

LA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE: TENSIONES ENTRE LA GESTIÓN PRIVATIZADORA Y LA RESISTENCIA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA FRENTE AL CIERRE DE ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES.

Francisca Durán Sanhueza

Cristian Reveco Chilla.

Introducción

El Estado cumple un rol esencial en lo que significa el mantenimiento de un modo específico de organización y de orden. Determina el funcionamiento de la sociedad en la medida que se puede reproducir el modelo propuesto abarcando la complejidad de las relaciones sociales.

Dentro de esta dinámica de cobertura administrativa y política, donde el Estado es la que articula en definitiva las relaciones, se da la necesidad de resolver los conflictos y demandas de la sociedad de la cual se hace cargo. La modalidad para canalizar las necesidades de la sociedad requiere un modelo organizacional claro, con estrategias y espacios necesarios para cumplir con la naturaleza vinculante del Estado. Es así entonces que la modalidad que se encarga de mediar en este aspecto son las instituciones que surgen desde el Estado para la resolución de los problemas.

Mariela Contreras Oyarzo especifica este funcionamiento al reconocer que “El Estado está vinculado a la sociedad a través de las diferentes instituciones desde las que dispone, organiza y coordina la integración social y el desarrollo económico. Dentro de estas, algunas conllevan un carácter estratégico para conservar el poder, mantener el control y potenciar el proyecto de sociedad, como la escuela” (Contreras, 2007. 3). La instancia vinculante entonces resulta ser la instalación de instituciones que, considerando los aspectos principales a administrar de la sociedad, aplica en cada ámbito el proyecto formulado desde el Estado. En el caso de la presente investigación, estas referencias se especifican para el ámbito de la educación como institución.

Está lógica de funcionamiento del Estado se ve interrumpida en la década de 1970 cuando el contexto económico e ideológico favorece la radicalización de propuestas económicas y políticas que van en contra del proyecto benefactor. Es así que lo que se lleva a cabo “es la reestructuración estatal que se dio por el tránsito del Estado benefactor en los países desarrollados -el Estado intervencionista en los de menor desarrollo- a lo que genéricamente se ha dado en llamar Estado neoliberal” (Huerta, 2005. 122).

Esta reestructuración se caracteriza por modificar la percepción que se tenía sobre la importancia de la intervención estatal en los principales aspectos sociales como educación, previsión, industria y educación. En segundo lugar se modifica la forma de enfrentarse al papel que posee el capital e iniciativa privada. Lo anterior trae como consecuencia “el progresivo deterioro de los vínculos político-sociales que existían entre

el ejercicio del poder público y de la gestión gubernamental, por un lado, y la atención a las demandas sociales, por el otro” (Huerta, 2005. 1223).

A partir la contextualización anterior, es que se ha identificado el siguiente problema en la presente investigación:

Una visión neoliberal de la gestión en educación prioriza la rentabilidad económica de los centros educativos; se margina por parte de la administración municipal la prioridad en la calidad de la enseñanza frente al gasto que significa ser sostenedor de colegios que no representan cifras positivas para el presupuesto municipal.

Este problema atraviesa múltiples variables que suponen el mantenimiento de un centro educacional: contratación de personal, ocupación de terreno, inversión en infraestructura y tecnología. Esta investigación se centra en el sistema de financiamiento mediante la subvención que supone el reclutamiento de estudiantes en las escuelas de educación básica y media. Dentro de este ámbito y considerando el problema de investigación identificado es que levantamos la siguiente pregunta:

¿Cómo se enfrenta la autoridad municipal en educación frente a la reducción de alumnos por clase?

Objetivo general y específicos

Proponer una administración de cursos pequeños con un sentido pedagógico (administración responsable), desde la autoridad municipal, considerando una reformulación de los criterios de gestión de baja matrícula, sobre la base de iniciativas políticas educativas internacionales que administran y potencian la baja de matrículas como una estrategia para generar logros en aprendizaje.

Se considera realizar una evaluación crítica de la dinámica política a nivel municipal a la hora de tomar decisiones frente al fenómeno de baja matrícula en los establecimientos que la institución tiene a su cargo. Esta evaluación enfatiza las contradicciones políticas entre el plan de desarrollo municipal de educación y las sesiones del concejo en la que se discute la aprobación de mismo (en materia educativa).

Esta evaluación contempla la exposición de la contradicción entre la toma de decisiones por parte de las autoridades frente a la comunidad educativa afectada por la decisión de cierre y/o fusión de establecimientos. La constitución de 1980 es clara al mencionar que: “para los efectos de la administración local, las provincias se dividirán en comunas”ⁱ y que “las municipalidades son corporaciones autónomas de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya finalidad es satisfacer las necesidades de la comunidad local y asegurar su participación en el progreso económico, social y cultural de la comuna”ⁱⁱ.

Política Neoliberal

El concepto detrás del nuevo rol del estado frente a sus instituciones vinculantes es privatización. Este concepto se entiende como “una herramienta política, que no sólo

supone una renuncia por parte del Estado a su capacidad para gestionar problemas sociales y responder a necesidades sociales, debido a que forma parte de un conjunto de innovaciones, de cambios organizacionales y de nuevas relaciones y asociaciones sociales, que en conjunto desempeñan un importante cometido en la reconfiguración del propio Estado” (Ball/Youdell; 2007. 10).

Ball y Youdell reconocen dos clases de privatización de la educación pública:

La privatización en la educación pública

Corresponde a lo que denominamos la privatización “endógena”. Esas formas de privatización implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial

La privatización de la educación pública

Corresponde a lo que denominamos la privatización “exógena”. Esas formas de privatización implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública.

La bibliografía reconoce que la privatización de las instituciones públicas encuentra sus fundamentos en la reducción del Estado y en el libre mercado. Se aplica esta relación a los distintos servicios o instituciones públicas. “Dichas modalidades fueron principalmente llevadas a la práctica durante los años ochenta y principios de los noventa por Ronald Reagan y Margaret Thatcher, y más recientemente, entre otros, por George W. Bush y Tony Blair, en Estados Unidos y el Reino Unido respectivamente, por el Gobierno laborista de David Lange en Nueva Zelanda y por Augusto Pinochet en Chile” (Ball/Youdell; 2007. 10).

La modalidad de privatización de las instituciones vinculantes con el Estado se denomina cuasi mercados, para estos autores esta modalidad de privatización de las instituciones “se basa principalmente en la introducción en el sistema estatal de educación de nuevas formas de elección del centro docente, a saber, el derecho de los padres a elegir entre diferentes centros. Esa elección se ve facilitada por actuaciones dirigidas a diversificar la impartición de la educación local y por la aplicación de variadas combinaciones de las medidas siguientes: financiación per cápita, transferencia de responsabilidades de gestión y de presupuestos a los centros de enseñanza” (Ball/Youdell; 2007. 16).

Por su parte, Claudio Almonacid lo identifica como un tipo de mercado que “se encuentra altamente regulado por el Estado, quien controla aspectos como la entrada de nuevos proveedores, las inversiones, la calidad del servicio y el precio de la enseñanza (Whitty, 2000), con lo cual no es posible el funcionamiento de un mercado ‘libre’. Calero y Bonal (1999), por su parte, señalan que la introducción en el sector educativo de mecanismos similares a los utilizados en los mercados (capacidad de elección, competencia,

participación de proveedores privados, sistema de incentivos y desincentivos económicos, etc.), que sustituyan o complementen a los sistemas de asignación jerárquica está en la base de la formación de un cuasi mercado educativo” (Almonacid, 2004. 165).

Alejandro Díaz en *Los Cuasi Mercados de Participación... Casi participación*, define los cuasi mercados como “la solución técnica óptima mediante los cuales el Estado posibilita una metodología descentralizada económicamente para actuar en el desarrollo social” (Díaz, 17). Para este autor el cuasi mercado también se entiende como “una operación de descentralización económica, aplicada, se supone, según las orientaciones del FMI y BM y el Ministerio de Hacienda nacional. Tal procedimiento se desarrolla en forma creciente, sin cuestionamientos de los actores sociales y de la propia institucionalidad de la sociedad civil” (Díaz,17).

Este autor asocia a los cuasi mercados un instrumento en particular: “la provisión de bienes y servicios por medio de agentes desvinculados de la dirección estratégicas y políticas del Estado” (Díaz,20).

Definidos los cuasi-mercados como una forma de privatización de los servicios sociales como salud y educación, se caracterizarán en función de los principales aspectos que los definen.

Ambos términos apelan al funcionamiento del sector público semejante al mundo de las empresas, dentro de lo denominado como privatización endógena. La gestión educativa como expresión que incorpora “consigo múltiples métodos, principios y conceptos (planificación por objetivos, recursos humanos, supervisión de resultados y responsabilidad) procedentes del sector privado” Ball/Youdell, 2007. 19).

Por su parte, el concepto de Estado Evaluador resulta ser una estrategia para comprender que el Estado se mantenga fuerte “aunque delegue poderes a las instituciones autónomas e individuales que compiten en el mercado” (Whitty (et al), 1999. 55). La particularidad de la evaluación por parte del Estado es, en este sentido, “terminal; no importa tanto el proceso mediante el cual pueden alcanzarse los objetivos, sino los resultados”

De la educación Municipal

La municipalidad cuenta con la facultad de manejar la administración del sistema público de salud y educación, en el Título I, artículo 4 de la LOC de Municipalidades se menciona que: Las municipalidades, en el ámbito de su territorio, podrán desarrollar, directamente o con otros órganos de la Administración del Estado, funciones relacionadas entre otras con la educación y la cultura.

La municipalidad no obstante, delega responsabilidades en las corporaciones municipales, instituciones de derecho privado y en los DAEM pertenecientes a la municipalidad.

La ley es clara en señalar que las municipalidades a través de estos departamentos y de manera conjunta, así también con las ya creadas Corporaciones, deben encargarse de la administración total de la educación, es decir recursos humanos, financieros y materiales, además de proponer y ejecutar, programas y proyectos de mejoramiento.

El actual sistema de educación en Chile, se basa en un “subsidio a la demanda”, es decir, en él se fomenta la competitividad en la captación de alumnos y aumento de la matrícula entre los diferentes establecimientos, sean estos particulares subvencionados o municipales (públicos subvencionados).

Tanto los colegios públicos como los particulares (subvencionados), reciben financiamiento por parte del estado, a través del Ministerio de Educación mediante la USE (unidad de subvención educacional). Complementario a estos ingresos los colegios cuentan con la posibilidad de cobrar a la población dentro del marco de lo establecido el año 1993 en la ley de Financiamiento compartido.

La ley Orgánica Constitucional de 1980, y todas las posteriores reformas incluyendo la LGE (Ley General de Educación), aprobada en 2010, bajo la lógica de “descentralización” de la dictadura militar, traspasa, como hemos mencionado, las potestades en el área de Educación desde el Ministerio a los municipios, siendo desde entonces las Municipalidades quienes se encargan de la administración de la educación pública, incluyendo esto la administración de los recursos económicos provenientes desde el Estado, a través de la Subvención. Se establece además que junto a la administración de recursos monetarios de la USE, las municipalidades deben realizar un aporte complementario en educación, bajo un ‘criterio de discrecionalidad’ en sus decisiones sobre la cantidad de recursos que se quisiera destinar a este ámbito”(Garrido, 2010:91).

Luis Garrido Vergara, realizó un pequeño estudio titulado *Inequidades en la Educación Pública Chilena: El aporte Municipal en la Subvención escolar*, este estudio propone como tesis central que “el aporte municipal sujeto a discrecionalidad sea un factor que genera inequidades socioeconómicas en el financiamiento de los colegios públicos chilenos” (Garrido, 2010:92).

El problema se genera principalmente en que el sistema de financiamiento de la educación chilena, no distingue las competencias y capacidades que cada gobierno municipal tiene en relación con los recursos que cada municipio percibe como ingreso, propio, que es el fondo desde el cual debe realizarse en aporte complementario, además como menciona Garrido: “la legislación vigente sobre la subvención escolar no especifica los montos que las municipalidades deben aportar complementariamente a la cifra específica otorgada por el ministerio de Educación, tampoco establece criterios que puedan determinar si estas entidades deben o no aportar” (Garrido, 2010:94).

Para Garrido existen tres razones que explicarían la tesis de la desigualdad: 1) el problema de la priorización del gasto. 2) El problema de los incentivos. 3) El problema del “accountability”.

El primer problema identificado el autor lo relaciona con un problema de *equidad horizontal*, “es decir, no son homogéneas en términos de infraestructura, financiamiento, recursos y, por tanto, a nivel del balance entre costo y gastos que administran” (Garrido, 2010:94). Es definitivo que los municipios en su totalidad no administran la misma cantidad de recursos (como ingresos anuales), ni tampoco todas tienen los mismos índices de pobreza, así mismo no todos los municipios administran la misma cantidad de establecimientos fiscales.

El segundo problema presentado por el autor es el tema de los “incentivos”, a raíz de este se plantea que el tema de los “contratos sociales incompletos” (según lo que plantea Paul Seabright, 1996), puesto que dentro de la lógica de la descentralización el gobierno central traspasa responsabilidades y potestades a los gobiernos locales los que “se hacen cargo de cuestiones públicas que sobrepasan sus potestades o capacidades institucionales” (Garrido, 2010:100)., es en el caso de las municipalidades cuando se hace una definición político institucional, que lo anterior adquiere relevancia.

Finalmente el tercer problema detectado por el autor es el del “accountability” “el término dice relación con el deber de informar de las políticas y la forma de actuar de las organizaciones, de justificar sus actos y de someterse a cualquier tipo de control adecuado a fin de verificar la consistencia de la información proporcionada” (Garrido, 2010:102). De este modo en relación con el tema específico del aporte complementario de las municipalidades, es que existe un problema con el control o la transparencia asociados al tema del “accountability”, puesto que al ser un aporte no regulado, ni obligatorio, pues no existen parámetros de medición ni un monto mínimo de aporte, se genera una dinámica difusa en torno al aporte complementario que las municipalidades deben realizar al sistema de financiamiento de la educación

A raíz de los problemas asociados al tema de la administración de la educación por parte de la municipalidad, principalmente en el tema financiero es que surgen interrogantes del cómo estas autoridades se enfrentan a la toma de decisiones dentro del sistema público de educación.

El principal tema que tratan los concejos municipales, entidad en cargada de la toma de decisiones en la materia de educación pública (no basado en el currículum, si no en lo netamente administrativo) es sobre la formulación, corrección y aprobación del PADEM.

La Ley 19410 de 1995 modifica la ley n° 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el decreto con fuerza de ley n° 5, de 1993, del ministerio de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala.ⁱⁱⁱ

Se establece en el artículo 4° de esta Ley que los municipios a través de los DAEM o las Corporaciones deben formular un Plan de Desarrollo Educativo Municipal, PADEM, este debe contemplar al menos:

a) *Un diagnóstico de la situación de cada uno y del conjunto de los establecimientos educacionales del sector municipal de la comuna. Para estos efectos, deberán considerarse los aspectos académicos, extraescolares y administrativos que deberá formular el personal*

directivo de cada establecimiento y las opiniones y propuestas formuladas por el Consejo de Profesores, las organizaciones de padres y apoderados y los representantes del personal no docente y estudiantiles de enseñanza media. (Ley 19410, 1995. 13)

Este documento presenta pues la situación anual del sistema de educación municipal comuna por comuna, debatiéndose en los concejos su aprobación y los proyectos y “soluciones” por éste presentados.

Para conocer cuál es la discusión que se da en este punto hemos trabajado con las actas municipales. Las que fueron analizadas con una categoría relacionada directamente con el tema del financiamiento intentando responder desde esta mirada ¿qué es lo que hay detrás de las decisiones que las autoridades toman a la hora de aprobar un PADEM con propuesta de cierre y/o fusión de establecimientos de educación municipal?

Hemos llamado a esta categoría: Apelación a la falta de recursos municipales para financiar la brecha/déficit provocada por la baja sostenida de la matrícula (financiamiento);

Se revisaron actas pertenecientes a diversas comunas a nivel país, sin seguir un patrón determinado de selección, el requisito solo fue que el tema del concejo fuese la aprobación del PADEM año 2011, y en ellas existiera debate en torno al tema

En relación al tema es destacable mencionar que muchas veces son las mismas autoridades, las que consideran a la institución municipal (a sus recursos específicamente) como insuficientes para hacerse responsable del déficit generado por la fuga de matrícula que a su vez genera una fuga de recursos económicos provenientes de la subvención escolar otorgada por el ministerio de educación

Es así como el tema de la baja matrícula vinculada con la fuga de subvención es generalmente el tema del financiamiento, por ejemplo en el Acta del Concejo de La Pintana, en la que se aprueba el PADEM 2011, se menciona en relación al cierre/fusión del Liceo Villa La Pintana, “la matrícula ha bajado considerablemente (...) año 2003, 902 alumnos, año 2010, 237 alumnos (...) para que un establecimiento se pueda financiar, se requiere una matrícula mínima de mil alumnos promedio” (Acta del Concejo municipal de la Comuna de La Pintana, 12 de noviembre de 2010).

En la Concejo de enero de 2009 de la comuna de Tucapel encontramos: “en el actual contexto que habla de una baja ostensible de la matrícula en los distintos establecimientos de la comuna, que implica una baja de 220 alumnos en relación a la matrícula (...), lo cual implicaría una disminución de los recursos, que requerirían trasposos inalcanzables para el municipio” (Acta del Concejo municipal de la Comuna de Tucapel, 22 de enero de 2009).

Incluso para el municipio esta tarea de suplir los gastos que no cubre la subvención otorgado por el Ministerio de Educación, “si no se toman decisiones que permitan amortiguar el tema del descenso de la matrícula, el municipio puede colapsar” (Acta del Concejo municipal de la Comuna de Tucapel, Viernes 22 de enero de 2009.), esto se ve

reforzado según lo que se menciona en el Acta de La Pinta “las decisiones que se proponen son difíciles de aceptar, pero el déficit financiero del sistema hace que comunas como la Pintana se vean más afectadas” (Acta del Concejo municipal de la Comuna de La Pintana, Viernes 12 de noviembre de 2010) .las soluciones que frente al tema se plantean son lapidarias:

“Si el problema de la Subvención escolar se supera, no nos veríamos obligados a cerrar Escuelas” (Acta del Concejo municipal de la Comuna de Florida,30 de noviembre de 2009)

“El señor Alcalde manifiesta que las medidas que se toman para enfrentar este tipo de déficit son el recorte de horas, la fusión y la racionalización. En este contexto los profesores a contrata están para una matrícula a diciembre de 2008, pero ante una nueva realidad habría que prescindir de algunos profesores a contrata” (Acta del Concejo municipal de la Comuna de Florida,30 de noviembre de 2009).

Por lo general estas discusiones se encuentran carentes de participación de la comunidad, aunque en el PADEM se mencione la condición de incluirlas en las mismas. Es por esto que nos planteamos lo siguiente:

La reacción de la comunidad educativa entre los años 2009-2010, frente al cierre de los establecimientos educacionales, presenta en su desarrollo, los aspectos propios de los movimientos sociales. Procesos de identificación, organización, territorialidad del descontento, apelación a mayor participación, organización, demandas, entre otros, son elementos que se desarrollaron de forma puntual (2010/2011) y de forma masiva desde Abril/Mayo del 2011. Sin embargo, la bibliografía revisada no considera estos años ni estas manifestaciones como parte explicativa de la aparente explosión del movimiento el año 2011.

Las aproximaciones desde la bibliografía reconocen el carácter explosivo del descontento por el financiamiento de la educación en todos sus niveles. Entre los meses de Abril y Marzo se expresan los elementos definitorios del movimiento estudiantil. No obstante, existen autores que encuentran las primeras manifestaciones desde la “Revolución Pingüina” del año 2006 y las posteriores manifestaciones entre los años 2007 y 2008 por demandas puntuales.

En esta oportunidad, se afirma que la resistencia por parte de los estudiantes, apoderados, profesores y trabajadores de la educación, entre los años 2010-2011 en la defensa de sus centros educativos concentra los factores claves que definen una organización particular como movimiento social. Si bien es cierto, la masividad y prolongación de la organización de estas experiencias resulta de pequeños núcleos organizativos, las referencias bibliográficas sobre “movimiento social” encuentran en esta experiencia elementos definitorios clave.

Por lo anterior, resulta necesaria una visibilización del trabajo realizado por las comunidades, como antecedentes pertinentes para acercarnos mejor al carácter “explosivo” del movimiento estudiantil chileno, recopilando experiencias que en su

coherencia otorguen factores comunes a los manifestados el año 2011, y complementar las explicaciones que se limitan a los conflictos desarrollados entre los años 2006-2008.

Para respaldar lo anterior, se realizará una revisión de los elementos y discusiones propias de la definición y caracterización de lo entendido como “movimiento social”, en términos generales como latinoamericanos. En segundo lugar, se revisarán los trabajos que han caracterizado el movimiento estudiantil chileno desde distintas perspectivas. Esta revisión se articulará en función de dos objetivos: determinar los elementos claves que los autores ven el movimiento y posteriormente exponer los antecedentes que ellos señalan en la emergencia del descontento que genera el mensaje “Fin al Lucro en Educación”. En último lugar, se rescatará la experiencia resistente de las comunidades educativas desde el año 2009 y cómo ésta se levanta como experiencia asociada a lo entendido por movimiento social, posicionándose finalmente como un antecedente clave en la emergencia del movimiento estudiantil del año 2011.

Aproximaciones definitorias sobre los “movimientos sociales”

Antes de intentar una definición de movimiento social, con todas las aristas y posibilidades que se presentan al momento de ofrecer esta categoría conceptual como referencia para el tipo de experiencia socio-política presente en esta investigación, resultan necesarias algunas aclaraciones.

Estas advertencias se reconocen desde dos aspectos: la superación de las limitaciones que la perspectiva marxista y estructural-funcionalista presentaba al momento de acercarse a la acción colectiva/social y una vez desarrollado el estudio de los movimientos sociales como tal, la fijación en lo estratégico frente a otros aspectos como los procesos de identificación y los factores de la articulación como organización.

Ayder Berrío señala que “los movimientos sociales tradicionales se habían abordado analíticamente en términos de conflicto de clase, pero los nuevos movimientos sociales se resistían a tal conceptualización” (Berrío; p 220) Asumiendo la postura de Mario Dani, continúa afirmando que “los movimientos que empezaron a surgir a partir de los años sesenta pusieron de manifiesto las dificultades que tenían para ser comprendidos por las dos principales corrientes sociológicas de la época: el modelo marxista y el modelo estructural-funcionalista”. (Berrío; p 220)

Ya Alberto Melucci en *Las Teorías de los Movimientos Sociales*, señala que “la ambigüedad epistemológica del marxismo clásico, pone hoy en primer plano la necesidad de una reflexión sobre la acción colectiva” (Melucci; 1976. P 93). Esta reflexión debe venir desde la consideración de procesos subjetivo frente a aproximaciones acerca de la estructura. Afirma entonces que “una teoría política no puede prescindir de la consideración de ‘factores subjetivos’. El análisis marxista de la relación entre composición orgánica del capital... parece considerar como factores suficientes de la crisis del capitalismo elementos puramente objetivos y estructurales” (Melucci 1976. P 93). Es así que ambos autores frente a la necesidad de caracterizar una organización político-social desde lo

subalterno, aclaran los puntos desarrollados al momento de acercarse a los movimientos sociales.

Dentro de las advertencias enunciadas, Marisa Revilla se preocupa por la forma de aproximarse a lo entendido por movimiento social una vez superadas las perspectivas anteriormente nombradas. Es así que concentrándose el estudio, tanto de las colectividades como las organizaciones sociales, las perspectivas teóricas se centran en la estrategia, “es decir... en el *cómo* actúa y se moviliza un determinado sector de población, parten del estudio del movimiento social como organización, sin cuestionarse el origen de tal organización”. (Revilla; 1994.p 1).

Profundiza la crítica afirmando que “la mayoría de los enfoques que se centran en el movimiento social como identidad, es decir, que estudian el porqué de la movilización, vinculan el movimiento social a las condiciones estructurales en las que emerge”. (Revilla; p 1)

Comportamiento y acción colectiva.

Los aportes de estas perspectivas consisten en el reconocimiento de nuevas colectividades en función de los movimientos sociales como categoría. Además, se asume el desafío también al momento de aclarar aportes, así como diferencias frente al estudio de los movimientos sociales.

Ayder Berrío reconoce el aporte de la categoría comportamiento colectivo señalando que “esta perspectiva afirma que los fenómenos colectivos no son simplemente el reflejo de una crisis social, sino más bien una actividad que apunta a la producción de nuevas normas y nuevas solidaridades.

Si bien éste es un aporte frente a posturas estructuralistas como las de Swelser y Parsons, es necesario diferenciar las limitaciones de las aportaciones de la categoría comportamiento colectivo (como primer acercamiento a lo entendido como movimiento social), frente a lo que significan las acciones colectivas.

Alberto Melucci, reconoce que la aproximación de los *collective behavior* “asume las creencias de los actores como clave de explicación de las conductas colectivas y acomoda, en el interior de la mínima categoría *collective behavior*, los comportamientos ocasionales de una multitud y de una revolución política. La diferencia es solamente el nivel y la amplitud de las creencias colectivas que se encuentran en la base de las acciones”. (Melucci; p 93). Se reconoce como aporte el entregar aspectos analíticos comunes para el estudio de los comportamientos colectivos en general.

Sin embargo, las críticas a esta propuesta reconocidas por el mismo Melucci consisten en que “el comportamiento colectivo queda, a pesar de su construcción sistemática, como una categoría única que mezcla y confunde criterios analíticos y generalizaciones empíricas. Queda como un instrumento descriptivo que sirve para clasificar diferentes conductas empíricas que sólo tienen en común la genética de “colectivas”. (Melucci; p 97)

La dificultad entonces considerada por el autor tiene relación con que resulta difícil “justificar teóricamente la elección de tratar con los mismos instrumentos, fenómenos que van de las modas a las revoluciones”. (Melucci; p 97).

Frente al interés de los comportamientos colectivos, más asociados a las multitudes en formato explosivo como un conglomerado frente al pánico, por ejemplo, la acción colectiva “está definida por la presencia de una solidaridad, es decir por un sistema de relaciones sociales que liga e identifica a aquellos que participan en él y además por la presencia de un conflicto”. (Melucci, p 99).

La incorporación del análisis de las acciones colectivas logra una especificidad clave para delimitar la interacción social desde la carga de significados, el componente político del conflicto, así como la alusión a un fenómeno que se articula en el tiempo. Es así que la acción colectiva “implica la lucha entre dos actores colectivos. Cada uno definido por una solidaridad específica, que se enfrentan por la apropiación y la destinación de los valores o recursos sociales”. (Melucci; p 99)

El aporte para la comprensión político/institucional de las nuevas colectividades, en el caso de la acción colectiva “comprende, también todas las conductas que infringen las normas institucionalizadas en los roles, que desbordan las reglas del sistema político y/o atacan la estructura de las relaciones de clase de una cierta sociedad”. (Melucci; 99)

La posición crítica por parte de Marisa Revilla hacia el *comportamiento colectivo*, al momento de hacer referencia a los movimientos sociales consiste en que “bajo el concepto de comportamiento colectivo se recogen acciones espontáneas y aisladas que canalizan las respuestas de diversos sectores sociales a fenómenos determinados. Según esta concepción, un episodio de comportamiento colectivo puede ser expresión del desarrollo inicial de un movimiento social, pero el movimiento social... es mucho más que un comportamiento colectivo”. (Revilla; p 3)

Es así que la autora sitúa frente al concepto de *comportamiento colectivo*, el de *acción colectiva*, entendiéndose en una primera aproximación como “acción conjunta de individuos para la defensa de sus intereses comunes.

El énfasis en los procesos de identificación y retribución del esfuerzo individual centrado en lo colectivo, por parte de la autora, vislumbra los aportes desde la perspectiva de la acción colectiva, ésta “tiene la característica de que es acción dirigida a los otros, es más que la agregación de voluntades individuales: para que se pueda hablar de un interés colectivo y del desarrollo de unas expectativas es necesario referirse a un proceso de identificación en el cual se articula un proyecto social que da sentido a las preferencias y expectativas colectivas e individuales”. (Revilla; p 3-4)

La autora utiliza esta referencia de acción colectiva para afirmar que *el movimiento social es una forma de acción colectiva*. Sin embargo, advierte que “no toda acción colectiva es la acción de un movimiento social. Para desarrollar la especificidad del movimiento social como forma de acción colectiva... debemos introducirnos en el planteamiento de los procesos de identificación y de la naturaleza del movimiento social”. (Revalle; p 4)

Referencia a la movilización de recursos en los movimientos sociales: aportes y críticas.

Dentro del recorrido hacia la identificación de los movimientos sociales como categoría y la pretensión por una postura pertinente al caso que tratamos, resulta necesario aludir a los *resource management*. La referencia a sus aportes se realizan desde el reconocimiento de los nuevos ámbitos que levanta, así como las críticas a su focalización en lo procesual y su desconocimiento de la formación de interacciones identitarias propias de una colectividad.

Para Melucci, este acercamiento trata “de un análisis de la acción social como creación, consumo, intercambio, transferencia o redistribución de recursos entre grupos y sectores de una sociedad” (Melucci; p 97). Sobre la base de esta definición es que se articulan elementos principales desde esta perspectiva: recursos, conflicto, herramientas y procesos.

Los recursos desde esta perspectiva, son entendidos como “cualquier bien o valor (material o no), reconocido como tal por uno o más grupos de la sociedad” (Melucci; p 97). La atención depositada sobre los recursos en esta interpretación, posiciona el conflicto “como formas de lucha por el control de los recursos” (Melucci; p 97).

Desde la perspectiva de Melucci, y focalizando su análisis sobre el sesgo asociado al carácter analítico que tienen las facultades homogeneizadoras, reconoce que desde los *resource management* se permite “una desagregación puntual de la estructura interna del movimiento social” (Melucci; p 97). Esta observación acerca de la desagregación que observa Melucci, entrega los siguientes aportes a la profundización de las observaciones en torno a lo entendido por movimiento social:

Los procesos de cambios internos y las relaciones con el ambiente, hacen del movimiento una realidad articulada y compuesta, tejida de múltiples relaciones de pertenencia. Un movimiento no es una estructura homogénea guiada por la voluntad de un jefe o por el rigor de una disciplina ideológica; el cálculo de las recompensas o de las sanciones dividen y reagrupan la realidad colectiva de acuerdo a líneas complejas. (Melucci; p 97)

Para Ayder Berrío esta teoría “desplaza la pregunta que sirve de fundamento para el análisis de los movimientos sociales, pues ya no se trata de preguntarse por qué se movilizan los grupos sino de saber cómo se desencadena, cómo se desarrolla y cómo tiene éxito o fracasa la movilización” (Berrío; p 224). Se genera por parte de la autora un reconocimiento por la exposición de herramientas para acercarse a los movimientos sociales desde el conflicto por los recursos, junto con una referencia hacia las dinámicas de las negociaciones.

Es así que lo relevante en esta perspectiva “son los procesos a partir de los cuales los recursos necesarios para la acción colectiva son efectivamente movilizados, y se pone especial atención a los procesos organizativos como elemento que estructura al grupo y reúne los recursos para la movilización” (Berrío; 224). Una vez definida la preferencia de este enfoque, los puntos clave desde los cuales se articula su interpretación, se pueden reconocer como los siguientes: *La variedad de recursos que deben ser movilizados, los*

vínculos entre los movimientos sociales y otros grupos, la dependencia de los movimientos respecto al apoyo externo con miras a su éxito y las tácticas usadas por las autoridades para controlar o incorporar a los movimientos. (Berrío; 224)

Una de las críticas importantes a este acercamiento sobre los movimientos sociales tiene directa relación con la lógica economicista en el uso del lenguaje, como la suposición de que la práctica social en sí supone un comportamiento eminentemente estratégico sobre la base de estrategias desde lo empresarial sobre la base de una gestión mercantil. Se entiende entonces que “el individuo no es un yo unitario con un esquema de preferencias claras y un interés único y específico”. (Revilla; 6)

En esta crítica se reconoce entonces que “las analogías económicas ya no se limitan a la explicación de las opciones individuales frente a las movilizaciones, sino que el léxico del mercado coloniza todas las dimensiones del movimiento social... esta noción económica remite a la imagen de una estructura difusa de demandas, de expectativas de cambio social que precisan de agentes promotores para cristalizar una movilización” (Berrío; 225).

La propuesta para la definición de movimiento social

Sobre la base de la atención hacia el recorrido que ha tenido la visibilización de los nuevos sociales frente a interpretaciones ligadas a la ambigüedad teórica del reconocimiento por parte del marxismo, así como la revisión crítica de los *resource management*, es que se propone en esta oportunidad una definición de lo entendido por movimiento social que centra su atención en los procesos de identificación y reconocimiento dentro de un estado sociopolítico complejo.

La propuesta abordada desde la bibliografía resulta pertinente al momento de reconocer en las dinámicas localizadas, que caracterizan a las comunidades educativas, las líneas definitorias de la movilización social por parte de profesores, apoderados, estudiantes y trabajadores de la educación frente al cierre/fusión de sus establecimientos municipales. Esta última afirmación como reconocimiento del anclaje socio-político que desencadena el descontento masivo desde abril/mayo del año 2011.

La propuesta que se escoge es la de Marisa Revilla en *El Concepto de Movimiento social: acción, identidad y sentido*. Esta definición está centrada en los procesos de construcción social de una identidad ligada a lo colectivo, que se relaciona con la política a partir de la sensación de exclusión. La siguiente propuesta de movimiento social consistirá en su definición primera, para luego mediante una caracterización aclaratoria de los aspectos clave, integrar la totalidad de su referencia, considerándose una aproximación pertinente a la tesis postulada.

Es así que se define movimiento social como un “proceso de construcción social de la realidad, por el cual situaciones de exclusión individual respecto de las identidades colectivas y las voluntades políticas que actúan en una sociedad en un momento dado... se resuelven en procesos de (re)constitución de identidades colectivas como proceso de

reapropiación del sentido de la acción” (Revilla; 14). Resulta necesario aclarar que esta definición localiza este proceso fuera del ámbito de la política institucional.

En la acción del movimiento social, esta definición considera dos componentes: el expresivo (el proceso de (re)constitución de una identidad colectiva) y un componente instrumental (la obtención de recursos políticos y sociales para el desarrollo de esa identidad).

Una de las aclaraciones que se ofrecen al momento de definir un movimiento social como un proceso, es la referencia a que se trabaja con un “concepto abierto, inacabado, que parte del presente y se dirige hacia el futuro” (Revilla; 11).

Resulta clave para el proceso de construcción de la definición del concepto en cuestión, la referencia a las causas que se consideran para la emergencia de un movimiento social como categoría, en alusión a una experiencia colectiva determinada. Sobre la base del reconocimiento de causas epocales como “la emergencia de nuevos valores postmateriales, las nuevas condiciones de socialización de los jóvenes (satisfacción de necesidades materiales, niveles más altos de educación y mayores cotas de habilidad política” (Revilla; 10).

Es así que la autora señala lo siguiente: *el movimiento social surge cuando la situación de disonancia o incertidumbre entre preferencias y expectativas me coloca en una situación, vivida individualmente, de ‘exclusión’ respecto de las identidades colectivas y las voluntades políticas que actúan en una sociedad en un momento dado*” (Revilla; 11).

Es reconocido el riesgo de englobar bajo un mismo concepto, como movimiento social o acción colectiva, una serie de experiencias que en la medida de su inclusión/exclusión de las formas de gestionar las inquietudes sociales políticas y culturales, entre otros factores, fuerza realidades u omite dinámicas que desbordan las categorías mencionadas.

Es por eso que en esta propuesta se señala que la peculiaridad de “la acción del movimiento social frente a otras formas de acción colectiva (otras identidades reflejadas en las diversas formas de acción de partidos políticos, sindicatos, grupos de interés y de presión) consiste en que el resultado principal del movimiento es dotar de sentido a la acción individual y colectiva... la diferencia radica en que, en el movimiento social, como proceso de identificación y como construcción social, se produce (como resultado) la integración simbólica de los individuos cuya voz no se recoge en los proyectos existentes de una sociedad” (Revilla; 11)

Como se afirmó, si bien esta definición se centra en los procesos identitarios, a modo de singularidad de la experiencia asociada a los movimientos sociales, se identifican experiencias clave de exclusión de un contexto valorativo/institucional oficial. De esta experiencia el colectivo singularizado en recíproca referencia articula no sólo desde lo humano solidaridad y acción simbólica. Se consideran lo material y la gestión como lo propio también de los movimientos sociales, apoyado desde el recorrido del reconocimiento crítico de la movilización de los recursos.

Movimientos sociales en América Latina contemporánea.

En *Movimientos Sociales y Neoliberalismo en América Latina* (Algranati et. al) se identifica la configuración de los movimientos sociales como consecuencia de las políticas neoliberales desarrolladas en la región la década de los noventa. Los grupos de resistencia se desarrollan en dos momentos, conformándose dos generaciones, siendo las claves de los movimientos contemporáneos del siglo XXI la territorialización del conflicto y las demandas por formas más democráticas de participación.

La relación entre el neoliberalismo y el conflicto social para los autores se establece a partir de los años noventa, que “abrieron paso a una renovada mundialización capitalista en su forma neoliberal cuyo impacto en América Latina ha sido por demás notorio y profundo... las profundas y regresivas consecuencias en términos sociales y democráticos que la aplicación de estas políticas supuso fueron el resultado de las agudas transformaciones estructurales que modificaron la geografía societal de los capitalismo latinoamericanos” (Algranati et. Al; 1).

La resistencia por parte de la sociedad frente a la instalación, para los autores, presenta características de organización, acción y actores de carácter fragmentario frente a los conflictos socio-territoriales precedentes. Es así las protestas sociales aparecen encarnadas en “sujetos colectivos que, en relación a sus características organizativas, sus inscripciones identitarias, sus repertorios de protesta y conceptualizaciones de la acción colectiva, la política y el Estado, presentan características particulares” (Algranati et. Al; 2).

El nuevo proceso de concentración de la riqueza y apropiación de los recursos naturales ha detonado la articulación de “movimientos sociales de base territorial tanto en el mundo rural como también en el espacio urbano... por ejemplo en su relación a su identidad étnico-cultural (los movimientos indígenas) o en referencia a una carencia (los llamados “movimientos sin”, por ejemplo los sin tierra , sin techo o sin trabajo) o en relación a su hábitat de vida compartido (por ejemplo los movimientos de pobladores)” (Algranati et. Al; 4).

Dentro de esta diversidad de reacciones, las luchas urbanas son por “el acceso a la vivienda (movimientos sin techo), por el mejoramiento de los servicios públicos y contra el alza de los mismos, por la defensa de la escuela pública, (y) contra las políticas de descentralización” (Algranati et. Al; 6).

Sobre la base de estas luchas es que se identifican elementos constitutivos de la reacción de las comunidades educativas frente a la amenaza del cierre de sus establecimientos. El carácter predominantemente urbano, la lucha por el mejoramiento de los servicios públicos y la permanencia de la educación pública materializada en la continuación de sus centros educativos, son parte de las consecuencias por la nueva forma de articulación de la riqueza bajos las reformas neoliberales.

Complementando lo anterior, las comunidades educativas son parte de esta tendencia regional en “la denuncia contra la corrupción y la demanda por mayor participación

democrática y transparencia en la vida política local” (Algranati et. Al; 8). Además, la convergencia en la naturaleza de las demandas a nivel regional ha posibilitado estrategias de articulación entre organizaciones de distintos niveles de cobertura. Lo anterior se concreta en “la aparición y afirmación de experiencias de coordinación hemisférica en la que confluyen movimientos sindicales, de mujeres, estudiantes, ONG’s, partidos políticos”. (Algranati et. Al; 8).

De la propuesta de Algranati (et. Al) se consideran dos categorías clave de los movimientos sociales y su relación con la reacción de las comunidades educativas frente al cierre de sus establecimientos: territorialización y democracia. La primera, frente al proceso de *privatización de lo público*, consiste en la “tendencia a la reapropiación comunitaria del espacio de vida donde se asientan dichos movimientos” (Algranati et. Al; 12). Por su parte, la apelación a la democracia hace referencia a “la promoción de formas participativas más horizontales y abiertas” (Algranati et. Al; 12).

Territorialización y democracia se desarrollan en las comunidades educativas. La primera se visualiza como estrategia tanto de presión, como de apropiación del espacio público que se ve amenazado. La democracia se asocia a las demandas por la participación de la comunidad en la toma de decisiones, en oposición a las instancias formales que se asumen como obsoletas y segregadoras.

Es así como los elementos rescatados en el artículo en cuestión sirven para dotar de parámetros analíticos la convergencia entre la dinámica de las comunidades educativas, y los procesos, motivaciones, demandas y recursos levantados por los movimientos sociales en Latinoamérica, una vez inundada la región con la ola neoliberal instalada desde los años noventa.

Raúl Zibechi enumera una serie de tendencias comunes entre los movimientos sociales latinoamericanos, aportando nuevos elementos para una caracterización de los movimientos. Una nueva tendencia consiste en la búsqueda de la autonomía por parte de los movimientos, “tanto de los estados como de los partidos políticos, fundada sobre la creciente capacidad de los movimientos para asegurar la subsistencia de sus seguidores” (Zibechi; 2)

Un aspecto que considera Zibechi, y en coherencia con la propuesta conceptual de movimiento social, consiste en “la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de sus pueblos y sectores sociales... su exclusión de facto de la ciudadanía parece estarlos induciendo a buscar construir otro mundo desde el lugar que ocupan, sin perder sus rasgos particulares” (Zibechi; 2).

Es así como este autor aporta estos dos elementos para generar la estructura conceptual y categorial sobre la cual se analizará el caso chileno del año 2011 y las condiciones de posibilidad que tuvieron las manifestaciones de las comunidades educativas entre los años 2010-2011 para levantarse con rasgos de movimiento social. Este reconocimiento se plantea en función de visualizar la reacción de las comunidades como parte de las causas que le otorgan al movimiento social su carácter explosivo. Esta última característica

recogida desde la bibliografía omite estas experiencias de resistencia que una vez visualizadas, aportarían antecedentes claros del carácter global, permanente y particular de las movilizaciones del año 2011.

Revisión de las causas, relaciones y demandas del movimiento estudiantil 2011: Recuperación de la resistencia previa por parte de las comunidades educativas y su complemento a los acercamientos recientes sobre el carácter de movimiento social de la experiencia estudiantil chilena.

El carácter inaudito de la explosión del descontento en la sociedad chilena, frente al predominio de una gestión oficial basada en lo técnico para la resolución de los problemas, detonó la elaboración de una serie de aproximaciones que canalizaron el interés por el carácter nuevo y complejo de las manifestaciones.

Estas aproximaciones elaboradas desde el mismo año 2011 hasta el presente se articulan como cronologías analíticas, revisiones sociológicas y balances acerca de las estrategias usadas y proyecciones a modo de desafío. En la búsqueda de una explicación frente al descontento estudiantil que indicó el descontento general hacia la clase política, junto con la necesidad de ayudar a la canalización de la fuerza y demanda del mismo es que el interés de los intelectuales tradujo su sorpresa y disciplina en la necesidad de abarcar lo dinámico que ha resultado ser el movimiento estudiantil chileno.

Es así que, por ejemplo, La Revista de Estudios Políticos Andinos en Junio del 2011 elabora un balance titulado “Conflicto Estudiantil en Chile: La educación en Debate”. Polis, la Revista de la Universidad Bolivariana el mismo año bajo la autoría de Nicolas Fleet publica *Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica*. Le Monde Diplomatique en su edición enero-febrero 2012 publica un balance mediante Sergio Grez Toso *Chile 2012: el movimiento estudiantil en la encrucijada*.

La Revista del Observatorio Social de América Latina N° 31 de Mayo del año 2012, por su parte, se encarga de generar un balance sobre los conflictos estudiantiles de la región poniendo especial atención al movimiento estudiantil chileno desarrollado durante el año 2011. Sobre la base de esta convocatoria es que Juan Urra Rossi, Carlos Durán y Daniel Núñez desglosan los elementos constitutivos del movimiento chileno.

Es sobre la base de estas aproximaciones que se determinarán principalmente tres aspectos: causas del movimiento estudiantil, relaciones entre los actores junto con sus recursos y estrategias y demandas desde los secundarios durante el año 2011. Estos aspectos se seleccionarán en función de visibilizar los mismos patrones en las experiencias escolares de resistencia previa que ampliarían el marco referencial acerca del descontento masivamente cubierto por la prensa y la ciencia, el año 2011.

La antesala del conflicto para Juan Urra, consiste en “el conflicto del gas en la Región de Magallanes y la masiva movilización regional que dicho conflicto desató... luego la ciudadanía salió masivamente a las calles a propósito de la aprobación del proyecto ‘Hydroaysen’” (Urra; 25). En relación a las primeras iniciativas por parte del movimiento estudiantil, establece el 29 de abril de 2011 como “el día en que se realizó la primera

movilización nacional estudiantil convocada por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) (Urra; 25). Señala además que “la toma de la JUNAEB fue el primer ‘hito’ de las movilizaciones estudiantiles del 2011” (Urra; 25).

Carlos Durán elabora una red más compleja de causas asociadas al movimiento estudiantil del año 2011. En primer lugar contextualiza desde una proyección apreciativa de los jóvenes chilenos hacia la política una vez recuperada la democracia. En segundo lugar busca los antecedentes dentro del mismo movimiento estudiantil, en los últimos seis años.

Es así que identifica que la expresión “No estoy ni ahí”, en lo sustantivo, constituye una frase que indica indiferencia, desafección, falta absoluta de interés. Constituye en definitiva, un indicador de época, una marca que definió el vínculo entre jóvenes y política característicos del contexto postdictatorial de la década del noventa en Chile” (Durán; 40). Las movilizaciones del año 2011 para este autor suponen la contraposición de esta actitud juvenil hacia la democracia ya que “instaló a los jóvenes como actores protagónicos, capaces de sacudir la “modorra” del Chile de la modernización, de alterar la política administrativa y de interpelar a una ciudadanía” (Durán; 40).

Identifica este autor las movilizaciones estudiantiles del año 2006 como el momento donde el movimiento estudiantil se posiciona frente a la sociedad, con la denominada “Revolución Pingüina”. El mérito de estas movilizaciones fue “poner en el centro de la atención pública los problemas de la inequidad en el acceso a la educación y de instalar el debate respecto a la institucionalidad educacional heredada de la dictadura de Pinochet” (Durán; 47). Para Durán, las consignas, visibilidad y estrategias desplegadas por los estudiantes son víctimas de “la lógica de la neutralización estatal por medio de la negociación particular de las demandas” (Durán; 47).

Daniel Núñez al momento de analizar *las proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile*, establece como objetivo el “analizar lo que se podría catalogar como las claves políticas contrahegemónicas del mismo” (Núñez; 63). Para lograr lo anterior establece la necesidad de conectar los sucesos asociados al movimiento con las las condiciones estructurales por las cuales este movimiento se lleva a cabo. En una primera instancia, enuncia de manera general que las movilizaciones “brotaron en un terreno que se encontraba fertilizado por la acción silenciosa de fuerzas casi imperceptibles, que en forma lenta, pero sostenida han estado horadando los pilares que sustentan al neoliberalismo en Chile” (Núñez; 63).

¿Cómo se materializa esta afirmación? El malestar social por parte de la sociedad y particularmente de los estudiantes “no exhibió un comportamiento lineal, pues en él coexistieron *peaks* de luchas sociales con periodos de relativa calma... Este prolongado ciclo comenzó con la ‘revolución pingüina’ de 2006, manifestándose después en el mundo del trabajo a través de una oleada de huelgas obreras, donde resaltaron las paralizaciones que protagonizaron en el año 2007 los asalariados contratistas de la estatal Corporación de Desarrollo del Cobre (Codelco) y la empresa forestal Arauco. Y, después de un período de letargo, se asomó en el ámbito de la educación” (Núñez; 63).

Núñez advierte sobre lo arriesgado que resulta ver los comienzos del movimiento del 2011 como explosivo, esta analogía no resulta pertinente debido a que

La irrupción estudiantil fue precedida por sismos perceptibles a varios kilómetros de distancia. El segundo año de la administración del presidente Sebastián Piñera comenzó con las manifestaciones de los pobladores de Dichato y otros villorrios de la octava región, que protestaban por los retrasos en la construcción de sus viviendas dañadas por el terremoto y el posterior tsunami. En febrero, estalla una auténtica rebelión popular de los magallánicos, quienes desatan un ejemplar movimiento de protesta contra el alza desmedida del gas, un recurso energético indispensable dadas las condiciones climáticas extremas que se presentan en esa zona del país. Sólo unas semanas después, fue el turno de los ambientalistas, que impulsaron diversas manifestaciones contra la instalación de una planta termoeléctrica en el santuario natural de Punta de Choros en la región de Coquimbo. Durante los meses de abril y mayo se suceden tanto en Santiago como en Coyhaique –y en las principales ciudades del país–, masivas marchas contra la instalación del mega proyecto HidroAysén, y se populariza la famosa consigna “Patagonia sin Represas”. Todo ello nos permite concluir que las luchas por la educación que se masificaron a partir del mes de junio, y que concitarán un respaldo transversal, deben ser leídas como parte de un malestar más profundo que aqueja a la sociedad chilena.

Es así como Núñez desestima el carácter explosivo del movimiento estudiantil chileno. No obstante, las causas si bien se prolongan hacia los últimos seis años en total, los factores colectivos que reúnen las condiciones germinantes son asociadas a lo estudiantil sin considerar la lucha por la permanencia de los establecimientos y fuga en una perspectiva nacional, otros conflictos que se suman a las series de demandas que terminan por elaborar una visión de descontento frente a la clase política.

En segundo lugar, la articulación de estrategias y disposición de recursos simbólicos y materiales para el desarrollo de un plan de trabajo que diera forma al aspecto procesual de lo relativo a los movimientos sociales los autores lo asocian principalmente a la coordinación entre los diferentes estadios organizativos de la educación chilena: estrategias de trabajo en conjunto entre entidades secundarias, universitarias y docentes se vuelven los parámetros clave para reconocer el carácter de movimiento social en el despliegue organizacional, material y territorial de las demandas.

Se entiende esta revisión sobre la base del supuesto que consiste en que elementos desarrollados en este ámbito, por lo reconocido como movimiento social estudiantil chileno, se han desarrollado entre los años 2010-2011 por las comunidades educativas que ven amenazados sus centros, y que no han sido lo suficientemente reconocida cuando se alude a la categoría de movimiento social, en el caso del descontento manifiesto del año 2011.

Es así que para Urra el 29 de abril resulta clave ya que logran articularse dos grandes organizaciones, se acopla en las movilizaciones de los estudiante el Colegio de Profesores, representado con sus dirigentes principales. La crítica de Urra consiste en la imposibilidad de una articulación previa entre los estudiantes y las organizaciones

docentes. Critica entonces que “una de las deficiencias más notables de procesos anteriores de movilización por la educación –al menos en la última década– era la falta de articulación entre tres actores clave, a saber, los estudiantes universitarios, el Colegio de Profesores y los estudiantes secundarios” (Urrea; 27). Continúa la crítica señalando que estudiantes y profesores “no habían sido capaces de coordinar sus agendas de demandas político sociales ni de movilización, no obstante sus coincidentes diagnósticos y análisis políticos. Esto había impedido un mayor alcance de sus demandas y protestas” (Urrea; 27).

Los establecimientos “en toma” por los estudiantes como estrategia de presión territorial por el cumplimiento de sus demandas, son para este autor “uno de los elementos que les permitiría a los estudiantes secundarios gozar de fuerza y voz propias al interior del movimiento” (Urrea; 31).

La presencia ciudadana, especialmente la presencia familiar en las manifestaciones por una educación pública y de (buena) calidad, resulta clave cuando se piensa en un movimiento social y su capacidad para generar lazos identitarios dentro del contexto de los marginados, expulsados. Principalmente el carácter familiar del apoyo otorgado en las movilizaciones se vuelve también un patrón que define el fenómeno bajo la categoría en cuestión.

Urrea reconoce como un avance cualitativo la incorporación a las movilizaciones de la ciudadanía, destacando familia, estudiantes y profesores. Así señala que “el salto cualitativo... se relacionó con el carácter de los asistentes a dicha convocatoria (16 de Junio), porque a partir de ese momento se consolidó la presencia ciudadana y familiar en las manifestaciones” (Urrea; 32).

En esta misma línea, Núñez señala como aspecto “la inédita unidad de acción que logran los tres estamentos del mundo de la educación, que corresponden a los estudiantes secundarios, universitarios y profesores de enseñanza básica y media. Por primera vez en años, las organizaciones estudiantiles más representativas del país lograron coordinarse con Colegio de Profesores y convocar en forma conjunta a las principales jornadas de movilización” (Núñez; 68).

Respecto a las demandas de los secundarios, Donayre (et. al) señala cuatro ejes donde se canaliza el descontento por parte de los estudiantes, en una carta dirigida al ministro de aquel momento Joaquín Lavín. El punto relevante para esta oportunidad se señala como: *Desmunicipalización y estatización de la enseñanza básica y media*, laborada el Junio de 2011. Finalmente, las demandas que Durán identifica, particularmente de los estudiantes secundarios, son las de “desmunicipalización del sistema educacional... control de los colegios particulares subvencionados, democratización de la educación secundaria” (Durán; 48).

Las demandas, recursos, estrategias y causas desarrolladas anteriormente, se presentan para su incorporación a la problemática propuesta en esta oportunidad. Es así que esta revisión, sobre la base de un concepto particular de movimiento social, se considerará

como el soporte sobre el cual se desarrollen las dinámicas propias de las comunidades educativas. Lo anterior resulta vinculándose las principales características de la movilización estudiantil, en el contexto micro de las demandas de los secundarios entre los años 2009-2010, con las dinámicas establecidas anteriormente.

Es así que se presenta en esta oportunidad una exposición de las acciones de las comunidades educativas frente al cierre de sus establecimientos, considerándose un aporte a la búsqueda de las causas que desembocan en la concepción amplia y compleja del movimiento social estudiantil. La acción contextualizada se familiariza tanto en las construcciones representacionales como en los actos y estrategias con el carácter masivo y permanente de las movilizaciones del año 2011. He ahí el mérito de posicionar la acción de las comunidades frente al balance de las causas y la búsqueda por una escala versátil que integre las experiencias micro, como un aporte a la prolongación del tiempo histórico del movimiento estudiantil chileno.

Reacción de padres, apoderados, estudiantes y profesores frente al cierre y/o fusión de establecimientos municipales.

¿Cómo reacciona la comunidad educativa (profesores, padres/apoderados y estudiantes) frente a esta gestión administrativa de educación municipal, en lo correspondiente al cierre y/o fusión de establecimientos municipales?

Actores y sus organizaciones

La comunidad educativa ha reaccionado en contra de esta dinámica de administración y decisión respecto a sus centros educativos. Se han manifestado todos los actores involucrados, bajo distintos niveles organizativos, proponiendo diversas formas de manifestar el rechazo tanto a la decisión del cierre y/o fusión de establecimientos educacionales, como a la forma en cómo se lleva a cabo la toma de decisiones en este sentido.

Existe una diversidad de niveles de organización por parte de los actores para levantar sus demandas y acciones. En el caso de los profesores se ha reaccionado desde una organización que comienza desde plantel de las propias escuelas, los colegios de profesores regionales, el *Frente Amplio por la Educación Pública en la Zona Sur* en Santiago, el Colegio de Profesores a Nivel Nacional y finalmente la Internacional Latinoamericana de Profesores, dependiendo del caso.

La organización de padres/apoderados que canalizan las reacciones de estos actores comienzan desde cada uno de los Centros de Apoderados de los establecimientos afectados, los *Apoderados Municipales* en el caso de La Calera y en última instancia La *Coordinadora Nacional de Centros de Padres*. Los estudiantes han manifestado su rechazo a la iniciativa de cierre y/o fusión de establecimientos desde sus instancias organizativas como Centro de Alumnos de los establecimientos afectados hasta manifestarse mediante la FESEC (Federación de Estudiantes Secundarios).

Finalmente, se cuenta entre las reacciones de la comunidad la presencia de los trabajadores vinculados a educación, quienes no son docentes. Así, mediante la Agrupación de Asistentes de la Educación, se manifiestan y comunican las manifestaciones en contra de los establecimientos municipales.

Tipos y niveles de manifestación por parte de la comunidad.

La comunidad a nivel país ha realizado diversas acciones para materializar su descontento frente al cierre de establecimientos municipales. Así las iniciativas se deducen en una tipología que abarca desde las denuncias de malestar hasta la toma de establecimientos amenazados.

El primer nivel de reacción de la comunidad son declaraciones comunicadas hacia la prensa, donde los diferentes actores manifiestan según sus realidades cada una de las amenazas que significa para ellos el cierre y/o fusión de colegios. Es por eso que este espacio se ha utilizado para manifestar una diversidad de inquietudes desde crítica al modelo actual que promueve la privatización de la educación, el rechazo al cierre y/o fusión de establecimientos, apelación a las autoridades municipales así como nacionales y declaraciones sobre la preocupación por parte de los actores hacia estas medidas desde la autoridad. Una segunda instancia donde se canalizan las reacciones de la comunidad se aplican para los llamados e invitaciones que realizan para nuevas instancias. Es así que se desarrollan llamados a participar de plebiscitos, en asambleas, convocatorias a marchas y movilizaciones.

Una tercera instancia se concreta en la formalización de las inquietudes por parte de la comunidad. Existe también una diversidad de formalizaciones. El patrón común de las iniciativas anteriores consta en frenar o denunciar las iniciativas por cierre y/o fusión de establecimientos, apelando a la autoridad municipal, las iniciativas de este nivel recopiladas constan de formalización de reclamos en la misma municipalidad, recursos de protección en contra del municipio y sometimiento a referéndum de la decisión municipal, en la que se considera la comunidad educativa.

El siguiente nivel en iniciativas de la comunidad educativas, que se establecen como reacción, son movilizaciones de la comunidad y marchas en contra de la decisión municipal de cerrar y fusionar centros educativos, la característica es que estas reacciones se desarrollan en espacios públicos. En este ámbito se incorporan: protestas por parte de la comunidad educativa e irrupción en actos públicos instalando el problema del cierre de los colegios.

Un quinto nivel de acción por parte de la comunidad, se relaciona con intervenir en algún sentido en el normal funcionamiento de los establecimientos amenazados. Las iniciativas en este sentido nacen de profesores, estudiantes y apoderados para presionar a las autoridades frente a la decisión finalizar con la realidad educativa de los establecimientos. En este nivel se encuentran tres iniciativas particulares: paro indefinido de actividades

por parte de profesores, iniciativa por parte de apoderados de no enviar a alumnos a clases y finalmente la toma de establecimientos como iniciativa en conjunto entre apoderados y estudiantes para generar presión en las comunidades municipales.

Sobre la base de estas dos aristas (actores y reacciones) es que se expone a continuación una caracterización de las dinámicas de la comunidad; la resistencia de los actores educativos ya identificados que defienden la realidad educativa en la que son partícipes y que se organizan en distintos espacios y formatos para defender el derecho a una educación pública.

La resistencia de la comunidad educativa: retrato de la lucha por la defensa de la educación pública entre los años 2010-2011.

A continuación se realizará un seguimiento de la resistencia de la comunidad, mediante la caracterización de las noticias asociadas al problema de investigación. Se profundizará en la resistencia por parte de la comunidad a partir de sus demandas y las amenazas que ellos perciben, contextualizando en casos puntuales a lo largo del territorio nacional.

- Municipalidad de Temuco: fusión Mundo Mágico-Caupolicán y despido de profesores.

El caso de la fusión de la escuela Mundo Mágico con la escuela Caupolicán se inscribe dentro de la aplicación de los criterios del PADEM municipal^{iv}, en función de la optimización de recursos en cuanto mejor aprovechamiento de infraestructura y construcción de un nuevo centro educativo^v. En este caso la comunidad de la escuela Caupolicán se insertaría dentro de la escuela Mundo Mágico. Se desarrolla lo anterior en el tiempo clave de discusión y aprobación del PADEM regional entre los meses de Octubre y Noviembre del año 2010, para su aplicación el año 2011, en la comuna de Temuco.

La particularidad de esta fusión y que resulta ser uno de los principales motivos del descontento por parte de la comunidad, es que se fusionan dos establecimientos de diferente calidad^{vi}, por lo que unos apoderados se sienten amenazados por el nuevo estudiantado y la otra parte discriminada por el rechazo de los apoderados. Todo lo anterior dentro de la sensación de vulneración de derechos de participación en la toma de decisiones dentro de su comuna.

Frente a esta iniciativa la comunidad educativa de ambos centros reacciona, por un lado, desde los profesores y apoderados. La municipalidad en este caso ha “recibido los reclamos de los apoderados como de los profesores de la escuela Mundo Mágico”^{vii}.

La concejala Genoveva Sepúlveda canaliza el malestar de la comunidad criticando la falta de información por parte de la autoridad hacia la comunidad afectada por la fusión, critica que “no se tome en consideración la opinión de la comunidad educativa de la Escuela Mundo Mágico”^{viii}.

Por su parte, “El Centro de Padres y Apoderados de la escuela Caupolicán de Temuco, se siente discriminado ya que en el municipio local no han considerado su posición ante la fusión con la escuela Mundo Mágico”^{ix}. El testimonio de Paulina Saavedra, tesorera del centro de padres del Caupolicán resulta clave para reflejar en qué se ven afectados. Declara entonces que:

A nosotros no nos tomaron en cuenta, nos sentimos discriminados, somos como los invitados pobres al baile porque nuestros niños son de escasos recursos, entonces por ser pobres nos discriminan. No sabemos cómo van a recibir a nuestros niños los alumnos del mundo mágico, que no nos quieren y las autoridades dicen que sí, que los antecedentes están, que la fusión va.

De este testimonio se desprende el descontento frente a la fusión en dos aspectos. Primero una discriminación asociada a la toma de decisiones, que vincula el testimonio a una causa directa con su situación de escasos recursos. Además manifiesta incertidumbre en la recepción de una comunidad ajena, donde presente un rechazo.

La presidenta del Centro de Apoderados de la Escuela Caupolicán, Carmen Barra manifiesta su descontento sobre la base de dos problemas que detecta: vulneración de derechos como parte de la comunidad ante la falta de información de la fusión de los establecimientos y la exigencia por acatar las normas de un establecimiento ajeno a su realidad. Así afirma:

Se nos han pasado a llevar nuestros derechos, porque no se nos ha informado absolutamente nada de esta fusión... totalmente sorprendida porque nos están exigiendo, nosotros tenemos que acatar todas las decisiones del Mundo Mágico^x.

El desenlace de esta resistencia por parte de profesores y apoderados, se concreta en la postergación para el año 2011 de la fusión de ambos establecimientos. Se reconoce entonces que “fue decisiva la acción de los apoderados de ambos establecimientos que sometieron a votación la iniciativa”^{xi}, como afirma el director de educación municipal Hugo Hernández, quien reconoce la validez del referéndum desarrollado a cabo por los apoderados afectados. No obstante lo anterior, la decisión se limita en su mirada cortoplacista que abarca el periodo de un año (2011), reconociendo que pretenden “reponer esto e iniciar un proceso de socialización y de conversación con los actores involucrados para que el 2012 podamos realizar esta iniciativa”^{xii}.

Los docentes en el caso de esta municipalidad se ven afectados por los despidos de profesores debido a la baja matrícula en los establecimientos. Es por eso que “el Colegio de Profesores en La Araucanía rechazó la idea de algunas autoridades de despedir docentes por las bajas matrículas que han registrado los colegios municipalizados”^{xiii}. Esta resistencia por parte de los docentes de la municipalidad, representados por Audito Saavedra, secretario general del colegio de profesores en La Araucanía, se desarrolla a partir de “que 7 profesores de la escuela municipal Las Quilas y 5 de la escuela San Antonio, ya fueron despedidos por el cierre de ambos establecimientos, encontrándose ahora a la espera que la Subsecretaría de Desarrollo regional financie sus finiquitos”^{xiv}.

La resistencia ante la fusión de la escuela Mundo Mágico con la escuela Caupolicán y ante los despidos por parte de la municipalidad de Temuco comprueba la mentalidad economicista detrás de la administración política de la educación por parte de las autoridades municipales, en este caso del alcalde Miguel Becker y la reacción de la comunidad frente a esta forma de gestión educativa a nivel de la política local.

- El caso de la municipalidad de Cerro Navia

Durante Noviembre del 2010 (fecha donde se aprueba el PADEM para el año siguiente) la comunidad educativa de la comuna de Cerro Navia reacciona frente a la decisión de la autoridad municipal del cierre y fusión de establecimientos; impactando en padres y apoderados, en primer lugar en la marginación de toma de decisiones y en el desplazamiento de los alumnos a otros recintos. Los profesores también se ven afectados debido a los despidos y reducción horaria que conlleva reducir el abanico de escuelas municipales. La decisión municipal se realiza sobre la base del déficit presupuestario que supone la baja en las matrículas que presenta la municipalidad.

Es por eso que el día 12 de Noviembre del 2010 “alumnos, profesores y apoderados de la escuela Violeta Parra de Cerro Navia, se manifestaron... en torno a la decisión de la Municipalidad de cerrar el establecimiento y trasladar a los alumnos a otro recinto educacional de la misma comuna”^{xv}.

Se incorporan en esta reacción los docentes realizando un paro indefinido de actividades, decisión tomada “luego que el Consejo Municipal decidiera el cierre y fusión de colegios y la disminución de la carga horaria que significará el despido de 193 docentes”^{xvi}. La profesora Julia Frías incorpora nuevos antecedentes que deciden en la toma de esta medida de presión por parte de los docentes, acusa en primer lugar una marginación de los profesores en la toma de decisiones respecto a la aplicación del PADEM municipal y en segundo lugar, que la decisión final se realiza en función de criterios económicos ignorando las necesidades de los alumnos de la comuna. Así, declara lo siguiente:

Estamos tomando esta determinación porque el Consejo Municipal hizo una sesión cerrada y votó unánimemente el cierre de dos escuelas, la fusión de otras tres y la disminución de la carga horaria de todos los profesores de cerro Navia... Ellos sólo vieron la parte económica, como reducir costos, y no vieron la necesidad de los alumnos^{xvii}.

Otra de las formas de resistencia frente al cierre de establecimientos municipales por parte de la comunidad educativa de la comunidad de Cerro Navia, fue la toma por parte de apoderados y alumnos de la escuela Herminda de la Victoria, el día 15 de Noviembre del 2010. Uno de los motivos que deciden la materialización de esta modalidad de resistencia es que, dentro del contexto del cierre y fusión de establecimientos, los apoderados no están de acuerdo con la medida “ya que influirá en la educación de los niños, debido a que los cursos se verán aumentados en el número de alumnos... además señalan que se

procederá a la desvinculación de algunos profesores”^{xviii}, declara la vocera Alicia Sandoval.

Tras la experiencia del año 2010 y frente a la amenaza que supone la decisión del cierre de nuevos establecimientos durante el año 2011, los profesores de Cerro Navia levantan la iniciativa que convoca a un plebiscito para evitar el cierre de nuevos establecimientos. Los docentes advierten que “este año cerrarían sus puertas las escuelas 406 y la 384... mientras se encuentra en duda el funcionamiento de la escuela Alianza”^{xix}.

El testimonio de Judith Rodríguez, dirigente de los profesores de Cerro Navia, identifica el problema de fondo, en lo que respecta a los fundamentos desde la autoridad municipal y las consecuencias para la comunidad escolar tras el cierre de establecimientos, señalando que ‘que el cierre de estos colegios se debe a esta visión economicista que tiene el sistema, que deriva en ‘mayor cesantía para la comuna y menos posibilidades para que estudien los niños en un establecimiento seguro”^{xx}.

A partir del caso de Cerro Navia se puede colegir una articulación de reacciones por parte de profesores y apoderados frente al cierre de los establecimientos. Ésta se caracteriza por una consideración mutua de ambas partes; mientras los apoderados en sus demandas consideran los efectos nocivos para el plantel de profesores, los docentes apelan a una recuperación de la educación pública y refuerzo de la seguridad que merecen los niños para poder estudiar. Esta comunicación se da en el contexto de múltiples formas de manifestación que van desde la convocatoria a plebiscito, protesta y toma de establecimientos.

Uno de los ejemplos reveladores de la interacción anterior, fue la reunión que la comunidad educativa (apoderados, profesores y alumnos) de la comuna de Cerro Navia y especialmente la comunidad de la escuela Herminda de la Victoria, establecen con el entonces ministro de educación Joaquín Lavín el día 2 de diciembre del 2010. De esta reunión se destaca la opinión de Nazaret Rojas, alumna de la escuela Herminda de la Victoria y Judith Rodríguez, secretaria general del Colegio de Profesores de la comuna. La primera concurre al encuentro manifestando lo siguiente:

Van a cerrar nuestra escuela y el problema pasa porque hay varios niños cuyos papás no pueden pagar colegios particulares. Todos ellos se van a quedar sin educación y es muy injusto porque el alcalde Plaza tuvo educación y llegó hasta la cima y ahora él nos quita esa oportunidad^{xxi}.

Por su parte Judith Rodríguez señala que:

Sabemos que es política de Estado y que el alcalde Plaza también responde a instancias superiores. Hoy hacemos un llamado al ministro para que venga a fortalecer nuestras escuelas. Recibimos nuestras liquidaciones e sueldo y la gran mayoría que está movilizado obtuvo cero pesos. Pero no estamos por la plata, sino porque no desaparezcan las escuelas públicas del país.

Finalmente, la diversidad de demandas y actores canalizan la resistencia apelando desde la imposibilidad de otras oportunidades de educación para los estudiantes hasta la defensa de la educación pública vinculada a la amenaza que supone el cierre de establecimientos a partir del déficit económico que supone una baja en la matrícula de establecimientos municipales.

- La Pintana: el caso emblemático de resistencia frente al liceo Villa la Pintana.

El concejo municipal de la comuna de La Pintana decidió el cierre del liceo municipal *Villa La Pintana* para el año 2011. Esta medida se argumenta a partir del déficit presupuestario por el que atraviesa el establecimiento. La comunidad reacciona ante la sorpresa del cierre inminente del establecimiento sin una consideración de los afectados tanto en la toma de decisiones como en la información sobre su cierre. Dentro de los argumentos de la comunidad está la calidad del establecimiento en cuanto convivencia escolar y resultados SIMCE frente al resto de establecimientos educacionales de la comuna.

La trascendencia de esta resistencia por parte de la comunidad se demuestra en la medida que traspasan la iniciativa por la resistencia a nuevos espacios y actores como foros, páginas en internet, prensa y políticos.

Son entonces múltiples las iniciativas para canalizar la resistencia ante el cierre del liceo, en este apartado se caracterizará este proceso de descontento mediante tres aristas: acciones por parte de la comunidad en distintos espacios de la comuna y fuera de ésta, espacios e iniciativas de difusión del conflicto mediante canales como internet y prensa. Finalmente, la elaboración de documentos por parte de la comunidad educativa manifestando el rechazo al cierre del liceo Villa La Pintana. Las aristas anteriores serán atravesadas por los distintos argumentos que levanta la comunidad y los actores involucrados que en este caso trasciende el conjunto apoderado, profesor y alumno.

Las acciones por parte de la comunidad de La Pintana son manifestaciones realizadas en las calles de la comuna, espacios públicos como Plaza de Armas, Ministerio de Educación y una manifestación particular la sede en Chile de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Así, “estudiantes del Liceo Villa La Pintana protestaron frente al Mineduc por el inminente cierre del recinto”^{xxii} el día 15 de Noviembre del 2010. En esta oportunidad, la cobertura de la prensa rescata una de las amenazas que perciben los estudiantes ante el cierre del establecimiento, señalando:

Nos quieren cambiar para un colegio que es de un sector muy peligroso, que es el 40 de Santa Rosa, Lo Castillo. Va a haber más delincuencia, porque ese colegio está en el núcleo de todas las mafias de Lo Castillo^{xxiii}.

Destacan dentro de las movilizaciones de los estudiantes las convocatorias a marchar para el día lunes 22 de Noviembre del 2010 *desde el paradero 45 de Santa Rosa*. Además se convoca para el día 23 de noviembre del 2010 a las 8:00hrs a las afueras de la Municipalidad de La Pintana (Paradero 36 de Santa Rosa) *donde se aprobará finalmente la*

cláusula^{xxiv}. Además, el mismo día 22 de Noviembre un grupo de cerca de 30 estudiantes se manifiestan encadenándose afuera de la sede en Chile de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en la comuna de Providencia “Con la finalidad de protestar por el cierre de un liceo municipal de La Pintana”^{xxv}.

El otro formato de resistencia por parte de los estudiantes del liceo Villa La Pintana, fue la toma del establecimiento desde el día 13 de noviembre del 2010. El peligro para la comunidad que existe detrás de cierre en esta oportunidad se asocia, entre otras razones a la pérdida por parte de la comunidad educativa, de una sala cuna donde las alumnas-madres podían dejar a sus hijos mientras completaban su proceso educativo. Además se expone la contradicción por parte de las autoridades de cerrar un establecimiento con buenos resultados en aprendizaje a partir de la medición SIMCE y las buenas condiciones de infraestructura que posee el liceo:

Este verano Marisel será mamá por primera vez, y Grunding ya está criando a su hijo. Ambas son compañeras y cursan el tercero medio en el colegio Villa La Pintana, cuentan que nunca han sido discriminadas. Por el contrario, dicen tener todas las facilidades para asistir a clases. De hecho Grunding asiste todos los días junto a su hijo.

Por eso la noticia del cierre del colegio provocó la espontánea reacción de los 300 alumnos que asisten de cuarto básico a cuarto medio.

Como se afirmó en el inicio de este caso, la trascendencia de la resistencia de la comunidad educativa de La Pintana ante el cierre del liceo en cuestión, consiste en vincular en sus demandas a actores y espacios que escapan de la mención de comunidad educativa tradicional. Es así que dentro de los espacios convocados por el trabajo de la comunidad, se vincula el grupo **difamadores.cl**, quien en julio del 2011 publican una investigación periodística que problematiza el cierre del liceo en cuestión^{xxvi}. Por un lado instalan las dudas respecto a las cifras calculadas para justificar el déficit económico que supone mantener un año más este liceo para la administración municipal y por otro lado rescata la movilización de la comunidad, y los testimonios sobre las consecuencias nefastas que acarrea el cierre del recinto. También informa sobre el posible conflicto de intereses por parte de concejales y el propio alcalde que son poseedores de colegios subvencionados-particulares en la misma comuna.

Por su parte, el portal **3tv.cl**, galería multimedia del diario **latercera.com**, elabora un video que no sólo cubre el hecho puntual de la toma del establecimiento. El video elaborado por este portal^{xxvii}, se convierte en el formato que rescata los testimonios de los actores de la comunidad educativa, contemplando, apoderados, ex-apoderados, y estudiantes. Los testimonios rescatados exponen las consecuencias e impresiones negativas tras el cierre del establecimiento, así se comunica sensación de desarraigo, desprotección social, decepción y desventaja al ser fusionado con un establecimiento categorizado de peor calidad. También se comunica nuevamente la pérdida de beneficios al cerrar la sala cuna del liceo que presta servicio para alumnas que son madres.

Finalmente se denuncia, nuevamente el conflicto de intereses por parte de las autoridades municipales, donde se afirma que alcalde y concejales se vinculan a colegios subvencionados particulares.

Dentro de las formas que tomó la resistencia por parte de la comunidad de La Pintana, se considera finalmente la emisión de documentos en rechazo a la medida. Desde declaraciones en contra hasta recursos de protección, diferentes actores participaron de esta modalidad. La trascendencia también está en que dentro de este aspecto se suman nuevos actores como estudiantes universitarios y personalidades políticas.

El primer documento a exponer es el **recurso de protección** contra de la municipalidad de la Pintana, presentado por Jorge Abedrapo (Presidente del Coledio de Profesores de Chile A. G Directorio Regional Metropolitano) y Jeannette Ortiz (Presidenta del Colegio de Profesores Directorio Regional Comunal de la Pintánica). Deduciéndose a partir del “acto ilegal y arbitrario... en la decisión del Alcalde de la I. Municipalidad de La Pintana de cerrar el Liceo Villa La Pintana... decisión que fue informada a los alumnos, apoderados y docente sólo con fecha 18 de diciembre de 2010 por dicha autoridad, mediante misiva suscrita por don José Sotelo Toro”^{xxviii}.

El argumento para denunciar lo sorpresivo de la comunicación, y la arbitraria forma de decidir el cierre del establecimiento ambos profesores lo expresan en lo siguiente:

Acorde a lo dispuesto en el artículo 4 de la Ley 19.410, la recurrida debe formular anualmente un Plan de Desarrollo Educativo Municipal (En lo siguiente PADEM), que al menos contemple: un diagnóstico de la situación de cada uno y del conjunto de los establecimientos educacionales del sector municipal de la comuna. Para estos efectos, debió considerarse los aspectos académicos, extraescolares y administrativos que deben formular el personal directivo de cada establecimiento y las opiniones y propuestas formuladas por el Consejo de Profesores, las organizaciones de padres y apoderados y los representantes del personal no docente y estudiantiles de enseñanza media. Sin embargo, en la elaboración del PADEM 2011, donde se contiene el cierre del Liceo Villa La Pintana, esto no se cumplió por parte de la recurrida.

4 a ninguno se le consultó ni se le permitió de modo alguno entregar sus opiniones y propuestas respecto del proyecto del PADEM 2011. En efecto, la comunidad escolar del Liceo Villa La Pintana sólo tomó conocimiento de la propuesta de cerrar el liceo, una vez que la recurrida ya había elaborado el PADEM 2011^{xxix}.

La amenaza que supone el cierre del establecimiento, ambos profesores lo vinculan al desamparo, tanto para docentes como estudiantes, al momento de cambiar la realidad de un día para otro, encontrándose sin un vínculo educativo con alguna institución. Así:

Se deja en el desamparo no sólo a los docentes que prestan allí servicios, sino, lo que es mucho más importante, se deja en el desamparo a los alumnos, cuyas edades van desde los 5 a los 13 años, son niños, a los que se les obliga a trasladarse desde su escuela a otros lugares, perdiendo así sus vínculos sociales con sus antiguos compañeros de curso y profesores, los obliga a trasladarse a sectores desconocidos y que involucran un riesgo para su integridad

física y psíquica, pues los exponen a que sean objeto de hechos delictuales en un nuevo trayecto a sus escuelas, el cual desconocen, tanto ellos como sus apoderados^{xxx}.

Resulta interesante la asociación, en última instancia, de ambos profesores hacia la decisión del cierre y fusión de los establecimientos municipales con un problema, el cual instala como problema esta investigación: “Pareciera, de este modo, que la decisión de fusionar o cerrar estos establecimientos está impulsada no por criterios educativos, sino por intereses económicos^{xxxii}. Para finalizar las referencias a este documento, se expondrán los términos que refuerzan el carácter de rechazo a la iniciativa, como canalizador de la resistencia de la comunidad frente al problema del liceo. Es así que se solicita:

- I.- Que se deje sin efecto la clausura del Liceo Villa La Pintana, dependiente de la I. Municipalidad de La Pintana.*
- II.- Que se reintegre a los alumnos matriculados a dicho establecimiento.*
- III.- Que se reincorpore a esta escuela a los docentes que son parte de la dotación de profesores^{xxxii}.*

El segundo documento se titula *Resistencia de la comunidad al cierre del Liceo Villa La Pintana: ¿Sobrevivirá la escuela pública a la municipalización?* Elaborado por el *Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos*.

Este documento cumple la función de socializar el fenómeno del cierre del establecimiento desde el reconocimiento del rechazo desde la comunidad a la iniciativa, la denuncia por los intereses económicos que existirían por parte de las autoridades municipales, una contextualización desde el entorno competitivo desde el punto de vista educativo, protagonizado por establecimientos subvencionados-particulares. Finalmente se considera el impacto negativo sobre la comunidad que dejaría de recibir los beneficios de la enseñanza en el centro.

El juicio a la decisión del cierre del establecimiento, se evalúa de forma amplia como “otra expresión más de una lamentable tendencia nacional de cierre y fusión de escuelas y liceos municipales, como una reacción a los severos problemas de administración y financiamiento que ha traído la municipalización de la enseñanza^{xxxiii}.”

El contexto escogido para este problema es la acusación sobre una dualidad en la dinámica municipal de gestión de centros educativos. Por una parte se acusa el desarrollo de una campaña de desprestigio hacia el establecimiento, mientras que se ha posibilitado la instalación de una amplia red de establecimientos subvencionados particulares:

El municipio dejó de impulsar campañas para promover la matrícula en el liceo, al punto que, cuando una familia se acerca al DAEM en búsqueda de matrícula -según comentan los propios vecinos-, se les deriva al Liceo Polivalente Mariano Latorre de la comuna y se desprestigia al Liceo Villa La Pintana como “malo”, e incluso recomiendan no matricularse en él.

Por el contrario, existe una amplia oferta de establecimientos particulares subvencionados. Frente a 13 escuelas y dos liceos municipales, existen al menos 39 colegios. En una comuna como La Pintana, cuya población la componen trabajadores y jóvenes y niños de alta vulnerabilidad, la provisión de este subsector entra en directa competencia con los establecimientos municipales^{xxxiv}.

Finalmente el impacto sobre la comunidad será negativo en la medida que el cierre del establecimiento “se cierne sobre cientos de familias de escasos recursos que no tienen otras alternativas educativas de estas características”^{xxxv}.

El documento titulado Declaración Pública: sobre el escándalo del Cierre de Liceos en la Pintana publicado el 15 de Julio de 2011 es un nuevo documento a modo de resistencia por el cierre del Liceo Villa La Pintana. Esta vez firman ex-alumnos del liceo en cuestión, Jeannette Ortiz, Jorge Salinas (DDHH de la Pintana) y Claudia Pizarro (Concejala de La Pintana).

El mensaje principal del texto en cuestión apela a contextualizar la realidad de la comuna de La Pintana antes de tomar la decisión de cerrar el liceo en cuestión, considerando las características de la población. Además en este documento se vuelve a cuestionar la idoneidad de las autoridades al momento de tomar decisiones políticas sobre los establecimientos municipales. Solicitan entonces que “por lo menos tomar estos antecedentes, estas circunstancias a la hora de negociar, porque en la comuna tenemos un miembro del panel “experto” de educación que no nos representa el señor Alcalde Jaime Pavez Moreno (casado con una sostenedora dueña de colegios particular subvencionados en la comuna)”^{xxxvi}.

El documento también acusa la falta de respuesta por parte de la autoridad, a pesar de las distintas instancias solicitadas, por distintos actores preocupados por la decisión sobre el Villa La Pintana: así acusa que “Desde el 15 de noviembre del 2010 estamos esperando una respuesta a esta situación entregado 3 veces cartas dirigidas al Ministro Joaquín Lavín (foliadas N° 20466 y N° 27200 (Senado) y últimamente N°30139), todo relacionado por la injusta decisión de cerrar un liceo más, descrita en el reportaje que realizaron los periodistas de Difamadores, que también fue planteada en conjunto con la Senadora Soledad Alvear en enero del 2011, colegio de profesores metropolitano y nacional”^{xxxvii}.

Posteriormente, el día 14 de agosto de 2011 la Federación de Estudiantes Universidad de Chile publica este comunicado en fech.cl donde firman como adherentes, sumándose a la iniciativa que nace de ex-alumnos del Liceo en cuestión.

Como se identifica en la referencia anterior, existe también la producción de una misiva por parte de la senadora Soledad Alvear, apelando la recepción del Ministro de ese entonces Joaquín Lavín. Este se convierte en el último documento expuesto para caracterizar la resistencia de la comunidad hacia el cierre del Liceo Villa La Pintana. La carta firmada en Enero de 2011 traspassa en primer lugar la preocupación de la Senadora la cual identifica los méritos del centro: único liceo humanista de la comuna y ser el centro

con más alto puntaje a nivel comunal en resultados SIMCE de 4° básico. En segundo lugar solicita una reunión con Joaquín Lavín para comunicar la preocupación frente al cierre:

Con mucha preocupación me he enterado del posible cierre del Liceo Villa La Pintana, único liceo Científico Humanista subvencionado de la comuna de la Pintana y el cual ha demostrado excelencia académica en los resultados de SIMCE, siendo el mejor evaluado de toda la comuna en el nivel de 4tos Básicos.

En virtud de lo anterior, solicito me pueda conceder una audiencia, a la que quisiera asistir junto a Claudia Pizarro, concejala de la comuna y directiva del Centro de Padres del establecimiento educacional, en donde queremos manifestar nuestras preocupaciones frente a esta situación^{xxxviii}.

La particularidad de ambos documentos, es que cristalizan en su formulación (carta de Senadora) y en su adhesión (estudiantes FECH) las demandas por parte de la resistencia articulada desde la comunidad educativa que contempla apoderados, profesores y alumnos. Estudiantes universitarios así como la figura de la Senadora Soledad Alvear adhieren tanto al descontento por la medida tomada desde la municipalidad, como a los méritos educativos del establecimiento, tópicos clave que nacen desde la comunidad inmediata afectada por el cierre del Liceo Villa La Pintana.

Tras la revisión de tres casos particulares se evidencia tanto la denuncia como movilización de la comunidad educativa mediante variados actores y formas de manifestar la resistencia frente al cierre y fusión de los establecimientos educativos a los cuales pertenecen. Esta revisión encuentra en los distintos actores, acciones y niveles de movilización y organización, los elementos constitutivos sobre los cuales se ha definido el concepto de movimiento social, caracterizado a nivel latinoamericano y categorizado a partir de las categorías: causas, estrategias y demandas de los estudiantes.

Sin duda se considera en esta oportunidad como valiosa la experiencia de las comunidades, además mediante su vinculación a las delimitaciones propias de lo entendido por movimiento social como categoría, revela una propuesta de amplitud del tiempo de las causas, como de las acciones y permanencia de las demandas a lo largo de los últimos años.

Conclusión

El carácter privado de la educación primaria y secundaria presente en Chile a partir de la dictadura, ha condicionado una mirada economicista de la gestión municipal de los establecimientos educativos. Frente al descontento contemporáneo en pos de la protección de los valores posmateriales, las comunidades educativas se manifiestan y articulan organización y experiencias para, en definitiva, una mayor participación en la administración de sus derechos.

Este último ámbito, se puede desarrollar desde lo que ha significado la mirada académica del movimiento estudiantil desarrollado durante el periodo 2011-2012. En este sentido, la resistencia particular de las comunidades elabora formas de identificación, gestión y demandas que cumplen con las observaciones y los parámetros que formulan el momento de llamar a una acción colectiva como movimiento social.

Es así que esta propuesta pretende, junto con la crítica e identificación de una tensión desde la sociedad hacia la figura de la gestión estatal dislocada en la dimensión municipal, valorizar las experiencias locales de la comunidad afectada por la gestión privatizadora de su educación municipal, visibilizándola como una serie de códigos y acciones que le otorgan amplitud a la continuidad del descontento de la sociedad chilena frente la pérdida de la educación pública. Lo anterior entonces permite aportes para una aproximación a lo entendido por el movimiento estudiantil chileno del año 2011.

Referencias aclaratorias

ⁱ Constitución chilena de 1980, disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

ⁱⁱ Constitución chilena de 1980, disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

ⁱⁱⁱ <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30777>

^{iv} “El municipio de Temuco dentro del plan de educación 2011, estaría estudiando fusionar la exitosa escuela mundo mágico con la escuela Caupolicán”. En “Molestia en los apoderados genera posible fusión de escuelas en Temuco”, *biobiochile.cl* Lunes 18 Octubre 2010 . <http://www.biobiochile.cl/2010/10/18/molestia-en-los-apoderados-genera-posible-fusion-de-escuelas-en-temuco.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^v “El alcalde Becker dijo que la unión de la escuela Caupolicán y Mundo Mágico permitiría una mejor utilización de la infraestructura educacional y facilitar la construcción del nuevo edificio”. En “Apoderados de escuela Caupolicán de Temuco se sienten discriminados ante fusión con otro colegio”, *biobiochile.cl*, Jueves 28 Octubre 2010, <http://www.biobiochile.cl/2010/10/28/apoderados-de-escuela-caupolican-de-temuco-se-sienten-discriminados-ante-fusion-con-otro-colegio.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{vi} *Recordemos que la Escuela Mundo Mágico tiene excelentes resultados en el SIMCE y altas matriculas, en contraste con la Caupolicán, que incluso estuvo en la noticia tras la expulsión de 2 alumnos tras un fallo de la Corte Suprema por tener elementos incendiarios.* “Molestia en los apoderados genera posible fusión de escuelas en Temuco”, *biobiochile.cl* Lunes 18 Octubre 2010. <http://www.biobiochile.cl/2010/10/18/molestia-en-los-apoderados-genera-posible-fusion-de-escuelas-en-temuco.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{vii} “Molestia en los apoderados genera posible fusión de escuelas en Temuco”, *biobiochile.cl* Lunes 18 Octubre 2010 . <http://www.biobiochile.cl/2010/10/18/molestia-en-los-apoderados-genera-posible-fusion-de-escuelas-en-temuco.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{viii} “Molestia en los apoderados genera posible fusión de escuelas en Temuco”, *biobiochile.cl* Lunes 18 Octubre 2010 . <http://www.biobiochile.cl/2010/10/18/molestia-en-los-apoderados-genera-posible-fusion-de-escuelas-en-temuco.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{ix} “Apoderados de escuela Caupolicán de Temuco se sienten discriminados ante fusión con otro colegio”, *biobiochile.cl*, Jueves 28 Octubre 2010, <http://www.biobiochile.cl/2010/10/28/apoderados-de-escuela-caupolican-de-temuco-se-sienten-discriminados-ante-fusion-con-otro-colegio.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^x “Apoderados de escuela Caupolicán de Temuco se sienten discriminados ante fusión con otro colegio”, *biobiochile.cl*, Jueves 28 Octubre 2010, <http://www.biobiochile.cl/2010/10/28/apoderados-de-escuela-caupolican-de-temuco-se-sienten-discriminados-ante-fusion-con-otro-colegio.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{xi} “Municipio de Temuco posterga fusión de escuelas Caupolicán y Mundo Mágico tras negativa de apoderados”, *biobiochile.cl*, Martes 16 Noviembre 2010 <http://www.biobiochile.cl/2010/11/16/municipio-de-temuco->

[posterga-fusion-de-escuelas-caupolican-y-mundo-magico-por-decision-de-apoderados.shtml](#) (última revisión 26-10-2011)

^{xii} “Municipio de Temuco posterga fusión de escuelas Caupolicán y Mundo Mágico tras negativa de apoderados”, *biobiochile.cl*, Martes 16 Noviembre 2010 <http://www.biobiochile.cl/2010/11/16/municipio-de-temuco-posterga-fusion-de-escuelas-caupolican-y-mundo-magico-por-decision-de-apoderados.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{xiii} “Profesores de La Araucanía rechazan idea de despidos por las bajas matrículas en establecimientos municipales”, *biobiochile.cl*, Lunes 1 Febrero 2010”<http://www.biobiochile.cl/2010/02/01/profesores-de-la-araucania-rechazan-idea-de-despidos-por-las-bajas-matriculas.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{xiv} “Profesores de La Araucanía rechazan idea de despidos por las bajas matrículas en establecimientos municipales”, *biobiochile.cl*, Lunes 1 Febrero 2010”<http://www.biobiochile.cl/2010/02/01/profesores-de-la-araucania-rechazan-idea-de-despidos-por-las-bajas-matriculas.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{xv} “Alumnos, apoderados y profesores protestan ante cierre de escuela en Cerro Navia”, *biobio.cl*, Viernes 12 Noviembre 2010 <http://www.biobiochile.cl/2010/11/12/alumnos-apoderados-y-profesores-protestan-ante-cierre-de-escuela-en-cerro-navia.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{xvi} “Profesores de liceos municipales de Cerro Navia iniciaron paro indefinido”, *cooperativa.cl*, 12/11/2010 http://www.cooperativa.cl/profesores-de-liceos-municipales-de-cerro-navia-iniciaron-paro-indefinido/prontus_nots/2010-11-12/103924.html (última revisión 26-10-2011)

^{xvii} “Profesores de liceos municipales de Cerro Navia iniciaron paro indefinido”, *cooperativa.cl*, 12/11/2010 http://www.cooperativa.cl/profesores-de-liceos-municipales-de-cerro-navia-iniciaron-paro-indefinido/prontus_nots/2010-11-12/103924.html (última revisión 26-10-2011)

^{xviii} “Alumnos y apoderados mantienen tomada la escuela Herminda de la Victoria en Cerro Navia”, *biobiochile.cl*, Martes 16 Noviembre 2010, <http://www.biobiochile.cl/2010/11/16/alumnos-y-apoderados-mantienen-tomada-la-escuela-herminda-de-la-victoria-en-cerro-navia.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{xix} “Profesores de Cerro Navia proponen plebiscito para evitar el cierre de colegios”, *cooperativa.cl*, 05/01/2011, http://www.cooperativa.cl/profesores-de-cerro-navia-proponen-plebiscito-para-evitar-el-cierre-de-colegios/prontus_nots/2011-01-05/153456.html (última revisión 26-10-2011)

^{xx} “Profesores de Cerro Navia proponen plebiscito para evitar el cierre de colegios”, *cooperativa.cl*, 05/01/2011, http://www.cooperativa.cl/profesores-de-cerro-navia-proponen-plebiscito-para-evitar-el-cierre-de-colegios/prontus_nots/2011-01-05/153456.html (última revisión 26-10-2011)

^{xxi} “Comunidad escolar exige al ministro de Educación que intervenga en el cierre de colegios en Cerro Navia”, *radio.udechile.cl*, Jueves 2 de diciembre 2010, <http://radio.uchile.cl/noticias/92880/> (última revisión 26-10-2011)

^{xxii} “Alumnos de Liceo Villa La Pintana protestan por cierre del recinto”, *latercera.com*, 15/11/2010, <http://latercera.com/noticia/nacional/2010/11/680-307522-9-alumnos-de-liceo-villa-la-pintana-protestan-por-cierre-del-recinto.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{xxiii} “Alumnos de Liceo Villa La Pintana protestan por cierre del recinto”, *latercera.com*, 15/11/2010, <http://latercera.com/noticia/nacional/2010/11/680-307522-9-alumnos-de-liceo-villa-la-pintana-protestan-por-cierre-del-recinto.shtml> (última revisión 26-10-2011)

^{xxiv} Afiche para convocatoria, en <http://www.facebook.com/photo.php?fbid=1696908224390&set=o.130190550341338&type=3&theater>

^{xxv} “Alumnos de liceo de La Pintana se encadenan en sede de Unesco”, *noalcierre.wordpress.com*, 23/11/2010, <http://noalcierre.wordpress.com/2010/11/23/alumnos-de-liceo-de-la-pintana-se-encadenan-en-sede-de-unesco/> (última revisión 26-10-2011)

^{xxvi} Titulado: *Un cierre de muy mala educación – El escándalo del cierre del Liceo Villa La Pintana*, *difamadores.cl*, 03/07/2011, <http://www.difamadores.cl/2011/07/03/un-cierre-de-muy-mala-educacion-el-escandalo-del-cierre-del-liceo-villa-la-pintana/> (última revisión 26-10-2011)

^{xxvii} “Alumnos en toma por inminente cierre de su colegio”, *etv.cl*, <http://www.3tv.cl/index.php?m=video&v=15425> (última revisión 26-10-2011)

- ^{xxxviii} “Documento Recurso de Protección” (p 2), *noalcierre.wordpress.com*, Febrero 2011. En <http://noalcierre.files.wordpress.com/2011/01/recurso-de-proteccion3b3n-con-municipalidad-de-la-pintana-liceo-villa-la-pintana-rol-318-2010.pdf> (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxix} “Documento Recurso de Protección” (pp 3-4), *noalcierre.wordpress.com*, Febrero 2011. En <http://noalcierre.files.wordpress.com/2011/01/recurso-de-proteccion3b3n-con-municipalidad-de-la-pintana-liceo-villa-la-pintana-rol-318-2010.pdf> (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxx} “Documento Recurso de Protección” (p 5), *noalcierre.wordpress.com*, Febrero 2011. En <http://noalcierre.files.wordpress.com/2011/01/recurso-de-proteccion3b3n-con-municipalidad-de-la-pintana-liceo-villa-la-pintana-rol-318-2010.pdf> (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxii} “Documento Recurso de Protección” (pp 6-7), *noalcierre.wordpress.com*, Febrero 2011. En <http://noalcierre.files.wordpress.com/2011/01/recurso-de-proteccion3b3n-con-municipalidad-de-la-pintana-liceo-villa-la-pintana-rol-318-2010.pdf> (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxiii} “Documento Recurso de Protección” (p 29), *noalcierre.wordpress.com*, Febrero 2011. En <http://noalcierre.files.wordpress.com/2011/01/recurso-de-proteccion3b3n-con-municipalidad-de-la-pintana-liceo-villa-la-pintana-rol-318-2010.pdf> (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxiii} “Resistencia de la comunidad al cierre del Liceo Villa La Pintana: ¿Sobrevivirá la escuela pública a la municipalización?”, *opec.cl*, diciembre 2010, http://www.opec.cl/editoriales/2010_12/index_071210_reportaje_liceo_villa_pintana.pdf (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxiv} “Resistencia de la comunidad al cierre del Liceo Villa La Pintana: ¿Sobrevivirá la escuela pública a la municipalización?”, *opec.cl*, diciembre 2010, http://www.opec.cl/editoriales/2010_12/index_071210_reportaje_liceo_villa_pintana.pdf (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxv} “Resistencia de la comunidad al cierre del Liceo Villa La Pintana: ¿Sobrevivirá la escuela pública a la municipalización?”, *opec.cl*, diciembre 2010, http://www.opec.cl/editoriales/2010_12/index_071210_reportaje_liceo_villa_pintana.pdf (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxvi} “Declaración pública: sobre el Escándalo del Cierre de Liceos en La Pintana”, *noalcierre.wordpress.com*, Julio 15 de 2011, <http://noalcierre.files.wordpress.com/2011/07/declaracion-publica-ex-estudiantes-del-liceo-villa-la-pintana-17-julio-2010.pdf> (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxvii} “Declaración pública: sobre el Escándalo del Cierre de Liceos en La Pintana”, *noalcierre.wordpress.com*, Julio 15 de 2011, <http://noalcierre.files.wordpress.com/2011/07/declaracion-publica-ex-estudiantes-del-liceo-villa-la-pintana-17-julio-2010.pdf> (última revisión 26-10-2011)
- ^{xxxviii} Carta de Senadora Soledad Alvear a Ministro Joaquín Lavín, *noalcierre.wordpress.com*, febrero 2011, <http://noalcierre.files.wordpress.com/2011/02/scan-001.pdf> (última revisión 26-10-2011)

Bibliografía

- Algranati, Clara; Seoane, José y Taddei, Emilio. *Movimientos sociales y neoliberalismo en América Latina*. 2006.
- Almonacid, Claudio, “Un Cuasimercado Educacional: La Escuela Privada Subvencionada en Chile”. *Revista de Educación*, N° 333. 2004.
- Ball, Stephen / Youdell, Deborah, *Privatización Encubierta de la Educación Pública*, Londres, Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007.
- Berrío, Ayder, La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. En *Estudios Políticos* No 29. Medellín, julio-diciembre, 2006.

Contreras, Mariela, “Mercado y Escuela. La desigualdad escolar como reflejo de Relaciones desiguales”, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, N° 15, 2007. p 3.

Díaz, Alejandro, *Los Cuasi Mercados de Participación... Casi Participación*, Universidad Arcis.

Durán, Carlos. *El Acontecimiento Estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno*. En *Revista del Observatorio Social de América Latina*. Año XIII No 31 mayo 2012.

Garrido Vergara Luis, *Inequidades en la educación pública chilena: El aporte municipal en la subvención escolar*”, *Diversia, Educación y sociedad* N°3, Centro de Estudios Sociales CIPDA Valparaíso, Noviembre de 2010.

Huerta, María Guadalupe, *EL Neoliberalismo y la Conformación del Estado Subsidiario*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2005

Melucci, Alberto, *Las Teorías de los Movimientos Sociales. Tomado de Movimienti di rivolta. Teorie e forme dell azione collettiva*. Etas Libri, Milano, 1976.

Núñez, Daniel. *Proyecciones políticas del movimiento social por la educación en Chile*. En *Revista del Observatorio Social de América Latina*. Año XIII No 31 mayo 2012.

Revilla, Marisa. *El Concepto de Movimiento Social: Acción, Identidad y Sentido*. En *última Década*, No 5. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, Viña del Mar, Chile. 1996.

Urra, Juan. *La Movilización Estudiantil Chilena en 2011: una cronología*. En *Revista del Observatorio Social de América Latina*. Año XIII No 31 mayo 2012.

Whitty / S. Power / D. Halpin, *la Escuela el Estado y el Mercado*. 1999

Zibechi, Raúl, *Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos*.

Ley 19410 de 1995 modifica la ley n° 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el decreto con fuerza de ley n° 5, de 1993, del ministerio de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales.

Acta del Concejo municipal de la Comuna de La Pintana, 23 Sesión extraordinaria del día Viernes 12 de noviembre de 2010.

Acta del Concejo municipal de la Comuna de Tucapel, 23 Sesión extraordinaria del día Viernes 22 de enero de 2009.

Acta del Concejo municipal de la Comuna de Florida, Sesión Ordinaria N° 36, 30 de noviembre de 2009.