

EL GRAFITI POLÍTICO Y SU RELACIÓN ENTRE EL AMPLIO MOVIMIENTO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES EN EL CHILE DEL ESTALLIDO SOCIAL DE 2019.

Political graffiti and its relationship between the broad social movement for education and neoliberal policies in Chile's 2019 social outbreak.

Rodrigo Sánchez Edmonson
Profesor Universidad de Chile y USACH

“Evadir no pagar otra forma de luchar”

Consigna rayada en los muros y escuchada en las diversas manifestaciones en los primeros días del estallido, Octubre 2019.

“Cuando grande quiero ser secundario”

Graffiti difundido por la redes sociales, diciembre 2019-enero 2020

El presente trabajo intenta rescatar los rayados o grafitis públicos o lo que comúnmente se denomina grafiti político en los diversos muros de las calles de Santiago observados durante las semanas posteriores al estallido social del 19 de octubre en las calles de Santiago, RM, y relacionarlos con el ámbito educativo. Cuando decimos ámbito educativo, nos referimos con los rayados observados en las calles santiaguinas que hacen alusión con las que los expertos educativos denominan, las políticas educativas, ya sea en su fase de proyecto, implementación y/o evaluación de los mismos. Vale decir, la institucionalidad o marco regulatorio, el financiamiento, la administración, currículum, políticas de la profesión docente y de los asistentes –en su multiplicidad y niveles– de las escuelas, liceos, etc¹.

Elegimos los grafitis políticos del ámbito educativo, en el momento en que se nos hizo una invitación a etnografiar la revuelta social ocurrida en octubre de 2019. Sin dudas el desafío era grande, pues en la emergencia de esta revuelta o estallido social se expresaban, por primera vez después de lo que fue la “campaña por el NO” en 1988, de manera nacional, una multiplicidad de movimientos sociales. En efecto, ambientalistas, defensores/as de la educación pública, endeudados/as, estudiantes y docentes y sus ya históricas demandas, sindicatos pocos pero importantes (portuarios, entre otros), la CUT, feministas, trabajadores/as del estado, mapuche, indígenas e indigenistas, múltiples expresiones del movimiento poblacional y de Derechos Humanos, etc., esta vez están en movimiento y han demostrado de diversas maneras su descontento con el modelo neoliberal.

Enunciamos nuestra debilidad en la formación del campo etnográfico y en el mundo del grafiti político. Sin embargo, la provocación efectuada “para que hable la calle” nos pareció una buena oportunidad de listar, en un cuadernillo, todos los rayados que este observador logró visualizar yendo a las marchas, participando de este proceso como todas/os, caminando, haciendo su vida. Lo anterior lo hicimos para analizarlos bajo algunas de las categorías que intentan dialogar con los “expertos” en políticas educativas. Sin embargo solo algunas de las categorías encajan o se cuadran con algunas temáticas relevadas por los estudiosos de los sistemas educativos. La lucha de los actores se invisibiliza comúnmente. Las otras categorías² fueron relevadas de manera

1 Vale la pena señalar que el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial emitido el año 2006 luego de la “revolución pingüina” habla de estos ámbitos (marco regulatorio institucionalidad, administración, financiamiento, currículum, entre otros) como los temas más importantes a ser tratados, http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/informe_final_consejo_asesor2.pdf. De la misma manera, el Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior trata casi los mismos temas, pero para este nivel educativo (marzo 2008). <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=452>

2 Estas categorías también pueden dialogar o relacionarse con lo señalado por Tilly, Ch. (2009) cuando nombra “como combinan tres tipos de reivindicaciones de los movimientos sociales: Programáticas, identitarias y de posición” (pág 81).

distinta e intentaron dialogar con la identidad del movimiento, con su discurso y acción, y expresan el descontento y las aspiraciones frente a este sistema.

Otra de nuestras debilidades es no haber registrado el lugar donde se sacaba la información, ni el día³. De la misma manera, dejamos claro que un trabajo de estas características podría aceptar otras claves de lectura posible, como por ejemplo la estética de la cultura ya no tan solo juvenil del art grafitis, murales, afiches, etc. Nos enmarcamos, por tanto, más bien en la relación entre movimientos sociales y políticas públicas y esto específicamente en la relación entre grafiti político que pone un lema, reitera un slogan, señala una protesta o trata de dar un mensaje político a la gente en los muros de la ciudad y relacionarlos con alguna temática o problema del ámbito de la política educativa. Vale la pena señalar que, en general, los grafitis no suelen ser demasiado duraderos, ya que los muros, portones y espacios públicos son vueltos a pintar.

Entonces, durante 6 semanas observé y leí los grafitis públicos de diversos tipos, anotando en un cuaderno aquellos que hacían directa relación con educación. Surgieron entonces 42 rayados registrados. He aquí la lista en su totalidad:

- “Salvar la educación pública”
- “Educación pública de calidad y gratuita”
- “Fin al CAE”
- “Hasta que caiga el capitalismo y el CAE”
- “Fin al lucro en la educación”
- “Universalidad y gratuidad en la educación”
- “Fin al subsidio educacional”
- “Conciencia e igualdad: educación de calidad”
- “No hay otra educación sin otra constitución”
- “No la queremos, no nos interesa, que la educación sea una empresa”
- “No a la estandarización en educación”
- “No más SIMCE”
- “No más criminalización a la protesta secundaria”
- “La educación no se vende”
- “Educación política en cada asamblea”
- “Educación permanente para los territorios”
- “Relacionar la escuela con el barrio”
- “Educación sexual integral”
- “A quemar la escuela tradicional”
- “La educación es un derecho y no un privilegio”
- “Joven estudiante a la lucha callejera”
- “A tomarse el Liceo”
- “Estudiantes: a evadir”
- “Movimiento estudiantil: evadir”
- “Estudiante resiste”
- “A tomarse la escuela”
- “SencundariXs : acción directa”
- “Un puño y un lápiz”
- “En la calle me educó y organizo”

3 Reyes, L. y Daza, N. (2012) nos muestran una interesante manera de etnografiar los grafitis políticos. En ese sentido creemos que nos situamos en el campo de la observación como una “conducta de lectura atenta del grafiti o pintada” (pág 105), o rayado en su interacción con el transeúnte.

- “Gracias estudiantes”
- “Los estudiantes nos dan clases”
- “Yo educó a tus hijos y tú nos reprimes”
- “Fuera los pacos de los liceos”
- “Renuncia Cubillos”
- “No más criminalización a la protesta secundaria”
- “Fin a (J)aula segura”
- “Educación antiautoritaria”
- “Educación anticapitalista”
- “Educación antipatriarcal”
- “Educación popular”
- “Educación comunitaria”
- “Auto educación”

Luego de haber tenido el listado de todos los rayados sobre educación, proseguí a subsumirlos en las siguientes categorías:

I. Demandas históricas, críticas sistema y posibles cambios constitucionales

- “Salvar la educación pública” 2006*
- “Educación pública de calidad y gratuita”
- “Fin al CAE” 2011
- “Hasta que caiga el capitalismo y el CAE” 2011
- “Fin al lucro en la educación” 2006 y 2011
- “Universalidad y gratuidad en la educación” 2011
- “Renuncia Cubillos”
- “Fin al subsidio educacional” 2006
- “Conciencia e igualdad: educación de calidad”
- “No hay otra educación sin otra constitución”
- “La educación es un derecho y no un privilegio”
- “No la queremos, no nos interesa, que la educación sea una empresa” (2011)
- “No a la estandarización en educación” 2006 y 2011
- “No más SIMCE” 2006
- “No más criminalización a la protesta secundaria” 2011
- “La educación no se vende” 2011
- “Educación política en cada asamblea”
- “Educación permanente para los territorios”
- “Relacionar la escuela con el barrio”
- “Educación sexual integral”
- “En la calle me educó y organizo”

* Le agregué el año en el cual la consigna, es decir la temática o el contenido del rayado, ya fue visto en algunas calles.

Construimos esta categoría, pues demandas para defender la educación pública y propuestas para fortalecerla se han visualizado desde el año 2006. Rayados con los contenidos señalados se pueden relacionar con las luchas estudiantiles desde ya una década. “*Salvar la educación pública*” (2006), “*Educación pública de calidad y gratuita*” (2006 y 2011), “*Fin al CAE*” (2011), “*Hasta que caiga el capitalismo y el CAE*” (2011), “*Fin al lucro en la educación*” (2011), “*Universalidad y gratuidad en la educación*” (2011) son parte de las consignas presentes en parte del movimiento social desde el año 2006. En efecto, la mentada “*revolución pingüina*” fue una punta de lanza y sin dudas en el año 2011 el movimiento estudiantil no solo se expresó de manera masiva, sino que abarcó a

estudiantes universitarios y docentes de escuelas de enseñanza básica y media.

Los secundarios de la ACES (2011) señalaban:

“Lo que ha ocurrido es que, a través de este movimiento estudiantil, se ha abierto la puerta para que el mundo social defina el tipo de sociedad que quiere. Nuestras movilizaciones han desnudado a un país injusto, desigual, inequitativo, pero abundante en energía, creatividad, ideas y convicciones.

Somos herederos y continuadores de luchas pasadas, tomamos las banderas enarboladas por los secundarios el año 2006 y 2007, profundizándolas, somos memoria y acumulación histórica. Hemos abierto una brecha que permite cuestionar las bases ideológicas, valóricas y culturales del modelo neoliberal imperante. Y quienes lo hemos hecho somos fundamentalmente los jóvenes, es decir, los hijos y nietos del modelo, es el fracaso mismo del sistema. No estamos sometidos a los miedos y a la lógica de los consensos, por eso tenemos la libertad para gritar, levantarnos y movilizarnos, para pensar y crear, para soñar un futuro distinto.” ACES, 2011, Pág 1.

Más adelante afirman:

“Hoy impugnamos el lucro en la educación, mañana en salud, en la previsión y en otras esferas de las políticas públicas. Ese es y será uno de los grandes triunfos ideológicos de nuestra lucha: haber puesto en el centro del debate uno de los elementos centrales del modelo, por eso les duele tanto a los poderosos y por lo mismo tienen miedo.

No solo es movilización en la calle o en las escuelas, sino que también es explosión de ideas y materialización de estas en propuestas. No somos ultras, en el sentido que los poderosos plantean, es decir, destructores y vándalos, somos de aquellos que no le tenemos miedo a la lucha y a la radicalidad, porque esta va acompañada de argumentos y lineamientos programáticos a llevar adelante en la construcción de una propuesta educativa para los niños y jóvenes, portadores de un futuro mejor para quienes han sido excluidos por el modelo.

Las páginas siguientes abordan en forma de esbozo, específicamente sobre el sistema escolar, los tres ejes temáticos que creemos son la base para avanzar en un cambio radical de la totalidad del sistema educacional chileno. Los ejes son: a) Sistema nacional de educación estatal, gratuita, de excelencia y con control comunitario; b) Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) gratuita los 365 días del año; c) Reconstrucción de colegios, liceos y escuelas estatales sin privatización.” ACES: 2011, Págs 4-5

Así es como las demandas señaladas son similares al contenido de los rayados observados durante estas seis semanas y nos atrevemos a decir que son parte de una larga tradición de luchas y propuestas que, sin dudas, han sido un aporte al debate político educativo y del amplio movimiento social por la educación hasta el día de hoy. El libro «Una década de luchas y propuestas por el derecho a la educación» (2015) recopila más de 15 propuestas emanadas desde el año 2006 por diversos conglomerados estudiantiles y docentes –todos parte del movimiento social–.

efecto, las propuestas emanadas desde la CONFECH, estudiantes secundarios (ACES y CONES), Federación de Estudiantes Mapuches, campaña No al SIMCE, Mancomunal de Pensamiento Crítico, etc. dan cuenta de la amplia participación que ha tenido el movimiento social por la educación desde el año 2006 y muestran que no es un movimiento social solamente demandante sino que propositivo. A su vez, se manifiestan las diversas visiones que existen al interior del movimiento sobre la educación pública y los desafíos frente a las reformas.

De la misma manera, el hecho que aún se raye en las paredes consignas ya históricas demuestran, por un lado, que no han satisfecho al amplio movimiento social por la educación, pero por otro lado, muestran las diferentes críticas que se superponen cada vez más. “El experimento educativo chileno” (Redondo, 2006; OPECH 2006, Bellei 2015) impulsado en dictadura tras la Constitución del 80 y luego la ley de municipalización (1981) y la ley de subvención escolar (1981) fueron golpes certeros en la destrucción de la escuela pública y un sistema educativo de carácter público. Estos pilares del sistema escolar (marco regulatorio, financiamiento y administración), que siguen vigentes hasta el día de hoy, hicieron del modelo educativo chileno un experimento único en el mundo, de aplicación sistemática de políticas de mercado, competencia y privatización.

Ahora bien el movimiento estudiantil –universitario y secundario, de estos últimos tanto de los colegios emblemáticos como periféricos, los diversos movimientos docentes –entre otros el Colegio de Profesores–, los y las apoderados, asistentes de la educación y grupos académicos convierten a este amplio movimiento como uno de los más masivos. Todas estas expresiones han denunciado (Renna y Gonzalez, 2015) que la educación en Chile no tiene garantía constitucional. El rayado **“La educación es un derecho y no un privilegio”**, lo confirma. De la misma manera, el grafiti político encontrado en las paredes **“No hay otra educación sin otra constitución”** expuesto en esta categoría, sin dudas, podría ser leída como absolutamente contextual y sin raíces históricas, es decir, el rayado es naciente o emerge el año 2019, contextualmente hablando. Sin embargo, ya actores educativos denunciaban la no existencia del derecho a la educación con garantía constitucional en la ilegítima constitución efectuada en dictadura. Así es, lo anterior fue visualizado por el Bloque social 2006 que, en esos tiempos, agrupaba a secundarios, CONFECH, Colegio de Profesores, CONFUSAM, y exigían cambio constitucional, por lo que se puede afirmar que esta es una demanda histórica:

“Para superar esta crisis se requiere recuperar la responsabilidad del Estado –hasta ahora meramente subsidiario– en el desarrollo de nuestro sistema educativo, así como incorporar la participación resolutoria de la ciudadanía, democratizando y modernizando el sistema en su conjunto, lo que implica profundas reformas estructurales, las que sintetizamos a continuación:

1. REFORMA DE LA CONSTITUCIÓN Y CAMBIO DE LA LOCE

• *Con respecto a la Constitución de 1980, se requiere reformar sus artículos 19 y 20 con el objetivo que el Estado garantice el derecho a una educación de calidad integral, así como el condicionamiento de la*

libertad de enseñanza (en principio deseable) esté a los principios de bien común, la no discriminación y la abstención del lucro.

• La nueva LOCE debe establecer: El derecho a la educación (cobertura) y a la calidad de la educación en condiciones de equidad.

• Que todo establecimiento que reciba financiamiento del Estado debe comprometerse a: no seleccionar alumnos; promover la participación de los actores de la comunidad con derecho a revisión de cuentas, reglamentos de disciplina, etc. con carácter decisorio.

• Elevar los requisitos exigidos para el reconocimiento de colegios y para desempeñarse como sostenedor. Estos deben relacionarse con el bien común, la no discriminación, la participación y la abstención del lucro.

• Definir en la LOCE (producto de una gran discusión nacional) el tipo de ser humano que queremos formar en las escuelas y un proyecto educativo para el país." (Bloque Social, 2006; pps. 22-23).

Lo señalado da cuenta de lo sucedido entre los años 1980 y 1981 durante la dictadura cívico-militar encabezada por Pinochet, que transformó radicalmente los tres grandes pilares de cualquier sistema escolar: a) el marco regulatorio general de la educación, incluido el rol del Estado; b) el modelo de gestión del sistema educativo; c) el modelo de financiamiento de las escuelas (OPECH, 2006; Cornejo, 2006). Cada una de estas tres grandes transformaciones se hizo en una dirección y con una profundidad inédita en el mundo.

En lo que concierne al marco regulatorio del mercado educativo: Este se articula en torno a la Constitución de la República promulgada en 1980. La Constitución de la República, en su artículo 19, establece un total de 26 derechos y deberes constitucionales. Dos de esos derechos son propiamente educativos, el derecho a la educación (artículo 19, numeral 10) y libertad de enseñanza (artículo 19, numeral 11). El derecho a la educación es definido como el "derecho preferente y el deber de los padres de educar a sus hijos", correspondiendo al Estado "otorgar especial protección al ejercicio de este derecho" (art. 19 10°). El derecho a la libertad de enseñanza es definido como "el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales" y la potestad de los padres de escoger el establecimiento donde educar a sus hijos (art. 19 n. 11°). En el artículo 20 de la misma Constitución se establece un mecanismo de "recurso de protección" sólo para algunos derechos. Esto implica que por la privación, perturbación o amenaza de algunos de ellos, el ciudadano afectado puede concurrir a la Corte de Apelaciones respectiva, la que está obligada a adoptar, de inmediato, las providencias que juzgue necesarias para establecer el imperio del derecho, y asegurar la debida protección. La libertad de enseñanza (art. 19 n. 11) goza de esta garantía constitucional, así como el derecho a desarrollar cualquier actividad económica (art. 19 n 21), el derecho a no ser discriminado por el estado y sus organismos en materia económica (art. 19 n 22), el derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes (art. 19 n. 23) y el derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporeales. Lamentablemente el derecho a la educación (art. 19 n.

10) no goza de esta garantía constitucional, como tampoco el derecho a la seguridad social (art. 19 n. 18). Por lo tanto, en nuestra Constitución prima el derecho de los sostenedores por sobre el derecho de los ciudadanos a la educación (OPECH, 2019).

Otra vertiente de los grafitis políticos visualizados dice relación con el financiamiento de la educación. Rayados como los encontrados a partir de esta fecha "**Fin al subsidio educacional**" dice relación con el fin al sistema de financiamiento neoliberal construido en Chile y ya presentes el año 2006. "**No la queremos, No nos interesa, que la educación sea una empresa**" y "**La educación no se vende**" son parte de gritos o eslogan que estaban históricamente en el movimiento amplio por la educación.

Vale la pena señalar que lo que está cuestionando es el modelo de financiamiento a las escuelas: la subvención a la demanda. En el año 1981 también se transforma radicalmente el modelo de financiamiento, el que consistió en la creación de un subsidio portable a la demanda, una especie de voucher que es traspasado por el estado a los sostenedores, en función a la cantidad de matrícula de sus escuelas y al promedio de asistencia de estudiantes durante los últimos meses. Este modelo de financiamiento, hasta entonces inédito en el mundo, tuvo por objetivo "introducir mecanismos de competencia para captar más estudiantes y así recibir mayor financiamiento, suponiendo que esto impulsaría la mejora de los resultados académicos en cada escuela" (Assael et al 2011, p. 309), así como instalar una amenaza a la supervivencia de las escuelas en función a la matrícula que lograsen captar. Por otro lado, este sistema tiene la particularidad, no menor, que la subvención que se proporciona es del mismo monto para el sector público municipal que para el particular subvencionado. Este último sector no estaba obligado a utilizar todos los recursos que recibía para "ofrecer el servicio educativo" hasta el año 2016, momento en que surge la ley de Inclusión que prohíbe el lucro con recursos públicos.

Las principales consecuencias del modelo educativo de mercado chileno ha llevado, por un lado, a la privatización extrema de la matrícula en todos sus niveles: Una de las primeras y más claras consecuencias del modelo ha sido la caída sistemática de la matrícula escolar obligatoria en escuelas públicas (municipales). Ruiz, C. (2019) señala que esta matrícula cae desde un 78% de la matrícula total escolar, en el año 1981, a un 35% en el año 2016, lo que va de la mano del aumento de la matrícula en escuelas particulares subvencionadas, que sube, en el mismo periodo, desde un 15% a un 54%. Estas cifras sitúan a Chile como el país con menos educación escolar pública de América Latina y de la OCDE. En cuanto a la educación parvularia del sistema educacional chileno, las instituciones particulares subvencionadas y privadas concentran más del 70% de la matrícula de este nivel educativo. En lo que concierne la matrícula de la educación superior, la estatal no supera el 15% de la totalidad.

El otro efecto nefasto es la segmentación socioeducativa que se produce. Este fenómeno ligado a la desigualdad educativa, pero con mayores consecuencias sociales aún, trata de la desigual distribución entre las escuelas de niños de diferentes características sociales, culturales y económicas. Una especie de apartheid

educativo. La OCDE (2004) señaló que, en nuestro país, “el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases” (p.277). Estos guetos educativos están asociados a dependencia administrativa de las escuelas y a los niveles de selectividad de las mismas. Los estudiantes de nivel socio-económico bajo estudian principalmente en escuelas municipales y los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos medios o medio bajos asisten a escuelas particulares subvencionadas.

Esta segmentación socioeducativa supera en 50% la segmentación socioeconómica existente en los barrios del país (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010), es decir, lo que se denomina segregación residencial. Es decir, hay mayor segregación educacional entre un colegio en Las Condes y otro en ubicado en La Pintana, que segregación residencial. Chile tiene el triste récord de ser, junto a Tailandia, el país de mayor segregación socioeconómica de los 52 países que rinden la prueba PISA. El problema radica en que el sistema educacional chileno no sólo no colabora para que disminuya la segmentación social, sino al revés, la acentúa. Las consecuencias de esta segmentación para el país son evidentes, pues la escuela deja de cumplir su histórica función socializadora y ciudadana, se despotencia el efecto de los pares sobre los aprendizajes escolares y el imaginario de lo público “ha sido cada vez más asociado hacia la carencia y al déficit” (Assaél et al 2015, p.339).

En lo que concierne al grafiti político encontrado “**Fin al lucro**”, hay que señalar que en general se refiere a que no debe haber lucro en educación y menos con los recursos del Estado. Esta demanda está instalada por los diversos actores desde el año 2006.

Por último, grafitis con la connotación “**No más SIMCE**” y “**No más estandarización**”, si bien son demandas históricas, por ejemplo ACES (2011) expresaba:

“Es necesario cuestionar el concepto de calidad, concepto coherente con la concepción de la educación como un bien de consumo y/o bien de inversión. Esto implica no sólo preocuparse del control de resultados (puntajes SIMCE), sino además controlar los procesos que ocurren al interior de las comunidades educativas. Es necesario cuestionar las mediciones como el SIMCE y la PSU como parámetros para evaluar la educación. El SIMCE obliga a las escuelas a hacer ensayos de las materias evaluadas, con lo cual se empobrece el currículum. La educación debe ser diversa porque somos diversos y tener pertinencia con la vida e intereses de las personas y de las comunidades.” (ACES, 2011, pág 10)

EN noviembre de 2019, pese a las diversas voces que distintas comunidades educativas señalaron que no querían hacer la prueba SINCE por el contexto de crisis que el país tenía, la Agencia de la Calidad de la Educación y el MINEDUC obligaron a hacerla. Es en esa perspectiva que pensamos que había grafitis políticos que denunciaban este tipo de instrumento. Por otro lado, la “**Campaña Alto al SIMCE**”, instancia que reúne académicos y apoderados, ha problematizado sobre las dificultades de la escuela para pensar lo público desde el estrechamiento curricular que provoca esta prueba censal y desde el agobio de toda una comunidad para el cumplimiento no de proyectos pedagógicos sino de me-

tas vinculadas a incentivos económicos y miedos laborales. En este sentido, la discriminación y la competitividad no son valores propios de lo público sino del mercado.

La crisis de pertinencia que viven los diversos actores educativos con el currículum impuesto y el cambio en las subjetividades ha sido grande en las últimas décadas. Primero, los estudiantes secundarios encuentran que la escuela dejó de ser pertinente, fundamentalmente critican su currículum estandarizado (ACES, 2011), los apoderados pasaron a ser “clientes” que pagan por un servicio y los docentes le perdieron el sentido a la educación (Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez R., 2010), mientras que los cuerpos directivos pasaron a cumplir un rol gerencial sobre los recursos humanos, materiales, etc.

El grafiti encontrado “**Conciencia e igualdad: educación de calidad**” es ya una definición de las múltiples posibilidades que existen para construir contrahegemonía del concepto de “calidad de la educación” que promueve el neoliberalismo. De la misma manera, el hacer un currículum pertinente y situado como es el que se propone en los siguientes grafitis: “**Educación política en cada asamblea**”, “**Educación permanente para los territorios**”, “**Relacionar la escuela con el barrio**”, “**Educación sexual integral**”, los dos últimos tienen validez no solo histórica, como se señala en este documento: “Incorporar la flexibilidad curricular y la pertinencia social del currículum. Lo cual solo es posible con la participación comunitaria, con el financiamiento y apoyo del Estado. (...) Implementar programas de educación sexual laica, pertinente con los requerimientos de la comunidad y con respeto a la diversidad sexual.” (ACES, 2011: pág 11), sino que pedagógica, puesto que se sustenta en el principio que entiende a la educación como un proceso social dinámico que moviliza experiencias y espacios que no sólo incluyen a escuelas y liceos sino también a la ciudad entera. Educarse en forma integral implica una articulación con la comunidad, con distintos actores y con distintos espacios al interior de la ciudad. De hecho, el grafiti “**En la calle me educo y organizo**” significa extender las posibilidades educativas de los jóvenes, vinculándolos con experiencias y oportunidades de conocimiento que están más allá del espacio educativo convencional. Esto implica, verdaderamente, contextualizar el currículum escolar. UNESCO (2006).

“La pertinencia de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el alumnado, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (...)”

En el plano curricular, la pertinencia requiere diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos o adaptados en diferentes niveles (estados o provincias, escuelas y aulas) en función de las necesidades educativas, aptitudes e intereses del alumnado y de las características y exigencias de los contextos en los que se desarrollan y apren-

den. (...) En buena lógica, los diferentes niveles de toma de decisiones deberían permitir el desarrollo de un currículo a la medida de cada estudiante, pero no pareciera que su existencia haya sido garantía suficiente para lograr una mayor pertinencia en los aprendizajes, debido, entre otros factores, a una cultura de la homogeneización muy instalada en la enseñanza" En Revista Docencia 2007, pág 17

Proponemos por último que el rayado político que señala "**Renuncia Cubillos**" debe estar en esta categoría, pues cualquiera hubiese sido el Ministro a cargo de la cartera, el rayado pensamos que lo hubiésemos encontrado igual: "Renuncia Zilic" (2006), "Renuncia Jiménez de la Jara" (2009), "Renuncia Lavín" (2011), "Renuncia Bulnes" (2012), etc.

II. Llamado al sujeto estudiantil (secundario):

En esta categoría pusimos los siguientes grafitis políticos

- "**Joven estudiante a la lucha callejera**"
- "**A tomarse el Liceo**"
- "**Estudiantes: a evadir**"
- "**Movimiento estudiantil: evadir**"
- "**Estudiante resiste**"
- "**A tomarse la escuela**"
- "**SecundariXs: acción directa**"
- "**Un puño y un lápiz**"

Los grafitis enunciados en este acápite o categoría hacen alusión a la acción de evocar, invocar y convocar a un sujeto estudiantil a una acción determinada. Rayados como "**Joven estudiante a la lucha callejera**" y "**Estudiante, resiste**" podrían aludir al movimiento estudiantil de la educación superior. Sin embargo, las otras son siempre invocaciones al movimiento de carácter secundario: "**A tomarse el Liceo**", "**A tomarse la escuela**", "**SecundariXs: acción directa**" y "**Un puño y un lápiz**".

Ahora bien, el proceso de involucramiento de jóvenes representa la fuerza naciente de un recambio generacional de las estructuras de organizaciones tradicionales, pues posiblemente lo que buscan no es reconstruir la escuela pública que teníamos ayer, pero sí rescatar su espíritu, sus valores, sus lógicas solidarias y comprometidas con la transformación del país. El desafío que hoy nos hacen los estudiantes secundarios y secundarias no es frenar una reforma sino pensar qué educación queremos.

Los grafitis que hacen alusión a "**Estudiantes: a evadir**", "**Movimiento estudiantil: evadir**" son absolutamente actuales pues entre otros temas fue quizás esa forma de protestar la que gatilló esta crisis.

Vale la pena señalar que existe una aproximación muy difundida desde las ciencias sociales sobre los jóvenes, que lo estudia como "juventud problema", en donde el foco es el estudio de jóvenes que abusan de drogas, o que delinquen o que presentan algún tipo de problema de integración. En esta vertiente se encuentran los estudios sobre violencia que existen en este sector. Sin embargo, pareciera ser que habría que mirar la juventud bajo un foco "juventud como discurso y/o acción" que no solo mire los es-

tilos culturales y consumo juvenil (Zarzuri, R. y Ganter, R.: 2000 y 2005) mediante la voz de los propios actores sino aquellos en los que se expresa el binomio "juventud y participación" contra y en la política. Duarte (2000 y 2005) nos propone mirar las juventudes en determinados contextos (juventud en conflicto, juventud contra el poder, etc.). Aguilera (2016), por su parte, nos sugiere "miradas como la dimensión acción y actores que asumen o no los jóvenes" (Aguilera, 2016. p. 59).

Es quizás en este último eje o enfoque en que los estudios sobre el movimiento estudiantil han centrado e inundado parte del debate público en estos últimos años. Sin embargo, el movimiento estudiantil que se resalta y que es el objeto de estudio, por parte de algunos investigadores de las ciencias de las Ciencias sociales, es el movimiento estudiantil de carácter universitario, invisibilizando al movimiento estudiantil de carácter secundario. Seguramente es esto último lo que explica el surgimiento de los siguientes grafitis encontrados: "**Gracias estudiantes**" y "**Los estudiantes nos dan clases**". Sin duda, son parte del reconocimiento de otros sectores de la sociedad al sujeto secundario frente a la invisibilización y "ninguneo" que ha tenido el movimiento secundario frente al universitario, quien en general es el que se ha llevado no solo las cámaras y el micrófono de los medios de comunicación masiva, sino que además ha tenido un mayor reconocimiento por la clase política.

III. Represión y criminalización

Son 4:

- "**Yo educo a tus hijos y tú nos reprimes**"
- "**Fuera los pacos de los liceos**"
- "**No más criminalización a la protesta secundaria**"
- "**Fin a (J)aula segura**"

En un escenario de destrucción de la educación pública que lleva casi 40 años y en el que han surgido aquellos/as que han pretendido defender la esfera de lo público, surgen dirigentas/es, liderazgos de diversos tipos que han sido reprimidos. "**Yo educo a tus hijos y tú nos reprimes**" nos muestran docentes con un llamado universal frente a la represión, "**Fuera los pacos de los liceos**" es más recurrente encontrarlo en múltiples calles frente a los colegios o cercano a ellos.

Ahora bien, el grafiti político "**No más criminalización a la protesta secundaria**" nos sugiere quiénes son los y las sujetos que el sistema busca criminalizar, pues se podría referir a cualquier sujeto u organización que busca subvertir, modificar o transformar el "orden social" establecido, pues en general toda actividad de subversión se considera peligrosa. Nos encontramos ante la criminalización fáctica de la rebeldía: quien se alza contra el sistema es un delincuente que atenta contra la seguridad de todos. Las teorías que abandonan la humanización del proceso penal y de las políticas criminales, tristemente, están volviendo a tener relevancia en nuestros días.

Por otro lado, existen herramientas como los medios masivos de comunicación que facilitan la construcción de un discurso segregador y deshumanizado, así como también legitima la violencia que se ejerce por parte del sistema neoliberal. La prensa aporta en la construcción de nominaciones que caracterizan a la violencia, lo cual produce significaciones diferentes, permitiendo así juzgar de forma distintiva las acciones violentas. Los medios de comunicación hegemónicos se hacen cargo de mostrar los hechos de violencia, destacando esto frente al conflicto, en donde estos grupos –secundarios- son presentados como transgresores en tanto no encajan con la manera en que se debe opinar y participar en el sistema.

Todo indica, por tanto, que la criminalización, al menos aquella que sobrepasa, recae en los sujetos movilizados críticos a los procesos de implementación de políticas neoliberales en el ámbito educativo (Cornejo, R.; González, J.; Sánchez, R.; Sobarzo, M.: 2009).

Es bajo este contexto estructural, que los estudiantes bajo diversas formas de resistencia van a expresar ciertos grados de desobediencia civil, saliendo del marco que presupone una estructuración de lo que se espera por su paso en estas instituciones. Por su parte, los medios crean y recrean una forma de sensibilidad específica frente a la problemática de la violencia, donde los jóvenes se muestran como peligrosos y la escuela resulta bajo un manto de sospecha. La operación discursiva reduccionista asocia mecánicamente a la violencia con el delito y hace blanco de la responsabilidad a los jóvenes. Los adolescentes y jóvenes, escolarizados y no escolarizados, son nominados como sujetos amenazantes. Aparecen como los transgresores que sobrepasan los umbrales de tolerancia que supuestamente asumimos como sociedad. El miedo a los jóvenes es uno de los efectos simbólicos de esta adjetivación como sujetos peligrosos. La atribución de “violento” fabrica una barrera social o muro simbólico o límite simbólico producto del proceso de estigmatización de los jóvenes, que opera como mecanismo regulador del umbral de la tolerancia supuestamente admitido por el orden social. ¿El grafiti encontrado “**Fin a (J)aula segura**”, que hace alusión a una ley de castigo y no educativa puesta en marcha durante este gobierno, no es acaso una forma de criminalizar? ¿No son los medios los que construyen a nivel de opinión pública –más bien la opinión publicada- la “imagen” criminalizada del estudiante que “protesta”, o “reclama”, por el mero hecho de cuestionar el orden establecido a partir de su condición de estudiantes?

IV. Educación antisistémica y de horizonte

Se encontraron los siguientes rayados:

- “**Educación antiautoritaria**”
- “**Educación anticapitalista**”
- “**Educación antipatriarcal**”
- “**Educación popular**”
- “**Educación comunitaria**”
- “**Autoeducación**”

Esta categoría me fue sugerida luego de reflexionar que este tipo de demandas no son posibles en el hoy. Nos referimos a que esos cambios requieren de un tránsito radical –imposible dentro de un modelo de desarrollo neoliberal-. Si bien existen múltiples experiencias históricas de producción educativa de las organizaciones sindicales y populares, y que han mostrado su carácter transformador en el seno de la clase trabajadora y el movimiento popular, son parte de las identidades de estos movimientos sociales. Las formas para articular un debate nacional sobre qué entendemos por educación pública, en tanto ella determinaría el espíritu global de lo público para la sociedad, expresan los grafitis: “**Educación antiautoritaria**”, “**Educación anticapitalista**” y “**Educación antipatriarcal**”. Sin embargo, señalamos que este tipo de lemas no habían aparecido con tanta fuerza, salvo este último par de años.

Por último, grafitis como: “**Educación comunitaria**” y “**Autoeducación**” dan cuenta del cambio de la petición a la autogestión. Es decir, levantar por los mismos sujetos que enarbolan estas alternativas educativas liberadoras las posibilidades para una otra educación. Por tanto, pensar lo público en el actual contexto no se limita a lo estatal y debiesen ser consideradas estas experiencias dentro del debate nacional. Es más, la situación crítica de lo público en Chile, debido a la privatización generalizada de la educación a manos del neoliberalismo, y la necesaria reconstrucción de esta pasa no sólo por un fortalecimiento administrativo y financiero del Estado sino por un rol activo de las comunidades en dicho proceso. Ese radical involucramiento de las comunidades en la producción pedagógica dentro del aula, en la organización de la escuela, en la conformación de barrios educativos y la definición de la política pública permite señalar que, al parecer, lo público no es solo lo del Estado, sino lo que es común a todos y todas: lo comunitario.

Bibliografía

Aguilera, O. (2016): *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura Política y Políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. Santiago. RIL Editores

Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios ACES (2011) *Propuesta para la educación que queremos*. Santiago de Chile: Quimantú. Disponible en http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011): *La empresa educativa chilena*. Educación y sociedad, 32, p. 305 – 322.

Bellei, C. (2015): *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile, Lom Ediciones.

Bloque Social (2006): *La crisis educativa en Chile: Diagnóstico y propuestas* en http://opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf

Cornejo, R., (2006): *El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema*

escolar, España. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, publicado, ISSN 1696-4713

Cornejo, R.; González, J.; Sánchez, R.; Sobarzo, M. (2009): Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal. En http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf

Duarte, K.: (2000): "¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente" en Última Década nº13, CIDPA Viña del Mar, pp. 59-77.

---- (2002): "Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar" en Última Década nº16, Viña del Mar, pp. 99-118.

---- (2005): "Violencias en jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social" en Revista Pasos Nro.: 120-Segunda Época 2005. Julio - Agosto. Costa Rica.

Foro por el Derecho a la Educación (2015): Renna, H. y González, J. (compils): Una década de luchas y propuestas por la educación. Santiago. Disponible en <http://www.opech.cl/wp/wp-content/uploads/2015/08/D%C3%A9cada-luchas.pdf>

OCDE (2004): Revisión de políticas nacionales en educación: Chile. París y Santiago: Ed. OCDE Y MINEDUC.

OPECH (2006): ¿Por qué cambiar la LOCE y revisar la Municipalización? Santiago: OPECH.

OPECH (2019): Lo esencial y lo urgente: Pongamos fin al experimento neoliberal en <https://www.opech.cl/lo-esencial-y-lo-urgente-pongamos-fin-al-experimento-neoliberal-en-educacion-2/>

Redondo, J. (2005): "El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?" En Última Década, v.13 n.22 Santiago, pgs. 95-110.

Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez R, (2010): "Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias", En Polis v.9 n.27 Santiago dic. 2010. En https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300012

Reyes, L. y Daza, N. (2012): "Graftis políticos: pintadas y participación política de los jóvenes" en Revista Iberoamericana de Psicología: ciencia y tecnología 5(1): 101-113, Junio 2012.

Ruiz, C. (2019): Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global en la Educación. Ed. Univ de Chile.

Tilly, Ch. (2009): Los movimientos sociales, 1768-2009: desde sus orígenes a Facebook. Editorial Crítica.

UNESCO (2006): "El salto desde la igualdad en el acceso, a la igualdad en los aprendizajes" en Revista Docencia, Colegio de Profesores, Año 12, N°37.

Zarzuri, R. y Ganter, R. (2000): "Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: tribus urbanas" en Última Década N° 13, Viña del Mar, CIDPA.

Zarzuri, R. y Ganter, R. (Comps.) (2005): La diversidad como consigna. Ensayos sobre diversidad cultural juvenil. Santiago. CESC.