Políticas educativas y movimiento estudiantil. Un estudio comparado entre Argentina y Chile.

Autor: Lic. Juan Andrés Kovalivker. Universidad de Buenos Aires/Universidad de San Andrés. Correo electrónico: juan.kova@gmail.com

Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar un estudio de educación comparada en Chile y Argentina. Vamos a analizar tanto las reformas educativas implementadas en los dos países como las acciones de protesta y el discurso del movimiento estudiantil. Nos centraremos en la influencia de estas reformas de carácter general en el ámbito educativo e intentaremos caracterizar las diferentes posiciones, principios y disputas entre los actores sociales que participan en el campo. Particularmente nos interesa tomar el movimiento estudiantil como actor social relevante no solo por el hecho del crecimiento de las acciones de lucha a partir del año 2006 sino porque consideramos que los actores fueron construyendo un discurso que, en mayor o menor medida, cuestiona ciertos aspectos de las políticas educativas chilenas y argentinas.

Nos haremos una serie de preguntas a lo largo del trabajo para analizar lo mencionado anteriormente: ¿Las reformas educativas producidas en ambos países tuvieron correlación con los principios de las agencias internacionales? ¿Esas reformas generaron modificaciones concretas en el campo? ¿El movimiento estudiantil realizó acciones colectivas frente a estas reformas? ¿Cuáles fueron las principales características del discurso del movimiento estudiantil? ¿Las reformas educativas tuvieron características similares en ambos países? ¿El impacto en la práctica fue el mismo? ¿El movimiento estudiantil se movilizó por las mismas problemáticas? ¿El discurso del movimiento estudiantil de ambos países fue el mismo?

Utilizaremos el concepto "campo educativo" para estudiar las complejas relaciones y luchas de poder que se van a presentar a lo largo del trabajo. Entendemos el campo:

> "(…) como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (*situs)* actual y potencial en la distribución de los diferentes tipos de poder (o de capital) cuya posesión gobierna el acceso

ISSN 2250-8465 - http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar

> a los beneficios específicos que están en juego en el campo y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)" (Bonnewitz; 2003; p. 52).

Analizar las problemáticas educativas desde una perspectiva sociológica implica conocer que estas problemáticas están atravesadas por fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales. Estudiar estos fenómenos bajo este complejo entramado también implica conocer que no existen políticas educativas neutrales, ya que estas son producidas por personas, o mejor dicho grupos sociales, que tienen intereses y se ubican en una posición social determinada. Tampoco estas políticas son necesariamente aceptadas de forma dócil por la sociedad civil y, en ese sentido, pueden existir grupos sociales que se resisten y busquen generar transformaciones en las reglas del juego.

El rol de las agencias internacionales en la educación

La aparición de las agencias internacionales generó una serie modificaciones en los discursos y en las reformas educativas de las últimas décadas. Dichas instituciones globales buscaron tener injerencia en las políticas educativas globales, lo que representó un gran cambio en este campo ya que se ejerce una ruptura con los modelos tradicionales de transferencia educativa. En su aparición en el campo educativo, las agencias internacionales establecieron un discurso basado en un modelo universal de educación. Estos organismos buscan incidir en los sistemas educativos locales ofreciendo respuestas a las "nuevas" problemáticas educativas (Beech, 2000). Las agencias se presentan frente al mundo educativo como poseedoras de un bien llamado "conocimiento experto" que es neutral y está fuertemente adaptado a los cambios globales ya sean tecnológicos, sociales, económicos, culturales o comunicacionales. Estos organismos presentan ciertas predicciones sobre el futuro relacionadas con visiones teóricas que afirman que hubo un cambio de época y nos encontramos en "la era de la información". Esta concepción de la modernidad vincula los cambios tecnológicos con las transformaciones de las sociedades modernas y occidentales. Dicho paradigma es cuestionado por numerosos científicos sociales ya que parte de supuestos que derivan en numerosos debates acerca de la modernidad (o la post-modernidad), la globalización y las características del capitalismo en el Siglo XXI. La afirmación de que los discursos de los organismos internacionales son

neutrales y poseen un conocimiento científico experto en realidad busca ocultar los intereses que hay detrás de la implementación de ciertas políticas educativas.

Dentro del discurso que reproducen estas agencias se pueden observar modificaciones concretas en las políticas educativas orientadas al desarrollo de competencias específicas, la modificación de los currículums, la descentralización del sistema educativo y la promoción de la autonomía escolar. Estos discursos tuvieron diferentes impactos sobre la práctica educativa latinoamericana.

Beech retoma el concepto de "la política como discurso" de Stephen Ball. Los discursos son un sistema de posibilidad para el conocimiento: al crear las posibilidades para que se den ciertos significados e interpretaciones del mundo, inhiben las posibilidades de que surjan otros (Ball, 1990). Es importante destacar que las diferentes agencias internacionales (UNESCO, Banco Mundial y OCDE) mantuvieron a lo largo de los años diferentes posiciones acerca de problemáticas educativas centrales como el rol de los docentes, el currículum y el grado de importancia de los distintos niveles escolares. Pero coincidían en delimitar el discurso a través de una visión del mundo que se presentaba como irrefutable.

A comienzos de la primera década del Siglo XXI se avanza globalmente en el desarrollo de procesos de estandarización de conocimientos que pretenden establecer mediciones de carácter "objetivo" aplicables a los sistemas educativos de todos los países del mundo. La implementación de las pruebas PISA representa un ejemplo de esto: "Las narrativas de PISA sobre el presente y el futuro se basan en los números entendidos como "hechos" que dicen la verdad comparativa sobre la escolarización nacional y la progresión/erosión de las sociedades" (Popkewitz; 2013; p. 50).

El discurso que reproducen las agencias internacionales fue ganando posiciones dominantes en la década de los noventa en el campo educativo y esta situación permitió a estos organismos establecer una agenda en las políticas educativas latinoamericanas.

Las reformas educativas en América Latina en la década de los noventa: el caso argentino y el caso chileno

Durante 1990 y 1996 se realizaron reformas educativas en la mayoría de los países latinoamericanos. Esto no es una coincidencia fortuita y tiene que ver con la influencia del

discurso educativo global en nuestro continente. En parte, esto representa una paradoja teniendo en cuenta las profundas diferencias entre los sistemas educativos de nuestra región. Estas leyes se basan en principios similares como la descentralización, la autonomía escolar, la profesionalización docente, el establecimiento del currículum basado en competencias y la adopción de sistemas centrales de evaluación del rendimiento escolar.
En esta parte del trabajo analizaremos cómo se fueron dando las reformas educativas en Chile y Argentina. Para esto no sólo tomaremos los aspectos formales que representan los cambios en las leyes y los aspectos institucionales, sino que también buscaremos ver cuáles fueron las reacciones de los diferentes actores del campo educativo y la sociedad civil. La relación entre estos dos aspectos con el contexto social y político general nos va a permitir ver cómo se implementan estas reformas en la práctica.

El sistema educativo chileno

Para comprender el caso chileno tomaremos el estudio de Alejandra Falabella que desarrolla en profundidad los cambios en el sistema educativo del país durante el periodo de 1979 al 2009. La autora divide el trabajo en tres periodos: el primero se desarrolla en plena dictadura pinochetista, durante 1979 y 1990. El segundo período va desde 1990 al 2000 durante los dos primeros gobiernos de concertación y el tercer período, que va del 2000 hasta 2009, se caracteriza por implementar de forma integral el modelo de la Nueva Gestión Pública que establece una nueva matriz institucional de evaluación, inspección y rendición de cuentas.
Chile fue el país pionero de la región en establecer reformas efectivas en materia educativa a través de un modelo que podemos denominar “pro-mercado” o “neoliberal”. Estos cambios se enmarcan en un contexto histórico de reformas estructurales producidas por el gobierno militar de Pinochet. El Estado configura un mercado escolar que permite la entrada de proveedores privados y a la vez fragmenta la provisión pública mediante la descentralización fomentando la competencia de las escuelas a través de un sistema de financiamiento a la demanda escolar. Los establecimientos educativos deben competir por el aumento de su matrícula para poder obtener mayor financiación del Estado. Los agentes escolares compiten en el mercado libremente a través de la oferta (escuelas que compiten

por tener más alumnos) y la demanda (padres que eligen a qué escuela mandarán a sus hijos). Según esta óptica, la competencia obligaría a las instituciones educativas a mejorar sus servicios lo que traería una mejora generalizada en el sistema educativo de conjunto. El Estado enfoca su rol en el control y el establecimiento de reglas generales que las escuelas deben cumplir (Falabella, 2015).

Durante el primer periodo se introduce una organización competitiva del sistema escolar modificando las estructuras del modelo escolar anterior. Las principales medidas se basan en incentivar la libre entrada de instituciones privadas a la educación, la descentralización de los establecimientos públicos a los municipios, sustituir el financiamiento estable de las instituciones escolares públicas por un financiamiento basado en rendimiento por alumno, se cambia el status del docente a empleado que negocia individualmente su salario y se crea una prueba nacional estandarizada. Estos cambios fomentados tienen resultados concretos como el avance de la oferta educativa privada de un 19% en 1979 a un 42% en 1990. Las modificaciones realizadas generaron la segregación del sistema escolar según la capacidad de pago de las familias limitando la educación pública a los sectores de mayor pobreza lo que representó una reducción del gasto público y una mayor diferenciación en la calidad educativa de las distintas instituciones escolares.

Durante el segundo período, con la vuelta a la democracia y el surgimiento del gobierno de concertación, se mantiene el estado subsidiario y las políticas neoliberales heredadas. El gobierno busca avanzar en el desarrollo de evaluaciones estandarizadas e incentivos. Se busca aumentar el gasto público y privado, generar capacitaciones docentes masivas, crear un estatuto docente y aumentar la jornada escolar. El discurso escolar plantea "la integración del país al mundo" adaptando el currículum a la economía abierta, los cambios tecnológicos y la globalización. Esta visión acerca de las modificaciones educativas que se deben emprender está íntimamente relacionada con las posiciones educativas de las agencias internacionales.

En el tercer período, la Nueva Gestión Pública se orientó bajo una lógica gerencialista, estableciendo pautas para que la escuela brinde un servicio de calidad. El estado se presenta fuerte no en términos de invertir, apoyar y promover programas específicos sino en las tareas de estandarizar, evaluar, demandar y sancionar. Observamos cómo el estado chileno privilegia la idea de tener un mismo trato hacia las instituciones educativas privadas que a

las públicas. El concepto de igualdad no se relaciona tanto con los estudiantes (igualdad de oportunidades, igualdad de acceso a una educación de calidad) sino más bien hacia la igualdad de oportunidades que les brinda el estado a las instituciones educativas para que compitan en el mercado. La libertad de mercado rige dentro de una lógica en la cual el Estado debe intervenir para garantizar el cumplimiento de estas reglas del juego. Estas políticas generan una segregación educativa por nivel socioeconómico que se puede observar en los distintos tipos de instituciones escolares existentes en el país: escuelas privadas para ricos, escuelas privadas subvencionadas para la clase media y para los mejores estudiantes de la clase baja y escuelas municipales para el resto de la clase baja.
Otro problema que tiene el sistema educativo chileno tiene que ver con la implementación de una cultura de la competencia y de las evaluaciones. El hecho que las escuelas tengan que competir por el financiamiento del estado tiene como consecuencia la búsqueda estandarizar la conducta de los estudiantes y docentes. Esto se puede ver claramente en las evaluaciones SIMCE. Estas evaluaciones se realizan cada dos años, en el transcurso de todo el ciclo escolar, y buscan establecer criterios estandarizados de aprendizaje básico en seis materias diferentes. La influencia en las prácticas educativas se ven en el rol de los profesores, que terminan enseñando lo "necesario" para aprobar las pruebas, en los alumnos, que estudian en base a los esquemas de las evaluaciones y en las escuelas, que contratan consultoras privadas (Unidades Técnicas Pedagógicas) para que ayuden a los estudiantes pasar con buenos resultados dichas evaluaciones para tener mayor presupuesto. Se prioriza una lógica performativa ya que los resultados escolares deben ser productivos (deben servir y adaptarse a las lógicas del "mundo moderno") y tienen que ser medibles de alguna forma.

El sistema educativo argentino

Una de las principales características en la historia del sistema educativo argentino tiene que ver con el alto grado de centralismo en la toma de decisiones educativas por parte del estado nacional. La escuela debía funcionar como una unidad más allá de las características provinciales. Este ideario se desarrolla debido a que se toma a la escuela como uno de los pilares fundamentales para homogeneizar a la población de un vasto territorio como es

nuestro país. La educación pública en Argentina tiene un gran poder simbólico en el ideario social vinculado a la promoción de movilidad social, ya que presenta al sistema educativo como un garante de la igualdad de oportunidades. Esta visión contribuyó a que la clase media pueda acceder al poder político y económico.

A partir de 1940 el sector privado empieza a crecer en nuestro país a través de un sistema de subsidios a las escuelas privadas. Este proceso se inicia como un acuerdo entre el gobierno peronista y la iglesia ya que la mayoría de las escuelas privadas eran de corte religioso (más del 50% de los estudiantes de escuelas privadas son de instituciones católicas). En la última dictadura militar los discursos a favor del libre mercado fueron importados del campo de la economía hacia otros sectores del ámbito público. El discurso promovía la utilización de los mecanismos del mercado para desarrollar la economía y arreglar los desajustes provocados por el modelo anterior. Esta influencia, que tuvo grandes impactos económicos y sociales en nuestro país, no se vio reflejada de forma activa en el campo educativo a diferencia del caso chileno.

Durante la década de los 90 se profundizan las medidas neoliberales. Las agencias internacionales comienzan a ocupar un lugar importante a la hora de influir en las políticas públicas. El gobierno propone modificaciones en las políticas educativas influenciado por el discurso de las agencias internacionales en materia educativa. La Ley Federal de Educación establece ciertos principios ligados a las modificaciones fomentadas por los organismos internacionales como la descentralización, la búsqueda por generar autonomía escolar, un currículum basado en competencias, la profesionalización docente y la implementación de sistemas centrales de evaluación.

Beech y Bernechea (2011) plantean que debido a las características de las prácticas educativas en nuestro país estas reformas encontraron límites en su implementación o, mínimamente, generaron prácticas diferentes a lo que buscaban conseguir. Los autores toman como ejemplo la cuestión vinculada a la descentralización ya que, si bien se aplica, no logra brindar autonomía para adaptarse a las condiciones particulares de cada institución educativa sino que traspasa la burocracia central del estado nacional hacia la burocracia de los estados provinciales. La existencia de normativa previa también influye sobre las modificaciones que se quieren implementar. Por ejemplo, la existencia del estatuto docente impide que los directores de las instituciones despidan o contraten profesores y esto no

permite que se implemente el pago por rendimiento individual. Las instituciones no poseen mucho poder formal y esto afecta a la autonomía escolar fortaleciendo el centralismo burocrático. Otro de los factores que influye en la dificultad de implementar las reformas tiene que ver con el alto valor simbólico de la educación pública en términos de movilidad social y el desarrollo de una creciente clase media en nuestro país.

El libro "La construcción de la justicia educativa" nos brinda algunas pautas para entender las problemáticas vinculadas a la desigualdad educativa de nuestro país. El análisis parte de la afirmación que la justicia educativa está íntimamente relacionada con lo que sucede por fuera de la escuela. Si la estructura social, el acceso al trabajo y las condiciones de vida de las personas son desiguales es muy difícil que el sistema educativo sea igualitario. El aumento de la pobreza en Argentina durante los últimos 30 años se complementa con otros elementos como el aumento de la brecha de ingresos y el aumento tendencial de la informalidad laboral, entre otros aspectos que potencian la desigualdad social.

Bajo este complejo escenario se potencia la ruptura con la visión idealizada de la escuela como niveladora de oportunidades y los diferentes actores sociales plantean estrategias diferenciadas para apropiarse de mejor forma los beneficios que derivan de un mayor capital escolar. En este contexto, aumenta el pasaje de los sectores medios a las escuelas privadas y en las escuelas públicas se da una ruptura con el patrón fundacional de la integración social (hay escuelas públicas para la clase media y escuelas públicas para las clases bajas). Si bien el modelo educativo argentino ejerció una "resistencia" en la implementación práctica de las reformas educativas fomentadas por las agencias internacionales, esto no significó la solución de profundas desigualdades en el sistema educativo.

La irrupción del movimiento estudiantil en el debate educativo: movilizaciones y discursos

Movimiento estudiantil chileno

En el año 2006 se produjo en Chile una gran manifestación estudiantil que tuvo en vilo a todo el país. En el inicio del proceso de movilización los estudiantes manifestaron una serie

de reclamos concretos como reformas frente a las fallas en la implementación de la jornada escolar completa, el alto valor de la prueba de selección universitaria, la gratuidad del pase escolar, reformas que impliquen una mayor participación de los estudiantes en las decisiones escolares, la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, entre otras.

Falabella menciona que el "movimiento pingüino" irrumpió en el escenario político chileno para romper con la hegemonía del discurso a favor del mercado en la política educativa del país promoviendo una fuerte crítica a este modelo (Falabella; 2015). Beatriz Pinochet (2007) afirma que nadie esperaba una manifestación de semejante magnitud, menos aún con un gobierno recién asumido. Existe un proceso subterráneo en donde los estudiantes comienzan a homogeneizar significados y un discurso crítico amplio:

> "Ese año, sin embargo, no se pone atención a que la movilización estudiantil del año anterior logra instalar una mesa de trabajo entre el Gobierno y universitarios y secundarios respectivamente. El resultado de esa mesa de trabajo permite que el 2006 se levante una crítica más profunda y estructural, a medida que la realidad va evidenciando la necesidad de realizar una reforma de magnitudes al sistema educativo" (Pinochet; 2007; p.13).

Los estudiantes, a través de la organización y la participación, pudieron desarrollar una crítica coherente y eficaz del sistema educativo chileno que tuvo un gran efecto en la opinión pública. Los estudiantes plantean la necesidad de que el Estado tenga una labor más activa en la administración del sistema educativo tomando las históricas reivindicaciones a favor de la educación pública, integradora, gratuita y de calidad (Pinochet, 2007).

El movimiento también cuestiona el discurso educativo dominante exigiendo participación, democratización del sistema e igualdad en el acceso. Estos significados son acompañados con formas de organización que presentan una coherencia entre discurso y prácticas. La organización incluía el desarrollo de asambleas periódicas y colectivos de estudiantes (que eran espacios de participación política horizontales y de pocos integrantes para promover discusiones más profundas y participativas) donde participan las bases, se eligen cargos renovables y se fomenta la pluralidad de voces.

Los estudiantes chilenos comienzan a problematizar aspectos estructurales del sistema político ya que buscan romper con las prácticas autoritarias (que representan una herencia de la dictadura) y el inmovilismo político asociado a la falta de participación (Pinochet, 2007).

Durante el inicio del conflicto, la respuesta por parte del gobierno de Bachelet se caracterizó por ser ambigua. Por un lado, se prometió la creación de un Consejo Asesor para la Educación como un gesto que muestra apertura al diálogo. Por el otro, la presidenta se refiere a las movilizaciones estudiantiles como violentas y producidas por "vándalos" en los medios de comunicación. De alguna manera se buscaba legitimar las violentas represiones por parte de carabineros a las marchas y manifestaciones. Esto también justificaba los desalojos de las instituciones educativas tomadas por los estudiantes.

Ante el crecimiento y la masividad de la lucha estudiantil, el gobierno cambia de estrategia para entrar en la etapa de la negociación. Solo después de 125 días de gobierno Bachelet debe cambiar el ministro de educación y plantear reformas en las leyes educativas. Estas iniciativas provocan la división del movimiento ya que la concreción de los consejos genera debates en donde el movimiento estudiantil no tiene posiciones homogéneas. Estos conflictos internos sumados al propio desgaste de la acción colectiva deriva en una disminución de la participación. Si bien la lucha estudiantil rebrota en septiembre es fuertemente repudiada por los medios y reprimida por el gobierno que trata a los jóvenes de intransigentes frente a la apertura al diálogo y las concesiones ofrecidas.

En el año 2011 los estudiantes chilenos tomaron las calles nuevamente para reclamar mayor calidad educativa y expresar su descontento frente a las desigualdades sociales existentes en el ingreso a las universidades. El movimiento rebalsó las reivindicaciones gremiales y cuestionó el modelo político y económico del país. Webb y Radcliffe destacan en su artículo que si bien las protestas comenzaron en junio tuvieron su mayor pico durante los meses de agosto y septiembre con movilizaciones estudiantiles masivas y un proceso de tomas de escuelas secundarias y universidades por parte del alumnado. Esto se debe a que después de las primeras protestas, a principios de julio, el presidente Piñera anunció un fondo de 4 billones de dólares para educación superior y una evaluación de la estructura universitaria con el objeto de frenar las movilizaciones (de gran alcance mediático). Los dirigentes estudiantiles criticaron las medidas del gobierno por no tomar en cuenta las

demandas de la Confederación de Estudiantes de Chile lo que generó una intensificación de la lucha. Los autores del artículo destacan que tanto la "Revolución Pingüina" como las movilizaciones estudiantiles del 2011 son una expresión del descontento de la juventud chilena frente a las desigualdades sociales y educativas de la sociedad chilena.

El articulo "Empoderamiento en el movimiento estudiantil durante 2011 y 2012 en Chile" realiza un análisis cualitativo de la percepción de los jóvenes participantes de las movilizaciones estudiantiles. A través de una serie de entrevistas y grupos focales la investigación toma como eje las demandas estructuradas en tres conceptos (calidad, gratuidad y acceso) para luego desglosarlas. Se destaca el análisis crítico que realizan los estudiantes que articulan demandas causales del problema educacional con demandas que proponen alternativas de cambio. En el primer eje, los estudiantes reclaman el fin del lucro privado, exigiendo una mayor participación del estado en el financiamiento escolar. En este sentido se plantea un cambio en la Ley de Educación y la desmunicipalización del sistema educativo. En el segundo eje los estudiantes plantean la gratuidad del sistema educativo para generar inclusión y la eliminación de barreras de entrada a la universidad para democratizar el acceso. En última instancia analizan la calidad educativa planteando valores contrapuestos a la "cultura de evaluación" del sistema:

> "Se entiende la calidad como algo más abarcador que el logro de un buen rendimiento en las pruebas de selección universitaria, lo que implica el desarrollo de capacidades variadas, una vocación y progreso personal-social, el desarrollo y construcción ciudadana, un buen equipamiento y docentes, así como una vida no sometida a la producción/ dinero ni a las élites" (Silva; 2015; p. 5).

Movimiento estudiantil argentino

En el caso del movimiento estudiantil argentino tomaremos dos procesos de lucha que son relevantes para comprender el discurso y los reclamos de los estudiantes posteriores a la crisis del 2001. Analizaremos la lucha del movimiento universitario, a partir del año 2006, por la democratización de las universidades y las tomas de colegios secundarios por parte de los estudiantes durante el periodo 2008-2013.

En el año 2006 se inicia un conflicto universitario que va a tener profundas consecuencias institucionales. Durante el año 2005 las autoridades de la UBA realizan la elección del

rector y surge como candidato Atilio Alterini. El movimiento universitario, encabezado por la Federación Universitaria de Buenos Aires, se pone a la cabeza de diversas movilizaciones para frenar la candidatura de Alterini acusado de tener complicidad con la última dictadura militar. Durante un periodo de diez meses la universidad quedó acéfala debido a un conflicto de alta intensidad en el cual los estudiantes impidieron la realización de la asamblea universitaria cinco veces. La resistencia estudiantil frente a la elección de rector hizo que la asamblea no se pueda realizar en ninguna de las facultades de la universidad. A través de una decisión del poder político el 18 de diciembre de 2006 se realizó la asamblea en el Congreso Nacional en la cual se eligió a Rubén Hallu con un fuerte operativo policial y, posteriormente, una violenta represión a los manifestantes presentes en las afueras del congreso.

Podemos observar cómo a medida que el conflicto se fue desarrollando el objetivo del mismo se fue transformando en una lucha política que pone en cuestión las bases del poder universitario. Los estudiantes, al bajarse Alterini como posible candidato, comienzan a cuestionar las bases del gobierno universitario exigiendo un aumento en su participación y denunciando el co-gobierno universitario vigente como un sistema antidemocrático que promueve la formación de "camarillas" (en los órganos de cogobierno de la UBA una minoría de profesores regulares controlan la mayoría de las bancas mientras que graduados y estudiantes tienen una representación minoritaria) que gobiernan la universidad. Si bien la democratización es el punto esencial de la acción colectiva estudiantil, también se desarrolla un fuerte cuestionamiento a la Ley de Educación Superior (implementada en la década de los noventa) que, según los estudiantes, actúa en contra de la autonomía universitaria. La principal crítica es la creación de la CONEAU, un organismo que tiene la potestad de evaluar de forma centralizada el desempeño universitario y, por ende, tiene el poder para acreditar (o no) las carreras "de interés público" (carreras que por su temática pongan en riesgo la salud, seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes). La CONEAU establece pautas "mínimas" a las que todas las carreras y universidades deben adaptarse si pretenden ser acreditadas. La injerencia de este organismo evaluador viola, según los estudiantes, la autonomía universitaria.

El conflicto en la UBA funcionó como disparador del mismo en las principales universidades nacionales. Todas las luchas por la democratización universitaria están

marcadas por la radicalidad en las acciones y la intransigencia del movimiento, como también por la intransigencia del gobierno y las autoridades que buscan garantizar a toda costa la continuidad institucional. El desgaste, las divisiones en las direcciones estudiantiles y el accionar de las autoridades de algunas universidades nacionales (que ofrecieron reformas menores en los estatutos) generaron el decaimiento en la intensidad del movimiento y una suerte de "normalización" institucional de las universidades.

A partir del año 2008 se puede observar una reactivación en las acciones del movimiento estudiantil secundario que tiene su epicentro en la Ciudad de Buenos Aires pero que luego se extiende, con diferentes magnitudes, a otras localidades y provincias del país. Los reclamos son diversos ya que van desde mejoras de las condiciones de infraestructura edilicia, la lucha por derechos estudiantiles y la exigencia de participar en la toma de decisiones sobre cuestiones de política educativa. Teniendo en cuenta la cronología de este período, los reclamos comienzan por cuestiones edilicias y reivindicaciones particulares y culminan con la lucha del año 2013 donde los estudiantes cuestionan la implementación de una política educativa específica, la Nueva Escuela Secundaria (NES), exigiendo tener participación real en el debate sobre su puesta en práctica.

En el año 2008 se tomaron cerca de veinte escuelas para denunciar la disminución en la cantidad de becas asignadas para los estudiantes. A mediados del año 2010, los estudiantes de la escuela Manuel Belgrano iniciaron una toma del establecimiento reclamando un plan de mejoras edilicias debido a que sectores del establecimiento se encontraban bajo peligro de derrumbe. El conflicto se extendió a 26 escuelas de la ciudad que fueron tomadas mientras que otras tantas presentaron reclamos edilicios sin tomar las instituciones. La toma del Manuel Belgrano fue el disparador de un descontento latente en numerosas instituciones educativas de la ciudad. El documental "El sur también existe" de Asij menciona como el gobierno de la ciudad, durante el período 2002-2005, gastó solo el 60% del presupuesto asignado para obras de infraestructura escolar, lo que se ve reflejado en los problemas edilicios que desencadenan el conflicto estudiantil del año 2010.

El artículo de Beltrán y Falconi (2011) nos brinda una serie de elementos teóricos que nos ayudan a comprender los sentidos de estas formas de protesta para el movimiento estudiantil: "(...) consideramos al proceso de apropiación de los jóvenes estudiantes en el fenómeno de las tomas como la instancia por la cual los mismos, hicieron un uso simbólico

y expresivo del espacio y al mismo tiempo, recuperaron e inventaron sentidos que los constituyeron en un sector social diferenciado en el escenario escolar (Beltrán; 2011)" (Beltrán; 2011; págs. 30-31). Los estudiantes "ponen el cuerpo" para ser escuchados y generan un discurso propio que supone una disputa por un objeto social (la educación pública). El conflicto estudiantil en la provincia de Córdoba comienza 29 de Septiembre de 2010 con la toma de tres colegios secundarios. Los estudiantes demandaban una mejora en las condiciones edilicias y la ampliación del debate público del anteproyecto de la Ley Provincial de Educación. Las protestas se incrementaron y, durante el mes de octubre, se tomaron 16 establecimientos secundarios más. Los jóvenes cordobeses pudieron filtrar sus reclamos en la agenda pública de la provincia presentándose como actores que cuestionan el discurso legitimado del campo educativo. Las tomas en Córdoba sucedieron después de que los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires utilizarán estos métodos de lucha para presentar sus reclamos al conjunto de la sociedad. Diferentes actores sociales (autoridades del ministerio, directivos de escuelas y algunos sindicatos) adjudicaron las protestas de los jóvenes cordobeses a un proceso de "mimetización" a las protestas de los estudiantes secundarios de Buenos Aires. Estos discursos tenían como objetivo político desmerecer la legitimidad de los reclamos estudiantiles (Beltrán, 2011). Si bien es posible que el antecedente de los estudiantes porteños haya influido en la subjetividad del movimiento cordobés esto no puede explicar el conflicto en su totalidad:

> "A los estudiantes cordobeses sólo les bastó mirar a su alrededor y darse cuenta que compartían condiciones estructurales similares, con el adicional de una LPE controversial y muy poco conocida y debatida por la ciudadanía" (Beltrán; 2011; p. 30).

El anteproyecto de la Ley Provincial de Educación buscaba legislar una reforma educativa en la provincia de Córdoba. Las características de esta ley no estaban ampliamente difundidas y se desconocían aspectos centrales de la misma. El movimiento, a través de numerosas marchas y protestas que fueron acompañadas por diferentes sectores, demandaba que se lleven a cabo debates públicos sobre el contenido de la LPE. Los estudiantes buscaron que en la ley se incluya la participación estudiantil en los órganos de las instituciones escolares. Los discursos y los objetivos de los estudiantes cuestionan la falta de democracia en la toma de decisiones, reclamando una mayor participación.

Durante el año 2011 volvieron las tomas en los colegios porteños con reclamos similares a los del año 2010. La respuesta del gobierno de la ciudad retomo el argumento de que las tomas eran por motivos "políticos" ya que estas manifestaciones fueron cercanas a una fecha electoral. En el año 2013 se repitieron estas acciones colectivas. Esta vez las tomas no centraron sus reclamos en la cuestión edilicia o presupuestaria. El debate se caracterizó en la problematización del contenido curricular y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones en el plan de estudios (Sinyasaki y Burghi, 2015). El programa aborda modificaciones en cuestiones claves como el currículum, la práctica docente y la organización estudiantil. Los jóvenes fueron sistematizando un discurso que demanda a las autoridades mayor participación en la toma de decisiones vinculadas a la implementación de la NES como política educativa. A mediados de septiembre se inician las tomas y en total se toman 14 escuelas. Estas acciones colectivas representaron mecanismos autónomos para que los jóvenes pudieran intervenir con poder efectivo en el debate político. Sinyasaki y Burghi mencionan el alto valor simbólico que tienen las tomas para los jóvenes: "(…) se puede observar que la "toma" empodera a los estudiantes en el espacio escolar, los transforma en sujetos activos y protagonistas de las actividades que en él tienen lugar (por ejemplo, las actividades artísticas)" (Sinyasaki y Burghi; 2015; p. 13). Las tomas representan un espacio de aprendizaje para la participación política (Sinyasaki y Burghi, 2015). Los estudiantes se apropian de estos métodos de acción colectiva para que sus demandas por mayor participación en las tomas de decisiones tengan eco en la sociedad civil y en la opinión pública.

A modo de conclusión

A lo largo del análisis pudimos ver como los casos se diferencian no sólo en materia de políticas educativas, sino también en las prácticas de los actores que participan en ambos sistemas educativos. Podemos observar diferencias en torno a la cultura escolar de ambos países. Por ejemplo, la cultura de la evaluación que existe en Chile sería de difícil implementación (aunque no imposible, como se ve en la actualidad) en Argentina por las representaciones de los actores involucrados en el sistema educativo. Lo mismo ocurre con el esquema que fomenta la competencia de las escuelas por mayor matrícula existente en el

país trasandino. En Argentina hay un fuerte discurso en torno a la escuela y la universidad pública, mientras que el modelo educativo chileno buscó deslegitimar estas concepciones. También es relevante mencionar que no se pueden realizar análisis de educación comparada sin tener en cuenta las características de la sociedad. Si en las sociedades argentinas y chilenas la desigualdad aumenta, va a ocurrir lo mismo con la segregación escolar. Esta situación va a acrecentar las diferencias en la calidad educativa que reciben los diversos sectores sociales. Los dispositivos de diferenciación en las prácticas de los padres también influyen a la hora de potenciar estas desigualdades debido a que van a poner a competir a sus hijos para que se apropien de estos beneficios educativos bajo la lógica del mercado (más allá de que esto sea fomentado por el sistema educativo o no). En este sentido podemos observar cómo entra en crisis uno de los grandes discursos del sentido común educativo que asegura que la educación es una gran herramienta de inclusión social que fomenta la igualdad de oportunidades. Es posible afirmar que más allá de las grandes diferencias en los modelos educativos de ambos países, la brecha educativa continúe creciendo en ambos países.

El movimiento estudiantil de ambos países irrumpió en el escenario social con un discurso que cuestiona una serie de aspectos de sistema educativo de cada país y plantea una serie de demandas propias. Otra cuestión que tienen en común ambos movimientos es el reclamo de mayor participación estudiantil y más democracia en las instituciones educativas. Tanto en Argentina como en Chile los jóvenes exigieron (en mayor o menor medida) a las autoridades ser partícipes del debate y las decisiones en torno a las políticas educativas. En el marco de este trabajo esto es un elemento central ya que los estudiantes adquirieron un rol activo en las disputas del campo educativo. Esta lucha simbólica por hacerse un espacio dentro del campo generó una serie de conflictos con otros actores sociales que intentaron desmerecer los reclamos. Cuando las protestas estudiantiles empezaron a tener visibilidad en los medios y en la opinión pública autoridades, políticos, algunos sindicatos (otros apoyaron las movilizaciones), medios de comunicación, periodistas, entre otros sectores buscaron acusar a los estudiantes de “vándalos”, “intransigentes”, “de no querer ir a estudiar” o de tener “intenciones políticas”. En este contexto, se puede ver como se dan una serie de disputas discursivas y de poder dentro del campo educativo. Tenemos sectores que buscaban mantener sus posiciones de poder y las riendas del discurso mientras que un

sector emergente (el movimiento estudiantil) comienza a cuestionar esta hegemonía exigiendo la apertura de una serie de debates que no se encontraban en agenda.

Otra cuestión que nos resulta interesante marcar es la consecuencia entre una serie de demandas del movimiento (mayor participación, mayor democracia) con las formas que utilizaron para organizarse. En este sentido se pueden destacar las asambleas, espacios de debate y deliberación como formas de participación democráticas en las cuales los jóvenes intercambiaban ideas, discutían y tomaban decisiones. También podemos destacar estos espacios como organizadores de un discurso potente, y como espacios de formación política.

Más allá de la existencia de estos puntos en común, también podemos establecer una serie de diferencias entre ambos movimientos. En primer lugar la magnitud de los conflictos no fue la misma. En el caso chileno las acciones de los estudiantes fueron de carácter nacional, los procesos de movilización y paros se extendieron a lo largo del país y muchos autores mencionan que la movilización estudiantil del año 2006 fue la más grande de la historia de Chile. Las repercusiones también tuvieron estas características debido al involucramiento de la presidenta Bachelet, de los distintos sectores políticos de la sociedad y de los principales ministros del gobierno nacional (tanto en sus discursos públicos, como en las decisiones políticas llevadas a cabo después de las manifestaciones y los procesos de negociación). La magnitud de las protestas estudiantiles en Argentina fue menor en términos de repercusión y tuvo características más regionales. El movimiento estudiantil argentino, de características heterogéneas, actuó de manera fragmentada, sin una coordinación y unificación de los reclamos a nivel nacional. Los principales conflictos se dieron en Capital Federal y los gobiernos provinciales o municipales fueron los que tuvieron que negociar o brindar respuestas a los estudiantes (excepto en el caso de las movilizaciones de los estudiantes de universidades nacionales). Si bien los medios nacionales cubrieron las acciones colectivas del movimiento, la cobertura del conflicto fue mucho menor que la de sus pares chilenos.

También se presentan diferencias en los reclamos y el discurso de ambos movimientos. Esta situación presenta una coherencia teniendo en cuenta las características disímiles del sistema escolar y las políticas educativas vistas a lo largo de este trabajo. En los reclamos en torno a la educación superior esto se ve claramente ya que en el caso chileno los

estudiantes demandan bajar los costos de las pruebas de selección universitaria y, en un sentido más amplio, promover mecanismos más igualitarios de acceso a la universidad. Los estudiantes argentinos centraron su discurso en el sistema antidemocrático de la universidad pública exigiendo una reestructuración de los órganos de decisión, con mayor participación de los estudiantes. También realizaron una crítica a la Ley Federal de Educación acusando que esta viola la autonomía universitaria. Otra cuestión a considerar son las demandas presupuestarias y de reformas edilicias que toma el movimiento estudiantil argentino. Los secundarios cuestionaron el mal estado edilicio de numerosas instituciones educativas problematizando la subejecución del presupuesto o la falta del mismo para cubrir necesidades básicas de la escuela pública. El movimiento chileno realiza una crítica potente a la calidad educativa entendida como un proceso sistemático de evaluaciones y un régimen competitivo con el objetivo de disputar posiciones dentro del mercado. En este marco, se busca realzar el concepto de una educación pública de calidad que se adapte a la diversidad cultural y permita a los estudiantes una formación integral adaptada a las vocaciones de los jóvenes. Creemos que uno de los principales motivos del gran impacto que tuvo el "movimiento pingüino" en el conjunto de la opinión pública chilena tiene que ver con este discurso, de características amplias, que ejerce un profundo cuestionamiento de las políticas sociales y económicas existentes en el país desde la dictadura de Pinochet. Los jóvenes tuvieron la capacidad de trascender los reclamos educativos para criticar el modelo político y económico del país, lo que generó una red de apoyo y simpatía al movimiento por parte de un sector descontento de la población chilena.

En los dos países se desarrollaron una serie de conflictos y disputas de poder en torno al discurso y las políticas educativas que se reflejó en el accionar del movimiento estudiantil. Los estudiantes irrumpen en el escenario público no solo para mostrar las falencias de los sistemas educativos y reclamar mejoras, sino con una prédica que pretende romper con un discurso dominante exigiendo mayor democracia, participación y, en el caso chileno, un cambio de modelo educativo.

A lo largo del trabajo pudimos analizar la forma en que los procesos globales impactan sobre las políticas educativas de las naciones. Podemos afirmar que existe una influencia del discurso global sobre las políticas nacionales y regionales debido a que una gran cantidad de países latinoamericanos efectuaron reformas educativas durante la década de

los noventa mostrando cierta afinidad con las ideas de las agencias internacionales. Pero, a la vez, es imposible poder asignar una relación mecánica entre los procesos globales y nacionales como lo muestran los casos de Chile y Argentina. El país trasandino fue el pionero en implementar reformas en el sistema educativo acorde al discurso promovido por las agencias internacionales. El caso argentino prueba cómo, más allá del dictamen de la Ley Federal de Educación que incluía algunos conceptos de los promovidos por las agencias internacionales, las características del sistema educativo no sufrieron grandes modificaciones en la práctica más allá de los cambios en la legislación.

Bibliografía utilizada

- Beech, J. and Barrenechea, I. (2011) "Pro-market educational governance: is Argentina a black swan?" *Critical Studies in Education*. Vol. 52, No.3.
- Beech, J. (2007) "La internacionalización de las políticas educativas en América Latina" en *Revista Pensamiento Educativo.* Universidad Católica de Chile. Vol. 40 No 1 (153-173)
- Beech, J.: "Repensando la Transferencia Educativa: De la transferencia transnacional a los modelos universales de educación", en *Biblioteca Virtual Fundación Luminis*, disp. en Internet www.fundacionluminis.org.ar/Biblioteca.html
- Beltrán, M. y Falconi, O. (2011) "La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social". Propuesta Educativa Número 35. Año 20. Jun 2011 – Vol 1. Págs. 27 a 40.
- Bonnewitz, P (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires, Nueva Visión. Capítulos 3 y 4
- Falabella, A. (2015) "El mercado escolar en chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)" *Educação e Sociedade* Vol. 36 No 132, p. 699-722.
- Larrabure, M., & Torchia, C. (September 09, 2015). The 2011 Chilean Student Movement and the Struggle for a New Left. *Latin American Perspectives, 42,* 5, 248-268.
- Larrondo, M. (2013) "Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes". CLACSO. Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, no. 41.
- Lenci, C. (2014) "El movimiento estudiantil del Proceso a la actualidad (1976-2012)". V° Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano. Universidad de Mar Del Plata. Mar Del Plata.

- Liaudat, M, Liaudat, M, Pis Dies, N.: “2001-2011: Continuidades y rupturas en una década del movimiento estudiantil argentino”. Publicado en página web: Herramienta debate y critica marxista. Recuperado de: http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-10/2001-2011-continuidades-y-rupturas-en-una-decada-del-movimiento-estudiantil-argen

- Lyotard, J. F. (1993) *La condición postmoderna: informe sobre el saber,* Madrid: Planeta-Agostini. (Capítulos seleccionados)
- Narodowski, M., Nores, M. (2001). *Socioeconomic segregation with (without) competitive education policies: A comparative analysis of Argentina and Chile*. Buenos Aires: Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional.
- Nuñez, Pedro (2011) “Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política” en *Propuesta Educativa.* Flacso Nº 35. Buenos Aires.
- “Reclaman más becas y persiste la toma en 10 escuelas porteñas” (2008). Diario La Nación. Recuperado de: http://www.lanacion.com.ar/1044071-reclaman-mas-becas-y-persiste-la-toma-en-10-escuelas-portenas
- Pinochet, S. (2007) “La “Revolución Pingüina” y el cambio cultural en Chile”. CLACSO. Buenos Aires.
- Popkewitz. T. (2013) “PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares” *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado.* Vol 17 No 2.
- Silva, C., Kronmuller, C., Cruz, M., Riffo, I. (October 01, 2015). Empoderamiento en el movimiento estudiantil durante 2011 y 2012 en Chile. *Universitas Psychologica, 14,* 4.
- Sinyasaki, N y Burghi, E. (2015). Política y nivel secundario. Significados en torno a la participación de estudiantes en las tomas de colegios públicos de la Ciudad de Buenos Aires. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa : Criterios de redestribución y reconocimiento para la educación argentina* . Buenos Aires: CIPPEC.
- Veleda, C. (2009) “Regulación estatal y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires”, en *Revista de Política Educativa*, Año 1, N° 1.
- Webb, A., & Radcliffe, S. (December 01, 2013). Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism, 13,* 3, 319-341.