabajador subcontratado que contesta allí donde trabaja; ya no es el estudiante universitario o secundario (originario de establecimientos educacionales emblemáticos) que se moviliza en el (su) centro, sino que es el estudiante de las periferias (geográficas y simbólicas) que se mueve en su propio territorio.

-La emergencia de nuevos movimientos sociales que expresan precisamente estos procesos sociales, y que adquieren visibilidad y reconocimiento en el contexto de los momentos más álgidos de la movilización y que, muchas veces, hace pensar que se trata de acciones espontáneas o poco articuladas.

En el caso de Chile, la Asamblea de Estudiantes Secundarios corre en paralelo a la emergencia de la Agrupación de Deudores Habitacionales de Chile (ANDHA) y a la Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC) que en el período 2000-2007, han sido los movimientos más visibles y más exitosos en su convocatoria

-La construcción de nuevos significados culturales que poco a poco pasan a constituir parte de la “cultura política” de los sujetos y de los movimientos, y que para los efectos de nuestro análisis podemos centrar en el significado organizacional que adquieren las “asambleas” como modo (auto)reflexivo de conducción de los movimientos, la articulación de una cantidad importante de redes informales que permiten asegurar presencia y masividad en momentos clave, así como la espectacularidad en las formas de protesta social adoptadas que aseguran la atención mediática.



Todo lo cual se traduce en nuevas formas de protesta social, lo que en palabras de Tilly implica una transformación de los repertorios de contestación (2002). Así pueden ser leídas las acciones colectivas que irrumpen e impugnan actos públicos-institucionales (como la interrupción de las sesiones de la Cámara de Diputados), la interpelación y toma de organismos internacionales que se traducen en una “globalización del conflicto” (como la toma de la UNESCO), la creatividad en las tácticas de movilización desplegadas (el repliegue hacia el interior de los Liceos en los momentos de mayor participación estudiantil) y los usos diferenciados de la violencia como una herramienta política de movilización que no se descarta de antemano.

Como señalamos anteriormente, estos procesos que caracterizan el ciclo de movilización en el cual se inscribe la “rebelión de los pingüinos” han sido visibilizados una vez que en el trabajo de análisis de los materiales de campo (entrevistas, diario de campo, análisis de prensa) fueron surgiendo las conexiones históricas y sociales entre unas micro-estructuras y unos macro-procesos (Gledhill, 2000). Es así como en la presentación del análisis de las movilizaciones estudiantiles, hemos optado por una narrativa etnográfica que se despliega temporalmente de lo más antiguo a lo más actual como forma de comprender el acontecimiento de mayo del 2006, lo que nos permite construir un antes (previo al 2006), un durante (el 2006 con especial énfasis en las tomas de liceos y la construcción del campo de conflicto) y un después (post mayo 2006) que apunta a los significados que los actores directos e indirectos han ido construyendo a partir de la experiencia movilizadora.

## 1. El antes

Fue a fines del año 99 cuando distintos dirigentes y organizaciones estudiantiles comenzaron a discutir el tipo de organización que debieran tener los estudiantes secundarios de Santiago. Las conversaciones y reuniones comenzaron no exentas de conflicto, entre otras cosas porque las relaciones entre los distintos dirigentes y organizaciones estudiantiles existentes en ese momento no eran las mejores, además de la dificultad que representaba el tratar de incluir una orgánica ya constituida y que se arrogaba la representación de este sector estudiantil y que era la Agrupación de Centros de Alumnos de Santiago (ACAS)<sup>3</sup>, una organización promovida por la Municipalidad de Santiago para tener un espacio institucionalizado para dialogar con los centros de alumnos<sup>4</sup>. Con esta organización estudiantil el diálogo fue el más difícil de todos en tanto las lógicas institucionalizadas entraban en conflicto con lógicas de acción más diversa, menos estructuradas pero más radicalizadas políticamente.

Entonces, estos dirigentes estudiantiles que aspiraban a reestructurar el movimiento secundario con mayores niveles de representatividad trabajaron durante marzo del 2000 en publicar las movilizaciones a través de repartir panfletos explicando la convocatoria, asistieron a numerosos colegios para explicar presencialmente la necesidad de reconstruir la organización estudiantil, y por esa vía fueron tratando de vincular a más estudiantes; se encontraron entonces con jóvenes que formaban parte de incipientes “colectivos anarcos”, con otros que estaban desencantados de la izquierda tradicional. Esa movilización fue el 28 de marzo del 2000, y el objetivo logrado los dejó bastante satisfechos porque de movilizar 400 personas con la FESES, pasaron a movilizar más de 3 mil en esa ocasión, y si bien la marcha terminó con enfrentamientos entre los estudiantes y la policía, evaluaron muy bien lo realizado porque se agruparon en torno a lógicas donde respetaron principios básicos que fueron acordados entre los convocantes y que ninguna de las agrupaciones presentes iba a transgredir, como finalmente ocurrió.

Después para el año 2001 ya sabían que iba a haber procesos de movilización callejera en los municipios de Puente Alto, Maipú, Peñalolén y La Florida, por lo que esperaban que esas acciones pudiesen ser coordinadas con una movilización que iban a hacer ellos en la zona centro de Santiago, para lo cual constituyeron una asamblea central a la que todas estas pequeñas coordinadoras comunales o locales pudieran enviar a sus voceros, es el origen de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES). Pero lo único que no discutieron en esa asamblea fue cómo manejar el desplazamiento por las calles y organizar a los manifestantes, porque

nunca imaginaron que serían entre diez mil y doce mil estudiantes los que se movilizaron; pensaban en mucho menos, demasiado menos. Y ese fue el famoso “mochilazo”, en el que durante cuatro días consecutivos los estudiantes secundarios de Santiago estuvieron en las calles y con detenciones diarias que alcanzaban por lo menos a los setecientos estudiantes según los partes policiales consignados por la prensa<sup>5</sup>.

Todo este activismo estudiantil y esas movilizaciones se siguieron repitiendo el 2002, el 2003, el 2004, el 2005; siempre marzo y abril constituían para los estudiantes secundarios los meses de mayor agitación pues el inicio del año escolar era el momento preciso para activar a la gente y levantar sus petitorios y reivindicaciones. Asimismo, no existe ninguna coordinación estudiantil mayor o mejor que la naciente Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), porque es la única orgánica o que apela a un sujeto nuevo; jóvenes que por primera vez en la historia no están fuera del sistema educativo y tienen altas expectativas individuales y colectivas.

Y este “nuevo sujeto estudiantil” tuvo la plena libertad de hacer lo que quisieran dentro de la Asamblea, de manifestarse como ellos se manifestaban cotidianamente en sus territorios, y no tener que cambiar el discurso según la audiencia y el espacio, cosa que hacían los jóvenes militantes de izquierda. Es así como se va construyendo una crítica muy fuerte hacia las agrupaciones juveniles de izquierda en tanto observan que están trabajando por una realidad que no existe más allá de su propia perspectiva y lectura de la realidad, porque existe de otra manera; y estos jóvenes dirigentes que comienzan a apartarse de esa izquierda comienzan a reconocer que tienen otros códigos y se sienten bastante más representados por ciertos códigos culturales de los noventa, por la Generación X como ellos mismos la denominan. Surge la preocupación entonces de pensar la forma de politización de los jóvenes dentro de las nuevas condiciones socioculturales, dentro de esos nuevos modelos que se estaban estructurando.

Estas dinámicas fueron influyendo incluso a las organizaciones más tradicionales y es así como en el contexto de las movilizaciones del año 2005 se funcionó a partir de una asamblea de tomas para hacer más democrática la participación de los estudiantes. Esto constituye una clara expresión de la incidencia que comienzan a tener las dinámicas de los colectivos y grupalidades juveniles más emergentes; ahora entre todos los que participan se toman las decisiones ya sea a nivel de liceos como a niveles comunales y regionales, de allí que los dirigentes han incorporado como parte de su rutina el consultar a la asamblea de todo y por esa vía las antiguas divisiones entre las organizaciones estudiantiles (ACA-ACES) comienzan, a comienzos del 2006, a diluirse y ya se tiene más contacto entre ambas, han realizado asambleas en conjunto y ya no se reiteran esas primeras tensiones. La hegemonía de las nuevas modalidades de estar juntos que recogieron a inicios del 2000 algunos dirigentes comenzaba a instalarse como una práctica cotidiana y transversal a los jóvenes estudiantes secundarios.

La política desarrollada desde sus inicios por la ACES fue crecer en zonas periféricas y se diseñó a propósito del propio conflicto interno que vivía la FESES y que hemos analizado en el primer punto de este artículo pero que tiene importancia a la hora de analizar la emergencia y constitución de los distintos actores sociales involucrados en el conflicto por lo siguiente: por primera vez el movimiento estudiantil no era hegemonizado por los estudiantes de la zona centro de Santiago, y específicamente por aquellos que formaban parte de los Liceos emblemáticos. Lo que ocurre es un largo proceso de reordenamiento de las relaciones centro-periferia que también constituyeron buena parte de las prácticas políticas de los jóvenes chilenos hasta el año 2000<sup>6</sup>.

## 2. Durante

### 2.1 Las calles

Las primeras movilizaciones estudiantiles del año 2000, pero en forma más evidente las desarrolladas durante el 2001, visibilizaron un conjunto de temas centrales para el análisis de la acción colectiva juvenil y para los activistas estudiantiles involucrados: en primer lugar, la

masividad alcanzada en las movilizaciones y el desplazamiento de las clásicas conducciones por parte de los dirigentes hacia un ocupamiento de las calles mucho más caótico, desestructurado y movido por diferentes tácticas de expresividad de la protesta; en segundo lugar el estreno de una dirigencia compuesta por voceros que rápidamente cambiaban (porque así estuviera definido, o por haber cometido algún error) y tenían muy poco margen de negociación en tanto estaban mandatados por las asambleas y a ellos debían consultar cada acuerdo. En resumen, la emergencia de un actor estudiantil diferente al que se había construido en dictadura y al que se desarrolló durante todos los años noventa, y la instalación de ciclos de movilización acotadas en el tiempo fundamentalmente en los inicios de los años escolares<sup>7</sup>.

A estas movilizaciones poco a poco se han ido sumando otros actores sociales, lo que ha provocado ciertos problemas al interior del movimiento estudiantil. El acontecimiento emblemático de esta situación es la convocatoria a una protesta nacional realizada por los estudiantes secundarios en el marco del conflicto del año 2006 y que contó con la participación de unos 300 dirigentes sociales en una asamblea social inédita en el Chile de la transición; sindicalistas de la salud, de los empleados fiscales, de la Central Unitaria de Trabajadores, de partidos políticos

de izquierda, etcétera<sup>8</sup>. Ese sábado 3 de junio el conjunto de actores sociales del país están pendientes de lo que ocurrirá en esta convocatoria a Asamblea General abierta al mundo social al que han convocado los dirigentes estudiantiles, y que tendría como resultado la ratificación de la convocatoria a Paro Nacional para el lunes 5 de junio y el establecimiento de una discusión nacional de una nueva Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). Esta situación generó muchos conflictos al interior de la Asamblea Nacional de Estudiantes que, tras largas horas de discusión, decide no movilizar en las calles a los estudiantes sino mantenerse en los colegios tomados y dejar en manos de las demás organizaciones convocantes la conducción del paro social.

Sin embargo, la rutina de las movilizaciones y marchas en las calles es más fuerte, y es así como muchos estudiantes se suman de todas maneras a la convocatoria y lo mismo

ocurrirá en los meses posteriores donde las marchas ya no se realizan en el centro de Santiago como antiguamente se hacían sino en los propios zonales estudiantiles con total autonomía respecto a lo que en otros lugares hayan decidido los estudiantes.

## 2.2 MLA en Toma<sup>9</sup>

La dirigencia del movimiento secundario viene discutiendo, participando en mesas técnicas y realizando propuestas desde al menos un año atrás (2005), por lo que su conocimiento del tema, la forma de relacionarse con la autoridad y sus pares, así como las posibilidades de concretar modificaciones al sistema educativo dotan a estos jóvenes de una particular formación política. Y por lo mismo, el tratamiento inicial de las autoridades sectoriales (Ministerio de Educación) respecto a no tomar en cuenta las movilizaciones iniciadas hace dos semanas

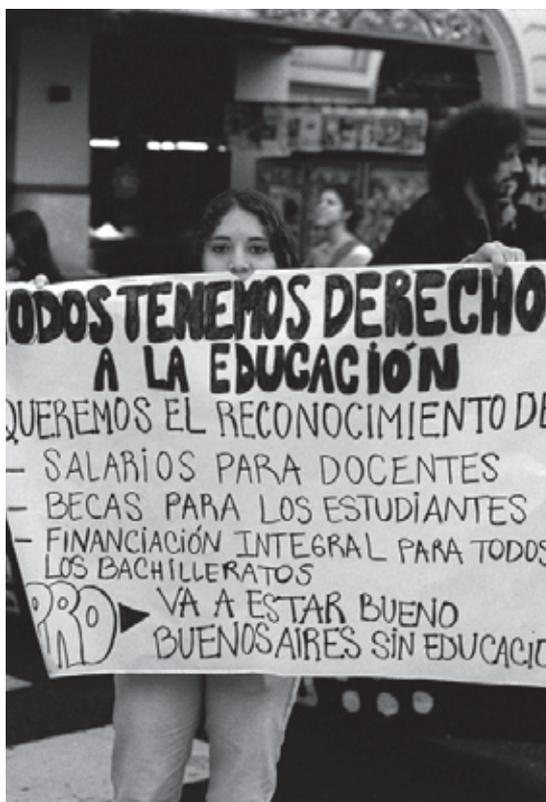


refleja no sólo una falta de visión política sino una profunda negación de la acción colectiva y la calidad de sujetos de los estudiantes secundarios. No está de más recordar que las reacciones y calificaciones por parte de las autoridades estuvieron centradas en criminalizar ("los encapuchados", "la violencia", "el vandalismo") y en minorizar ("patadas en las canillas", "son adolescentes y no saben lo que quieren", "están manipulados por grupos políticos"). Esta forma de comprender el conflicto revela una profunda brecha generacional entre las autoridades, decisores de políticas públicas y los estudiantes secundarios y sus expresiones políticas, que se traduce en la negación de la calidad de sujetos políticos (y sus derechos) y en la incapacidad para comprender la acción colectiva por ellos emprendida. Sumado a lo anterior, la invisibilización del conflicto estudiantil en el discurso presidencial del 21 de mayo de 2006 evidenció a nuestro juicio el principal componente que permite comprender lo que ocurrió en el mayo chileno: *las dificultades de un diálogo intergeneracional entre el mundo adulto-institucional y las agrupaciones estudiantiles.*

De allí que desde que se tomaron el Instituto Nacional y el Liceo de Aplicación a mediados de mayo del 2006 que en el MLA estaban listos para hacer la toma; es más, se dice que ellos serían el tercer Liceo tomado previo al discurso del 21 de mayo de la Presidenta Michelle Bachelet, pero tuvieron algunos desacuerdos y decidieron no sumarse en ese momento<sup>10</sup>.

La mayoría de los estudiantes del MLA nunca habían participado en una acción de esta naturaleza, y tampoco se imaginaron que alguna vez estaría haciéndolo. De allí que vivieran todo de una manera eufórica, deslumbrados con lo que allí estaba naciendo: las múltiples actividades y discusiones que realizaban dan cuenta de ese enamoramiento, de ese "estado naciente" (Alberoni, 1996), de esos "momentos de locura" (Zolberg, citado en Tarrow, 2002)<sup>11</sup>. Juan me contará uno de los primeros días de la toma que:

*"Nunca había vivido una toma, nunca había estado liderando tampoco una toma. Lo vi espectacular, planeando todo, dibujamos todo el colegio, tengo un compañero que dibuja espectacular, dibujó todo el colegio; las puertas, las ventanas, todo, todo. Se dio el tiempo de dibujar las puertas que se podían abrir a patadas y las otras que se podían abrir a martillazos. Fue un trabajo maravilloso".*



Así fue como ingresaron y empezaron a planificar las rutinas que constituirían la cotidianeidad. Una vez que se instaló la Toma acordaron los mecanismos informativos y de discusión; se realizarían dos asambleas, la asamblea general en la que participan todos los estudiantes y la asamblea de dirigentes para solucionar problemas, tomar decisiones de lo que se va a hacer, pero siempre informando y avisando a la asamblea general, "es que tampoco podemos hacer que ya todos elijan, porque sería un caos" señaló uno de los dirigentes de la toma justificando esta distinción. El momento de la asamblea es importante por cuanto allí se organizan los grupos, la gente que está a cargo de la seguridad, los que estarán en la cocina preparando alimentos, quienes se hacen cargo del aseo y aquellos que saldrán a pedir dinero en las calles y en la locomoción colectiva para mantener la toma.

Como forma de confraternizar y ocupar el día en actividades y no sólo en ver televisión o dormir, comenzaron a realizar distintas actividades como encuentros deportivos, visitar a otros colegios en toma que se encuentran en el sector y planificar encuentros culturales abiertos a la comunidad los fines de semana. Una actividad que los sacó de la rutina cotidiana fueron las visitas que realizaron los estudiantes residentes de medicina de la Universidad de Chile y que realizan su práctica en un hospital cercano al establecimiento educacional. Ellos asumieron el compromiso de revisar a los estudiantes que participaban en las tomas del sector, realizando chequeos médicos, recetando y entregando medicamentos y repartiendo preservativos principalmente. La visita de los médicos sirvió para visibilizar y conversar colectivamente el tema de la sexualidad, la constitución de parejas y las prácticas de autocuidado. Algo similar ocurrió con la emergencia de estudiantes homosexuales y lesbianas que hicieron públicas sus opciones sexuales, algo que fue bastante común en otros liceos. Algunos estudiantes manifiestan que la toma fue el contexto ideal en que los y las con opciones sexuales diversas pudieron “salir del closet”: en otras palabras, manifestar abiertamente su opción sexual a la vez que ejercer su derecho a vivirla y expresarla.

### 2.2.1 Afectos y comunitas

Podemos señalar que existieron varios momentos en que durante este ciclo ritual llamado “toma”, los estudiantes rompieron esas divisiones previas (por orientaciones políticas, estéticas o sexuales) y avanzaron hacia la construcción de una nueva *comunitas* (Turner 1988 y 1999). Si asumimos la distinción propuesta por Van Gennep (1986) sobre los momentos que constituyen lo que podríamos denominar un ciclo ritual, diríamos que la toma (entendida como espacio-tiempo excepcional<sup>12</sup>) se caracterizó por ser una permanente articulación entre acciones de separación con el mundo anterior (preliminaridad), aquellos que marcan la frontera entre el estadio anterior (liminares) y las actuaciones que dan cuenta de las reconstituciones al grupo (postliminares) y que aquí he caracterizado bajo el concepto de “*comunitas*”. Pues bien, a partir de las acciones rituales desarrolladas por los estudiantes al interior y durante la toma distinguiré los principales momentos liminares desarrollados durante el trabajo de observación.

En primer lugar tendríamos los eventos. La exhibición de pantalla gigante del Documental Actores Secundarios, que hace referencia a la tradición política del Liceo en los años ochenta se constituyó en uno de los primeros signos de reconfiguración de la comunidad estudiantil. Mención especial merecen las dos jornadas culturales a puertas abiertas realizadas el día domingo en que participaron artistas, apoderados y recibían la visita de organizaciones del sector para solidarizar con el movimiento. Allí destacan la presencia de los cantantes Mauricio Redolés junto a su banda que aparecieron en el escenario vestidos con el uniforme del colegio pues dos integrantes habían estudiado allí, la participación de Luis Le Bert quien interpretó la canción central del documental Actores Secundarios, y especialmente el grupo Juana Fe que marcó un punto de inflexión porque:

*“(...) él también era estudiante de aquí, pero se fue. El loco era terrible comunista, terrible revolucionario, y todos los cabros se prendieron, vamos todos de nuevo, luchando. Se quedó con nosotros, hicimos una fogata, se quedó tocando la guitarra toda la noche, bacán, así los cabros se prendieron y dijeron ya, esta cuestión va pa'delante, ahora vamos todos con ánimo” (Juan).*

En segundo lugar tenemos los incidentes. Quizás el primero lo constituye el proceso mismo de conquista del territorio, marcado por el simbólico momento de “saltar la muralla” en que los jóvenes, acompañados imaginariamente por sus padres (pues la mayoría de ellos había sido autorizado a tomarse el colegio) y que aparecen simbolizados en “la camioneta que los fue a buscar” atraviesan el umbral que separa a la sociedad de la escuela y comienzan a desarrollar su práctica. Un segundo incidente que evidencia el proceso liminar en que se encontraban fueron los innumerables momentos de altercados y peleas (con externos) en que el grupo de iniciados (los ocupantes) se constituían como grupo y enfrentaban a quienes amenazaban el desarrollo de la acción; los nazis, en primer lugar, los ladrones que intentaron en un par de ocasiones robar mobiliario desde el liceo, y la golpiza que recibió una joven mujer en las afueras del establecimiento y que movilizó a los estudiantes en su defensa.

En tercer lugar tenemos las amistades. Previo al ingreso a la toma, gran parte de los estudiantes que participaron de la acción no mantenían relaciones de cercanía entre sí; es más, en muchos casos existían numerosos prejuicios que constituían un escenario de socialidad discriminatorio, estigmatizador y de violencia física en algunos casos. Estos procesos afectivos, que hemos conceptualizado como “liminares”, fueron acompañados permanentemente a lo largo de la movilizaciones (en forma previa, durante y posterior) por las relaciones y vínculos familiares que se mantenían cotidianamente y que reforzaba o reconstituía lo que ya estaba instituido. Desde los chicos y chicas que contaban con el apoyo de sus padres, que fueron alentados a participar, pasando por aquellos que visitaban a sus hijos durante las tres semanas que duró la toma y llevaban comida, medicamentos, dinero y ropa limpia, en un ir y venir que reformuló la vida doméstica de las familias, incluso la de aquellos que, pese a la oposición de sus padres, se decidieron a participar avisándoles por carta o personalmente. La forma del vínculo familiar se modificó y asignó nuevos lugares a los hijos al interior de las familias.

Lo mismo ocurrió con los escenarios y entornos más inmediatos de los propios jóvenes que hasta el momento previo de la movilización habían sido invisibilizados por ellos mismos, ahora eran reconocidos y se configuraban nuevas relaciones comunitarias al interior del mundo estudiantil que en el propio repertorio movilizador previo no existían.

### 2.3 Las mesas negociadoras

Los procesos de constitución de este actor social que aquí hemos denominado “estudiantes secundarios” implicó profundos procesos de organización y grupalización, la definición de objetivos reivindicativos que actuaran como aglutinadores de la acción colectiva juvenil, y el establecimiento de las relaciones y vínculos que se establecerían con las autoridades correspondientes o con los sujetos destinatarios de las reivindicaciones<sup>13</sup>. Por cuestiones de ordenamiento de la información nos detendremos aquí en los momentos-espacios que hemos denominado mesas de negociación.

Respecto a la primera consideración, podemos señalar una primera cuestión sobre el tipo de actor social que emerge a partir del año 2000, y que a juicio de los estudiantes que constituyeron la ACES estaba caracterizado por la “despolitización” y la distancia que sentían se había generado entre los discursos de cambio social que proponía la izquierda y la cotidianeidad juvenil. De allí que las reivindicaciones permitían aproximar a los estudiantes a la constitución de un proceso político a partir de sus demandas locales, que si bien no afectaban ni atacaban “la estructura del sistema capitalista”, sí posibilitaba la articulación de un sujeto político. Así es como ocurren entonces los primeros antecedentes de mesas de negociaciones entre estudiantes y autoridades educacionales. De los aprendizajes centrales de esta época destacamos, por la relevancia posterior que tendrán en las movilizaciones del año 2005-2006, la necesidad de pensar no solamente el momento del conflicto y negociación sino que fundamentalmente el proceso “post” (se gane o se pierda, qué se hace después), que la decisión de movilización recae en las asambleas estudiantiles y no en organismos representativos (con lo cual los centros de alumnos comienzan a perder poder interno y legitimidad), el centrar las demandas en los puntos más sentidos por los estudiantes (programa minimalista, en muchos casos), y eliminar del discurso las cuestiones referidas a los temas “estructurales” (“el típico discurso de izquierda”).

Estos procesos fueron de la mano con una serie de reformas emprendidas desde la propia institucionalidad educativa que durante este período no sólo legitimó las dinámicas organizativas de los estudiantes sino que muchas veces generó los espacios y aportó con apoyo financiero y técnico a la formación de nuevos dirigentes y el fortalecimiento de nuevas grupalidades juveniles alrededor de temáticas como el Decreto 524 que regula el funcionamiento de los centros de alumnos, la creación de los Consejos Escolares (espacios triestamentales que debieran desarrollar los proyectos educativos institucionales en cada establecimiento), políticas de no discriminación basado en orígenes étnicos o identidades sexuales, etc.

Todo ello va posibilitando, a partir de estas dinámicas relacionales en que autoridades y estudiantes se encuentran para discutir y analizar demandas específicas, que las reivindicaciones puntuales van “chocando” por problemas “extraeducacionales” que favorecen y/u obstaculizan el cumplimiento de sus petitorios. De esa forma, se produce una vinculación “natural” entre problemas específicos y soluciones globales; el momento de la ansiada articulación micro y macro parece llegar. Un ejemplo lo constituyó el problemático proceso de administración de los pases escolares<sup>14</sup> que implicó no sólo una reivindicación por la administración, sino que también instaló en el centro de la discusión el tema de la reorganización del transporte metropolitano.

Las mesas, por tanto, van constituyéndose en el lugar en que muchas veces de manera relacional y dialógica (autoridades y estudiantes) van surgiendo los petitorios y la agenda negociadora. Esto es muy importante por cuanto habla de las particularidades de este actor estudiantil que tiene objetivos muy acotados pero que en el marco de los procesos negociadores co-construye junto a sus “oponentes” los puntos futuros que irán marcando las negociaciones. Sólo así se puede entender el grado de legitimidad que tuvo entre los estudiantes y la sociedad el conflicto del año 2006; como el 2005 se habían acordado un conjunto de puntos

a resolver entre la Secretaría Ministerial de Educación (SEREMI) de la Región Metropolitana que incluían cuestiones de nivel nacional y que no fueron cumplidas, las movilizaciones ocurridas eran sólo la consecuencia lógica de un incumplimiento gubernamental.



En ese contexto reivindicativo, es interesante cómo surge una distinción, al calor de las negociaciones, entre lo que se denominó “agenda larga” y “agenda corta”; que en un principio sorprendió al conjunto de la sociedad por la claridad política que expresaban los dirigentes estudiantiles cuando realizaban estas aclaraciones respecto a la complejidad para concretar los acuerdos. La distinción nos permite acceder entonces a una diferenciación de al menos dos planos de conflictividad; en primer lugar en relación a los objetos de disputa que se aparecen representados, y que remiten a objetivos gremiales por obtener (psu, pase escolar, becas) y objetivos sistémicos por conquistar (municipalización, LOCE). Y en segundo lugar, se abre un segundo plano de conflictividad entre los tiempos esperados para la resolución del conflicto por parte del conjunto de actores; entre un tiempo corto para resolver las cuestiones derivadas de la inyección de recursos y beneficios sociales, y un tiempo largo para proponer un modelo educativo que respondiera a las necesidades de la sociedad y reubicara el papel del Estado en la gestión del proceso educativo. Lo interesante de esta distinción es que nos permite analizar las diferencias político-culturales en la propia delimitación de los “tiempos largos y tiempos cortos”; cómo objetivar, en el marco de una negociación política en que además hay diferencias generacionales importantes, lo que sería un tiempo largo, y que es precisamente lo que los estudiantes reclamaban.

La distinción entre ambas agendas obligaba a un esfuerzo adicional en lo que a la gestión política del propio movimiento estudiantil refiere; las discusiones generales estaban centradas entre privilegiar una de las dos agendas, y es así como los que privilegiaban la “agenda corta”,

La distinción entre ambas agendas obligaba a un esfuerzo adicional en lo que a la gestión política del propio movimiento estudiantil refiere; las discusiones generales estaban centradas entre privilegiar una de las dos agendas, y es así como los que privilegiaban la “agenda corta”,

y en función de esas reivindicaciones se sumaron a las movilizaciones, rápidamente entraron en conflicto con quienes vieron que privilegiar la “agenda larga” implicaba una politización mayor y la mantención de la conflictividad estudiantil.

Más allá de si la distinción es o no fruto de la “originalidad y capacidad política” de los estudiantes, resulta mucho más fructífero relevar estas tensiones y conflictividades surgidas y que agregan otro matiz comprensivo a este movimiento que mantuvo durante 30 días preocupados a los principales actores político-institucionales del país.

## 2.4 La relación con la prensa

El tratamiento otorgado por los medios de comunicación a las movilizaciones estudiantiles no puede ser aislado de los modos generales con que la sociedad enfrenta las relaciones comunicativas con las juventudes. Esa relación la caracterizamos como una estructura comunicativa paradójica; es decir, obediencia, autenticidad, y negación de la voz propia operando al mismo tiempo. Este marco comunicativo sociedad-jóvenes, mediado por los diversos dispositivos comunicacionales, encuentra en el análisis de la prensa escrita sus propias particularidades, sus estrategias y sus medios.

En el primer momento, el tratamiento de la prensa estuvo marcado por las acusaciones previas de violencia y vandalismo en las movilizaciones callejeras, de la manipulación que ejercen sobre ellos partidos y movimientos de izquierda extraparlamentaria y antisistémicos, y de presentar demandas confusas y poco claras a las autoridades. Esta etapa se corresponde cronológicamente con el período que comienza el 1 de mayo hasta el 21 de mayo, y se caracteriza por tener ausentes a los jóvenes como fuente y opinión de las informaciones relegando todo su conocimiento hacia “los expertos” quienes analizan el movimiento, aunque desconocen el proceso seguido por los propios estudiantes en los 5 años de recomposición del movimiento estudiantil y se enfatizará en la “novedad” del movimiento estudiantil. El punto de inflexión comienza el día 21 de mayo cuando en su Mensaje a la Nación, la Presidenta Michelle Bachelet no se refiere al conflicto estudiantil que ya estaba desarrollándose y por el contrario sólo se refirió a “los encapuchados y la violencia” invisibilizando las demandas y al propio movimiento estudiantil. La respuesta de los estudiantes es contundente; si hasta ese día sólo había tres liceos tomados, esa misma noche comienza una serie de ocupaciones en Santiago y que rápidamente se extiende a todo el territorio nacional.



Si embargo, poco a poco los estudiantes comienzan a ser considerados “nuevos ciudadanos”, creativos, con capacidad organizativa y “alejados de los movimientos de antaño” (Diario El Mercurio). Una editorial de este mismo periódico, el día 26 de mayo de 2006 deja en evidencia el cambio de la estrategia: “(Los estudiantes) Han sorprendido con su capacidad organizativa, que ha movilizado a muchos colegios municipalizados del país, dejando en un incómodo jaque al Gobierno”. El listado de virtudes que presenta este “nuevo movimiento estudiantil” es extenso; es

pluriclasista, “apolítico cercano a la izquierda y la derecha” (Diario La Tercera), con un sistema de comunicaciones muy fluido que incluye fotologs, correo electrónico, celulares, asambleas permanentes, y con un discurso unificado.

Se suceden los reportajes a las tomas, se acompañan sus rutinas en distintos momentos del día, destacado las notas “humanas” sobre cómo resisten el frío, las estrategias para no pasar hambre, la relación con sus familiares, etc. Poco a poco se va desarrollando una estrategia comunicacional que releva más que la vida privada y cotidiana de los estudiantes, sus dimensiones biográficas. Aquí es cuando comienza a desarrollarse un interés por conocer “a fondo” a los líderes y voceros de este movimiento, lo que provoca no pocos conflictos al interior del movimiento estudiantil. Este giro biográfico viene de la mano del protagonismo mediático que alcanzan los dirigentes más visibles, constituyéndose en panelistas estables de programas noticiosos, apareciendo en contactos en directo en programas de entretenimiento y farándula, etc.

Esta etapa comienza a cerrarse cuando se suman a la movilización estudiantil, también en términos masivos, aquellos estudiantes que provienen de colegios privados que se solidarizan con el movimiento y reclaman “para todos” una educación de calidad. Este hecho, inédito en la historia de los movimientos estudiantiles, comienza a cobrar una dimensión no esperada y sin duda despierta los temores y alarmas de quienes estaban monitoreando el conflicto.

Es así como el conflicto ingresa a su tercera semana (1 de junio), y los medios comienzan a dar cuenta de un cambio de estrategia: si antes hablaban de un movimiento unificado, ahora comienzan a “aparecer” las diferencias entre los voceros, construyéndose las figuras de “los radicales y los conciliadores” y ubicando a todos los dirigentes visibles en uno u otro bando y hablando derechamente de “división” al interior de la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios. Esa misma noche, la presidenta Bachelet a través de una cadena nacional realiza una propuesta que es seguida con atención por los dirigentes estudiantiles y en que la única novedad es el llamado a constituir un “consejo asesor presidencial de educación”.

La renuncia de uno de los voceros nacionales el día 2 de junio es utilizada por los medios para comenzar a desacreditar al movimiento estudiantil *ad portas* del Paro Nacional convocado por los estudiantes para el día 5 de junio: se habla de “desnaturalización” del movimiento estudiantil, “politización” y “radicalización de ciertos sectores”. Paralelamente, los estudiantes no deponen las movilizaciones y exigen que el Consejo Asesor Presidencial convocado contemple una proporción mínima del 50% para los sectores estudiantiles, algo que es rechazado por el Gobierno y posibilita que un periódico haga visible lo que se venía insinuando; los estudiantes están pasados de revoluciones y hay que comenzar a bajarles el perfil, utilizando para ello el titular recurso de los “dichos populares” para graficar la situación: “No se suban por el chorro”. De esta manera, los estudiantes secundarios terminan nuevamente atacados por los medios de comunicación.

### 3.2 Subjetividades juveniles y trayectorias posteriores (un posible epílogo)

Lo ocurrido en esos casi dos meses del 2006 reubicó los términos de la conversación social entre juventud y política. Tanto porque la porfiada realidad se encargó de mostrar que la preocupación por lo que ocurre en la sociedad también les importa a las y los jóvenes, como por la emergencia en la discusión pública (académica y no académica) sobre los modos en que la juventud participa y ya no por la apatía. Sin embargo, poco ha sido el balance sobre el después en términos de los propios actores juveniles. O más precisamente, sobre las formas en que la rebelión pingüina impactó en la cotidianeidad juvenil y sus proyecciones posteriores en términos de involucramiento político.

Aún cuando no ha sido propósito en este artículo la pregunta por el después, o post-rebelión pingüina, es necesario introducir algunas reflexiones que permitan leer interpretativamente lo que cambió en términos de subjetividad juvenil el proceso de movilización desarrollado en ese invierno de 2006.

En primer lugar, la desarticulación y desmovilización juvenil dio paso a un proceso de re-encantamiento con lo público que aún cuando no ha tenido una trayectoria única, ha venido impactando en múltiples registros la práctica asociativa en la sociedad chilena. Las movilizaciones juveniles que se han desarrollado en los días de mayo de 2011, a propósito de la necesidad de una educación superior pública y lo ocurrido con el debate medioambiental, han movilizado nuevamente a cientos de miles de personas, mayoritariamente jóvenes, y han visibilizado la diversidad de asociaciones y agrupamientos juveniles.

En segundo lugar, y derivado de las experiencias del 2006 y de años posteriores, confirman la refundación ética de la política en lo que al mundo juvenil se refiere. Esta refundación se expresa en que las redes de interacción y socialización juvenil se constituyen en registros de politicidad que se activan cuando imperativos éticos así lo proponen: la educación pública, el cuidado al medioambiente o el respeto a la diversidad sexual, se han constituido en exigencias éticas que vienen movilizandando a miles de jóvenes chilenos.

En tercer lugar, como la política se juega en lo cotidiano, en la fundación de lazos y relaciones de reciprocidad, respeto y cooperación que se viven en el día a día, los lugares de militancia y participación político, social y cultural de las y los jóvenes pingüinos se multiplican de manera exponencial. Aun cuando muchos de los dirigentes del 2006 continuaran estudios universitarios, no ha sido la Universidad “el lugar” en que se participa o se expresa una determinada militancia. Centros culturales, movimientos de pobladores sin casa, voluntariados o partidos políticos constituyen en la actualidad algunos de los múltiples registros de la militancia juvenil post-pingüina.

Quizás no sea mucho para análisis maximalistas. Pero en el devenir del actor juvenil constituyen puntos de inflexión que esta vez no sólo impactaron a la propia juventud sino al conjunto de la sociedad chilena en su pregunta por los límites y posibilidades de la conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado, como bellamente definió a la política el sociólogo Norbert Lechner. Y esa interrogante, a cinco años de la rebelión pingüina, sigue siendo ampliada y profundizada por la acción colectiva de jóvenes y no tan jóvenes en Chile.

## Bibliografía

- AGUILERA RUIZ, Oscar, *Jóvenes y política en el Chile de la Transición: 1988-2000: análisis de los discursos sociales sobre juventud*, Tesis de Master en Antropología, Universitat Autònoma de Barcelona, 2003.
- ALBERONI, Francisco, *Movimiento e Institución. Teoría general*, Madrid, Editorial Nacional, 1984.
- \_\_\_\_\_, *Enamoramiento y Amor*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1996.
- CAMUS, Albert, *El Mito de Sísifo; El hombre rebelde*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1957.
- DE CERTEAU, Michel, *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México DF, Universidad Iberoamericana, 1995.
- \_\_\_\_\_, *Cultura en plural*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- GLEDHILL, John, *El poder y sus disfraces*, Barcelona, Edicions Bellaterra, 2000.
- LECHNER, Norbert, *Cultura política y democratización*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 1998.
- \_\_\_\_\_, *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Santiago, LOM Ediciones, 2002.
- SALAZAR, Gabriel y PINTO, Julio, *Historia de Chile V.5. Infancia y Juventud*, Santiago, LOM Ediciones, 2002.
- TARROW, Sidney, *El poder en movimiento*, Madrid, Editorial Alianza, 1997.
- \_\_\_\_\_, “Ciclos de acción colectiva: entre los momentos de locura y el repertorio de contestación”, en TRAUOGOTT, Marc, *Protesta Social. Repertorios y Ciclos de acción colectiva*, Barcelona, Editorial Haec, 2002.

- TILLY, Charles, "Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758 - 1834", en TRAUGOTT, Marc, *Protesta Social. Repertorios y Ciclos de acción colectiva*, Barcelona, Editorial Hacer, 2002.
- TURNER, Víctor, *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1999.
- \_\_\_\_\_, *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid, Taurus, 1988.
- VAN GENNEP, Arnold, *Los ritos de paso*, Madrid, Editorial Taurus, 1986.

## Notas

- <sup>1</sup> Hacemos referencia a la forma discursiva en que la relación social adultos-jóvenes ha sido codificada en la tradición académica, mediática y de narrativas sociales a lo largo de todo el siglo XX, particularmente alrededor del eje juventudes y política. Estas operaciones de "disputa por el significado" son las que definen las actuales formas de acción colectiva y de movimientos sociales en la contemporaneidad. Un análisis de los discursos sociales sobre la juventud en Chile, particularmente en el período de la transición chilena (1988-2000) se puede ver en: Aguilera Ruiz (2003).
- <sup>2</sup> Fue común durante el proceso de movilización emprendida por parte de los estudiantes secundarios que se recurriera a diversas formas para nombrar el acontecimiento en curso; "revolución", "rebelión" y "movimiento" fueron las más usadas. Para efectos de este trabajo, y siguiendo una clásica distinción establecida por Camus entre "el revolucionario y el hombre rebelde" (1957), hemos optado por el calificativo de "rebelión" en tanto observamos que más que una lucha por una idea establecida, se trató de una movilización política que buscó instaurar, dado el contexto social, cultural y económico, una "posibilidad de idea".
- <sup>3</sup> El Decreto N° 524 (abril 1990), que regula el funcionamiento de los Centros de Alumnos de los Establecimientos Educativos de Educación Media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación señala que: Artículo 1°.- El Centro de Alumnos es la organización formada por los estudiantes de Educación Media, de cada establecimiento educacional. Su finalidad es servir a sus miembros, en función de los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar, como medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales. En tanto su Artículo 2° instituye las funciones del Centro de Alumnos: a) Promover la creación e incremento de oportunidades para que los alumnos manifiesten democrática y organizadamente sus intereses, inquietudes y aspiraciones; b) Promover en el alumnado la mayor dedicación a su trabajo escolar, procurando que se desarrolle y fortalezca un adecuado ambiente educativo y una estrecha relación humana entre sus integrantes basada en el respeto mutuo; c) Orientar sus organismos y actividades hacia la consecución de las finalidades establecidas en el presente decreto; d) Representar los problemas, necesidades y aspiraciones de sus miembros ante las autoridades u organismo que corresponda; e) Procurar el bienestar de sus miembros, tendiendo a establecer las condiciones deseables para su pleno desarrollo; f) Promover el ejercicio de los derechos humanos universales a través de sus organizaciones, programas de trabajo y relaciones interpersonales; g) Designar sus representantes ante las organizaciones estudiantiles con las cuales el Centro se relacione de acuerdo con su Reglamento.
- <sup>4</sup> César, que participa de la ACA, me contará después que estaba constituida solamente por centros de alumnos, y se caracterizó como asamblea por tener un carácter gremial más que un carácter político. En ella comenzaron a participar algunos colectivos pero sólo podían opinar, pues el voto y el poder de decisión en su interior era única y exclusivamente para los representantes de centros de alumnos. En ese período también estaba la Federación de Estudiantes Solidarios (FESOL), una organización que reunía a dos centros de alumnos y algunos colectivos pero que a pesar de esa baja representatividad había participado en mesas de negociación al igual que la ACA que llegó a tener 30 centros de alumnos participando. Como asamblea, la ACA se preocupaba única y exclusivamente de los secundarios, a diferencia de otras organizaciones estudiantiles que había en esos momentos y que se preocupaban tanto de problemas sociales como de centros de alumnos, "porque van con una idea más política, en eso va la diferencia entre nosotros", me cuenta César.
- <sup>5</sup> Las estrategias de control social del orden público habían sufrido un silencioso proceso de transformación durante el primer decenio de la transición a la democracia (1988-1998) y consistía básicamente en una política explícita de detención masiva sin empleo de la violencia (desmedida) en caso de des-

órdenes callejeros. Este cambio en la estrategia se tradujo inmediatamente en un explosivo aumento del número de detenidos en cada convocatoria a movilización social que se desarrollaba, siendo los estudiantes secundarios los primeros “beneficiados” con este cambio de política. Esta aclaración se hace necesaria por cuanto a menudo en los estudios sobre la actividad de los movimientos sociales se toma como indicador el número de detenidos en manifestación y acciones de protesta pública para evaluar, lo que podría llamar a sobrevalorar la acción de movilización social en esta etapa; no se trata por tanto de que haya “más movilización” y por eso “más detenciones”, sino que se produce un cambio central en los modos políticos de controlar el orden público por parte de la autoridad.

- <sup>6</sup> Una de las implicaciones teórico-epistemológicas de esta concepción “céntrica” es que el único sujeto juvenil reconocido durante mucho tiempo por buena parte de las ciencias sociales es “el estudiante”, que incluso en términos geográficos se movía por las calles del “centro de Santiago” y por esa vía adquiría su estatuto de visibilidad ante el mundo adulto. En los barrios populares, por ejemplo, se hablará de pobladores pero no habrá una especificidad generacional que sea reconocida por los investigadores. Una revisión de la historia social desde el reconocimiento de la pluralidad de sujetos juveniles se puede encontrar en: Salazar, G y Pinto, J: Historia de Chile, Volumen V, Infancia y Juventud, Santiago, LOM.
- <sup>7</sup> La movilización del año 2001 marca también una inflexión en el papel que los colectivos estudiantiles juegan en el mundo secundario. La convocatoria a dicha movilización surge desde el Parlamento Juvenil, una organización instalada a instancias del Gobierno para ir “ciudadanizando” a los dirigentes estudiantiles, pero que rápidamente fue conducida en la práctica por quienes tenían la convocatoria y el trabajo de base realizado. Es más, un dirigente estudiantil sostiene que la convocatoria a esa movilización es más el resultado de la disputa interna entre los colectivos y el Parlamento Juvenil que a causa de reivindicaciones legítimas.
- <sup>8</sup> Ese sábado 3 de junio, en las afueras del Internado Nacional Barros Arana (INBA) se congregaron alrededor de 300 personas que no pudieron entrar a la asamblea porque ya estaba completo el espacio. Entre ese grupo era posible divisar a dirigentes estudiantiles de los años ochenta, dirigentes de juventudes políticas que quedaron expresamente fuera de la convocatoria, incluso se hizo presente el Coordinador del Foro Social Mundial, Chico Witakker, que por esos días participaba de una reunión internacional de organizaciones no gubernamentales en Santiago de Chile. Frente al acceso central, una pancarta decía: “Se acabó el adultocentrismo”.
- <sup>9</sup> MLA son las siglas del Liceo de Santiago en que concentré mi etnografía al movimiento estudiantil del 2006; “MLA en Toma” rezaba la pancarta que instalaron en el frontis del edificio el día que comenzaron la ocupación.
- <sup>10</sup> De acuerdo a la tradición republicana, el día 21 de mayo ha sido instituido como el momento ritual en que el Presidente de la República da cuenta al país de lo realizado, y traza la ruta de Gobierno para el siguiente período.
- <sup>11</sup> Citando a Zolberg (1972), señala Tarrow: “Los momentos de locura -en los que todo es posible- se repiten de modo persistente en la historia de los movimientos sociales. En puntos tan turbulentos de la historia, escribe Zolberg, “cae el muro entre lo instrumental y lo expresivo”. “La política rompe sus cadenas e invade la vida entera” y “los animales políticos trascienden de algún modo su destino” (1972, pág.183) (2002 pág. 99).
- <sup>12</sup> La toma visibiliza los núcleos sociales y afectivos en que los estudiantes participan cotidianamente y por tanto se desarrollan estados emocionales y afectivos cargados de autoreflexividad que se vuelven posibles gracias al tiempo excepcional que se construye;
- H1: El encierro  
M1: La convivencia, donde uno está todo el día con ellos ahora y ya no está ni estudiando...  
M2: ...es que uno igual busca cariño, yo extraño mucho a mis papás. El primer día la pasé mal, me quería ir... ni ahora estoy más... dormí en el suelo...
- <sup>13</sup> En el contexto de movilizaciones sociales como las que estamos analizando, los sujetos destinatarios son múltiples y no siempre quienes tienen el poder político o económico que se reclama son los primeros interpelados aunque sean estos actores los que se visibilizan, provocando muchas veces errores de lectura al no ponderar, por ejemplo, la importancia de la prensa que se constituye en un actor más como en nuestro caso y que obligó a los estudiantes a considerar detalladamente el “cómo hablar” y “con quién hablar”.
- <sup>14</sup> En Chile, los estudiantes de enseñanza básica disfrutaban de transporte público gratuito (hasta los 14 años), en tanto los estudiantes de enseñanza media (14-18) y universitarios (18 y más) pagan un pasaje equivalente al 35%, como máximo, de una tarifa adulto normal. Esta política es un “beneficio otorgado

por los empresarios” como se encargan de recordar a través de pegatinas y anuncios en los microbuses, y el Ministerio de Educación sólo actuaba como “garante” del proceso que implicaba la elaboración de una tarjeta estudiantil que posibilitaba el beneficio y que era administrada y gestionada por los gremios. Todo este proceso siempre ha constituido un foco de tensión y reivindicaciones.

## Resumen

Si optamos por analizar en profundidad el caso de las movilizaciones estudiantiles del 2006 que protagonizaron durante los meses de mayo y junio los estudiantes secundarios se debe a que consideramos que nos encontramos no ante una simple movilización estudiantil sino ante un verdadero acontecimiento. Es decir, una revolución simbólica que implica una transformación de lugares, una redefinición de los códigos sociales, una impugnación de las relaciones sociales y la creación de símbolos que ponen en duda el propio sistema de representaciones sociales hegemónico (De Certeau, 1995). Construir de esta manera la “rebelión pingüina” pone el acento, en términos epistemológicos, en las dimensiones simbólico-culturales que permiten al mismo tiempo presenciar las modalidades en que lo social se vuelve visible, mediante la problematización de aquellas naturalizaciones y reificaciones que cotidianamente pasan desapercibidas ante nuestros ojos, así como analizar las reubicaciones de los lugares de enunciación en que se emplazan los distintos actores de un conflicto, expresando de esta manera nuevas relaciones de fuerza, usos diferenciados y diferentes de los discursos sociales constituyendo en estratégico el control de dichas codificaciones y matrices discursivas.

Hacemos referencia a la forma discursiva en que la relación social adultos-jóvenes ha sido codificada en la tradición académica, mediática y de narrativas sociales a lo largo de todo el siglo XX, particularmente alrededor del eje juventudes y política. Estas operaciones de “disputa por el significado” son las que definen las actuales formas de acción colectiva y de movimientos juveniles en la contemporaneidad. Específicamente, a partir del análisis se somete a reflexión la hipótesis interpretativa del distanciamiento geológico entre jóvenes y sistema político chileno. Esto quiere decir que no se trata de un fenómeno pasajero, sino más bien de una nueva configuración político-cultural y que expresa una ruptura generacional con el modo históricamente constituido de vincularse con la acción política.

## Palabras clave

Acción colectiva juvenil - Estudiantes secundarios - Movimiento social

## Abstract

*The article examines the case of student mobilizations led by high-school students in Chile —the “penguin rebellion”— in May-June, 2006 as a real event. In other words, a symbolic revolution which involves transforming places, redefining social codes, contesting social relations and creating symbols that question the very own hegemonic system of social representation (De Certeau, 1995). It thus emphasizes the symbolic-cultural dimensions which make possible to notice how social issues become apparent —by problematizing naturalizations and reifications that go daily unnoticed— as well as to analyze the displacement of places of enunciation of actors in a conflict. These “dispute for meaning” operations are the ones which define contemporary forms of collective action and youth movements. Finally, the interpretative hypothesis stating the geologic separation between the youth and the Chilean political system is put forward for consideration. That is to say, it is not a temporary phenomenon we are facing but a new political-cultural setting which represents a generational divide in terms of the historically conceived way of dealing with politics.*

## Key words

Youth collective action - High school student - Social movement