

## **Ativismo da Juventude no Chile: das desigualdades educacionais urbanas às experiências de convivência e de solidariedade**

**Ivette Hernandez Santibañez<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University College London (UCL), Londres – Reino Unido

**RESUMO – Ativismo da Juventude no Chile: das desigualdades educacionais urbanas às experiências de convivência e de solidariedade<sup>1</sup>.** Este artigo examina as geografias do ativismo político da juventude no Chile. Defende que uma identidade espacial histórica da educação pública, sendo motor da mobilidade da classe trabalhadora e da classe média e fazendo a interseção tanto com contextos de combinação social como com uma desigualdade educacional urbana histórica, fornece uma lente diferente para compreender o ativismo da juventude. Este artigo procura analisar os vínculos entre estas espacialidades da educação pública e as diferentes geografias do ativismo da juventude como espaços de convivência e como práticas de solidariedade. Reflete sobre a necessidade de que os debates continuados a respeito da educação para a cidadania envolvam estas geografias do ativismo da juventude, com a finalidade de compreender plenamente a importância da participação política da juventude nas agendas neoliberais da educação voltada para o mercado.

**Palavras-chave: Movimento Estudantil Chileno. Ativismo da Juventude. Educação Pública. Cidadania.**

**ABSTRACT – Youth Activism in Chile: from urban educational inequalities to experiences of living together and solidarity.** This article examines the geographies of youth political activism in Chile. It makes the argument that a historical spatial identity of public education, as the engine of working-class and middle-class mobility, intersecting both with contexts of social mixing and with a historical urban educational inequality, provides a different lens through which to understand youth activism. This article seeks to analyse the linkages between these spatialities of public education and different geographies of youth activism as spaces of living together and as practices of solidarity. It reflects on the need for ongoing debates on citizenship education to engage with these geographies of youth activism in order to fully understand the significance of youth political participation within neoliberal market-driven education agendas.

**Keywords: Chilean Student Movement. Youth Activism. Public Education. Citizenship.**

## Introdução

Durante os últimos dez anos, os estudantes chilenos se mobilizaram e participaram de crescentes protestos políticos exigindo uma reformulação radical do sistema educacional chileno. Entre abril e junho de 2006, centenas de milhares de estudantes do ensino médio, conhecidos como *Pinguins* devido ao seu uniforme escolar branco e preto, se mobilizaram em todo o país para exigir que a educação fosse um direito, não um privilégio. Cinco anos mais tarde, em 2011, os estudantes universitários, muitos dos quais tinham sido ativistas estudantis na escola envolvidos com o movimento dos *Pinguins* em 2006, se mobilizaram nos maiores protestos estudantis chilenos na era da transição pós-democrática para exigir uma reforma radical do sistema educacional voltado para o mercado. O movimento estudantil chileno transformou com sucesso a agenda da política de educação pública (Bellei; Cabalin, 2013), mas este movimento estudantil também desafiou a natureza do processo de transição democrática no contexto chileno ao legitimar os protestos políticos e a mobilização pública como elementos cruciais para a construção da democracia e de novas formas de engajamento e cidadania.

No contexto da região latino-americana, a participação política da juventude tornou-se “[...] um tópico emergente na agenda política de diversos governos [na] região” (Treviño et al., 2017, p. 604). Isto, por sua vez, trouxe questionamentos acerca do papel da participação da juventude na transformação e no aprofundamento da própria natureza da democracia em sociedades democráticas de transição, as quais ainda mostram déficits democráticos em nível institucional e na “[...] função construtiva na formação de valores” (Sen, 1999a, p. 16) ou na criação de mais espaços de cogovernança (Gaventa, 2006). A análise de novas formas de engajamento político da juventude fornece evidências da produção de política democrática radical horizontal e não hierárquica (Hernandez, 2017) à margem de partidos políticos tradicionais, embora acompanhada de baixo comparecimento às urnas (Alvarado; Vommaro, 2012; United Nations Development Programme, 2009; Latin American Public Opinion Project, 2012). As evidências também sugerem que a juventude latino-americana tende a ter um baixo desempenho em termos internacionais (Schulz et al., 2010) com relação ao conhecimento cívico. Os estudos também mostram que os jovens se reconhecem como fundamentalmente desconfiados em relação à democracia e às instituições democráticas (Cox; Jaramillo; Reimers, 2005; Reimers, 2007; Economic Commission for Latin American and the Caribbean, 2008; United Nations Development Programme, 2009).

As pesquisas sobre a relação entre a educação e a formação de conhecimento cívico e atitudes democráticas também estão bem documentadas, mostrando diferentes tendências no papel desempenhado pela educação. Por um lado, mostram uma forte correlação entre a educação e a formação de atitudes cívicas (Campbell; Levinson; Hess, 2012; Isac et al., 2014; Torney-Purta, 2002; Castillo et al., 2014a). Por outro, os estudos também revelam que o status socioeconômico aprofunda as desigualdades em níveis de conhecimento cívico, com os estudantes

de classe média-alta tendo melhor desempenho do que os estudantes de baixa renda (Delli Carpini; Keeter, 1996; Hooghe; Dassonville, 2013; Scholzman et al., 2012; Schulz et al., 2010; Castillo et al., 2014b; Schulz et al., 2011).

Este artigo concorda com o papel que a educação desempenha ao influenciar a formação de valores democráticos e ao proporcionar condições para produzir diferentes formas de ativismo político e de participação da juventude. Não obstante, problematiza como este papel político da educação comumente é “[...] materializado por meio de formas e práticas de cidadania dominantes” (Turner, 2016, p. 141), amplamente estruturadas em uma distinção binária de inclusão/exclusão. O aprendizado sobre cidadania e inclusão explora com frequência esta tensão por meio da lente dos direitos humanos (McCowan, 2010; 2012; Starkey, 2012a; 2012b; Kiwan, 2012). Estudiosos que trabalham com a exclusão (Muller, 2004; Nyers, 2009; Guillaume; Huysmans, 2013; Mezzadra; Neilson, 2013; Papadopoulos; Niamh; Vassilis, 2008; Rigo, 2005; Roseneil et al., 2013) examinam o sentido de cidadania como “[...] um modo inerentemente exclusivo de subjetividade política” (Turner, 2016, p. 142). Este foco em inclusão/exclusão produziu contribuições academicamente valiosas para uma melhor compreensão das complexidades da combinação de exclusão e de inclusão por meio da qual a cidadania se faz. Turner (2016, p. 142) afirma que a exclusão está ausente na literatura considerando a “[...] análise da emergência de eventos políticos [e] momentos de resistência”. Em sua argumentação, Turner observa que este processo, que é profundamente espacial devido à heterogeneidade e à diversidade do político que revela, é comumente *obsuro*. Este artigo objetiva explorar estas diversas formas de engajamento político e ativismo da juventude ao “[...] pensar em termos de relações” (Massey, 1999, p. 12) entre as espacialidades de inclusão e exclusão nas quais a educação está incorporada. Sugere que a pesquisa atual sobre a relação entre educação e cidadania estrutura-a de maneira negativa como inclusão/exclusão com base na origem socioeconômica dos estudantes.

Este artigo procura “[...] reconhecer os elementos importantes da interconexão que entram na construção de qualquer identidade” (Massey, 1999, p. 12) ao examinar a educação pública como uma identidade espacial *sedimentada ao longo do tempo* (Massey, 1984), forjada em termos socioeconômicos, mas não limitada a eles. O artigo primeiro se embasa em um recente estudo exploratório de espaço e política no movimento estudantil chileno. Por intermédio desta pesquisa empírica, explora a relação entre educação e ativismo político da juventude. Dentro de um contexto em que práticas políticas e econômicas neoliberais buscaram transformar a identidade da educação pública sob “[...] a lógica da mercantilização, da comercialização, da competição e da análise de custo-benefício” (Apple, 2013, p. 6), é necessário pensar espacialmente a respeito da relação entre educação, experiência da escolarização e o ativismo da juventude. Isto implica no reconhecimento da “[...] produção de imaginários geográficos” (Hanson Thiem, 2009, p. 161) que se conectam tanto com a formação de governamentalidades neoliberais de *cidadão-sujeitos globais* (Larner, 2000; Mitchell; Marston;

Katz, 2004; Thrift, 2005; Laurie; Bondi, 2006) como com formas alternativas de devir político. Este artigo adota esta análise espacial, destacando que formas de ativismo político da juventude – ocorrendo por intermédio de espacialidades interconectadas de exclusão e inclusão – constituem *momentos explicativos* (Hanson Thiem, 2009) para interrogar criticamente um currículo para educação cívica e cidadania. A segunda parte contextualiza o ativismo político da juventude em uma identidade espacial de educação pública. Reflete sobre como um processo dinâmico de engenharia de mobilidade de classe forjou uma identidade espacial de educação que, por sua vez, promoveu uma tradição histórica de ativismo da juventude no grupo das escolas públicas mais antigas, conhecidas como escolas *emblemáticas*, na Grande Santiago<sup>2</sup>. A terceira seção reflete sobre a experiência da escolarização cotidiana e a performatividade do eu na diferenciação espacial entre centro e periferia. Este artigo discute que esta diferenciação residencial geográfica não implica no reconhecimento de identidades pré-constituídas baseadas na origem dos estudantes. Ao contrário, a imaginação do eu e a constituição do político estão sempre em fluxo. A quarta e a quinta seção analisam espaços de convivência e práticas de solidariedades como experiências do político, que por sua vez definem diferentes geografias de ativismo político da juventude. Finalmente, este artigo discute implicações mais amplas para a educação cívica e para a cidadania que poderiam conectar-se mais com formas alternativas de ativismo político e da juventude.

## O Estudo, o Contexto da Pesquisa e o Método

Este artigo se baseia em um estudo qualitativo interdisciplinar maior sobre espaço e política no movimento estudantil chileno. O sistema chileno de educação foi radicalmente transformado durante a década de 1970 por uma política econômica ideologicamente aderente à “[...] escola neoliberal de Chicago” (Van der Ree, 2007, p. 195) e, durante a década de 1980, com a introdução da escolha da escola, uma reforma que refletia uma adesão muito mais estrita à regulação do mercado livre na educação. Entre 1990 e 2010, quatro governos democraticamente eleitos de uma coalizão de partidos de centro-esquerda conhecida como *Concertación*<sup>3</sup> assumiram o poder e lideraram a implementação de uma agenda educacional combinada de equidade e qualidade primeiramente implementada no começo da década de 1990. Isto foi baseado na ideia de “[...] modelos de mercado ou de escolha e modelos de estado ou integração” (Cox, 2003, p. 19) como “[...] a rota ótima para disponibilizar a educação de qualidade para todos” (Hernandez, 2013, p. 188).

Entre março e junho de 2006, estudantes do ensino médio protestaram e se mobilizaram no país inteiro para exigir educação gratuita de qualidade para todos, questionando e apontando o fracasso das políticas educacionais relacionadas com equidade e qualidade. Por meio de pesquisa qualitativa interdisciplinar envolvendo sociologia da educação, geografia crítica e sociologia dos movimentos sociais, este estudo

visou compreender o surgimento do movimento dos *Pinguins* ao examiná-lo como um processo construtor de identidade coletiva. Explorou as origens do movimento e analisou como o espaço e a política formam a base para sua identidade coletiva. Também investigou elementos de continuidade e descontinuidade que permitiram que aspectos deste movimento estudantil passassem por transformações entre 2006 e 2011.

Esta pesquisa foi desenvolvida entre o começo de julho e novembro de 2011 na Grande Santiago. Os dados empíricos foram coletados mediante entrevistas em profundidade com ativistas estudantis, professores, legisladores e docentes universitários e em fontes secundárias incluindo documentos oficiais, editoriais acadêmicos e jornais. No entanto, este artigo utiliza apenas dados coletados por meio de entrevistas em profundidade com ativistas estudantis. Um processo de bola de neve foi o método escolhido para encontrar e contatar estudantes de ensino médio de 2006. A coleta de dados foi afetada pelas maciças mobilizações estudantis de 2011 que ocorreram enquanto esta pesquisa era conduzida. Como muitos estudantes de 2006 se envolveram, na condição de estudantes universitários, nas mobilizações estudantis de 2011, os participantes da pesquisa foram abordados durante as assembleias locais que realizavam em suas faculdades, sendo contatados durante as marchas que os estudantes chamavam no centro da cidade de Santiago, e comparecendo às assembleias que convocavam na Reitoria da Universidade do Chile ou a debates e seminários que organizavam em conjunto em ocupações do campus nas comunas de Santiago, Macul e San Joaquín na Grande Santiago.

A decisão de coletar dados desta maneira é coerente com a ideia de que “[...] o pesquisador deve dar um salto de fé e mergulhar direto no processo” (Johnson, 2001, p. 108) para compreender “[...] o que está acontecendo aqui” (Glaser, 1978), isto é, “[o processo social básico que a pesquisa descobre no campo” (Charmaz, 2014, p. 34). Foram entrevistados vinte e quatro participantes da pesquisa que eram estudantes de ensino médio engajados na mobilização de 2006; vinte e duas entrevistas foram realizadas na comuna de Santiago e as outras três nas comunas de Macul e de Ñuñoa na Grande Santiago (ver Imagem 1).

**Imagem 1 – Mapa 1: localização das entrevistas realizadas entre julho e novembro de 2011**



Fonte: Google Maps (2017).

**Ativismo Político da Juventude em Contexto: identidade espacial da educação pública**

Em sociedades latino-americanas, no começo do século XX, a classe média e os operários organizados tornaram-se atores políticos significativos e em alguma medida conseguiram liderar processos de transformação social que historicamente se embasavam em um “[...] domínio privado de elites tradicionais” (Roberts, 2002, p. 10). No contexto da sociedade chilena, a ascensão da classe média e o “[...] crescimento sustentado da classe trabalhadora urbana” (Taylor, 2006, p. 13) levou a reformas e transformações do sistema de educação pública antes de 11 de setembro de 1973, posicionando a educação pública como “[...] um impulso emancipatório maior” (Apple, 2013, p. 151). Esta trajetória de formação da classe média e da classe trabalhadora, entretanto, foi drasticamente transformada durante as últimas quatro décadas. Esta transformação estrutural de classe, particularmente devido aos efeitos de políticas econômicas neoliberais durante o regime de Pinochet e dos governos de *Concertación*, levaram ao aparecimento de um novo grupo de classe média por meio da maciça expansão de escolas privadas e do setor de ensino superior privado (Ruiz Encina; Boccardo, 2015; Bellei; Cabalin, 2013).

Historicamente, as escolas públicas no país inteiro eram definidas no começo do século passado como necessárias para um “[...] projeto democrático nacional de desenvolvimento para a modernização” (Nuñez, 1979, p. 13). A educação e “[...] suas conexões com processos de

transformação social” (Apple, 2013, p. 151) levaram à formação de uma identidade histórica de educação pública como o motor da mobilidade da classe média e da classe trabalhadora. Esta identidade era tradicionalmente produzida nas escolas públicas de ensino médio mais antigas do país. As mais representativas são o grupo nas comunas de Santiago e Providencia, historicamente conhecidas como *Alameda Cordon* e, mais tarde, como escolas *emblemáticas* (ver Imagem 2).

**Imagem 2 – Mapa 2: escolas *emblemáticas* na Grande Santiago**



Fonte: Google Maps (2017).

É esta identidade, como *o passado gerador* (Lefebvre, 1991) da educação pública, que embasou historicamente a formação da classe média e seu papel político na condução de movimentos sociais profundamente conectados com a ideia de que a própria educação possui um *valor intrínseco* (Sen, 1999b). Isto evoca os motivos pelos quais este grupo de classe média sempre esteve historicamente mobilizado:

Bem, os setores antigos da classe média sempre estiveram mobilizados; poderíamos dizer o grupo mais tradicional da classe média. E historicamente se mobilizavam porque defendiam a ideia de que a educação não é um valor de troca, isto é, defendiam a educação como um valor de uso [...]. Quer dizer, educação com valor de educação (entrevista com Sebastián, 2011).

A formação histórica deles por intermédio da educação pública e seu importante papel nas transformações sociais maiores da sociedade formaram uma tradição antiga de ativismo político dos estudantes no grupo de escolas *emblemáticas* onde tradicionalmente eram educados:

Bem, todas são escolas públicas de ensino médio antigas, com pelo menos cinquenta anos de existência. Eu poderia dizer que a antiga classe

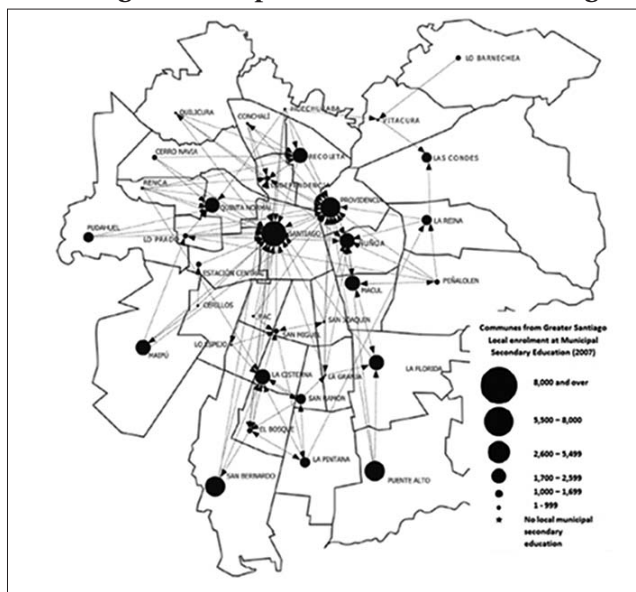
média chilena esclarecida foi educada aqui [...] Quer dizer, o *Nacional*<sup>4</sup>, o *Liceo de Aplicación*, as escolas públicas de ensino médio para moças como o *Carmela Carvajal*... Acredito que os presidentes que o Chile teve até agora foram educados nestas escolas [...]. Existe muita tradição política nestas escolas também. Como elas têm um número maior de estudantes, então é provável que se encontre militantes em uma turma com 45 estudantes, entende? Porém, era diferente em uma escola de ensino médio municipal ou em uma escola subsidiada na periferia. Quer dizer, em uma turma de 28 ou 30 estudantes, ninguém conversava sobre política. Aqui era outro contexto e acho que isto acontecia em todas estas escolas mais antigas (entrevista com Alejandra, 2011).

Alejandra expressa uma ideia disseminada de que os estudantes destas escolas politizadas em geral vinham de famílias com uma história de participação política por meio de militância ou ativismo popular ou de famílias de classe média que “[...] simplesmente refletem a inclinação tradicional da classe média intelectual [...] de participar na vida política” (Porta; Diani, 2006, p. 56; Bagguley, 1995; Pakulski, 1995; Bourdieu, 1984). Isto, entretanto, não significa confinar esta tradição histórica de ativismo político da juventude apenas à política tradicional. Significa que as formas de ativismo estudantil e de engajamento político da juventude são amplamente explicadas pela existência de *colectivos* dentro do movimento estudantil de ensino médio. Embora não exista nenhum estudo rigoroso sobre quando os *colectivos* apareceram, parecem datar da década de 1990 e ser reconhecidos como grupos abrangendo uma multiplicidade de subculturas diferentes. São reconhecidos como “[...] grupo(s) menor(es) de estudantes que representavam a esquerda inorgânica” (Donoso, 2013, p. 6) e que existem às margens da política tradicional.

A formação histórica da classe média continua sendo um identificador político antigo de ativismo estudantil nas escolas *emblemáticas*. Porém, seria equivocado caracterizar isto apenas como uma ação específica da classe média. A relação entre mobilidade de classe e formas de ativismo estudantil é apresentada como um processo dinâmico interconectado com experiências de pobreza, escolaridade dos pais, biografias políticas e aspirações educacionais que finalmente terminam forjando diferentes geografias de mobilidade social e proporcionam condições para diferentes formas de ativismo político da juventude.



**Imagem 3 – Mapa 3: deslocamento dos estudantes de ensino médio na região metropolitana da Grande Santiago (2006)**



Fonte: Donoso-Díaz e Arias-Rojas (2013).

Cerca de 50% dos estudantes dentro das comunas urbanas da Grande Santiago se deslocam diariamente para a escola (Donoso-Díaz; Arias-Rojas, 2013) (ver Imagem 3). Este padrão de deslocamento dos estudantes pode ser mais bem compreendido em relação a uma desigualdade espacial urbana em que as comunas de Santiago e de Providencia historicamente impulsionaram a centralidade do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural urbano. É este desenvolvimento socioeconômico urbano desigual que historicamente colocou as escolas *emblemáticas* em uma *competição entre cidades* (Lipman, 2004). Portanto, os bairros desfavorecidos e a origem socioeconômica inferior estão representados nas aspirações de mobilidade de classe dos estudantes da classe trabalhadora que se deslocam diariamente para as escolas *emblemáticas*:

Havia muitos estudantes que eram como o típico estudante mais inteligente da turma na comuna da periferia. Eles fazem uma prova para ingressar em uma escola em Santiago e em Providencia onde prometem que você pode continuar para a universidade [...]. Assim, são pessoas que [...] vieram de grupos socioeconômicos de classe média e média-baixa. Então acessam um nível sociocultural que não corresponde à sua própria origem socioeconômica (entrevista com Alejandra, 2011).

Em um contexto em que a meritocracia parece vir “[...] para dominar o discurso e as políticas na educação” (Apple, 2013, p. 7), a seleção acadêmica nas escolas *emblemáticas*, juntamente com a competição para ingressar nelas, tornou-se parcialmente contra-hegemônica à educação “[...] saturada de senso comum neoliberal” (Fraser, 2015, p. 86). Isto

se deve em parte ao fato de que a seleção acadêmica nestas escolas foi historicamente constituída por intermédio da identidade da educação pública como o motor para a mobilidade da classe média e da classe trabalhadora. A meritocracia nestas escolas é reconhecida como a disposição sociocultural entrelaçada na ideia de educação e justiça social por meio de oportunidades iguais para a educação pública gratuita de qualidade.

Com relação a este último ponto, é importante destacar que esta identidade espacial de educação pública pode ser considerada como “[...] as camadas de história que se sedimentam ao longo do tempo” (Massey, 1984, p. 120), não apenas em termos econômicos, mas como “[...] estratos culturais, políticos e ideológicos, camadas que também têm suas especificidades locais” (Massey, 1984, p. 120). Esta identidade de educação pública torna-se espacial ao ser forjada *em e por meio de* combinação social nas escolas *emblemáticas*. Não obstante, foi contestada historicamente, pois a seleção acadêmica solapou o desenvolvimento democrático do sistema educacional chileno. Isto se deve ao fato de que a democratização da educação, qualificada como elaboradora da mobilidade social, não coalesce em torno de uma ideia em comum se esta democratização poderia ou não significar o fim da seleção acadêmica nas escolas *emblemáticas*.

Ao mesmo tempo, o neoliberalismo tenta abrir algumas identidades “[...] e fechar outras” (Apple, 2013, p. 7) ao estruturar narrativas de meritocracia como um feito individual e estimulado pela ideia de educação de qualidade como “[...] a escolha de produtos por alguém” (Apple, 2013, p. 7). Porém, diferentes geografias de mobilidade social, historicamente sedimentadas ao longo do tempo, abrangem a possibilidade de contestar o neoliberalismo quanto ao motivo pelo qual estas geografias de mobilidade social não apenas se referem àqueles que chegam a estas escolas, mas por que valorizam a educação.

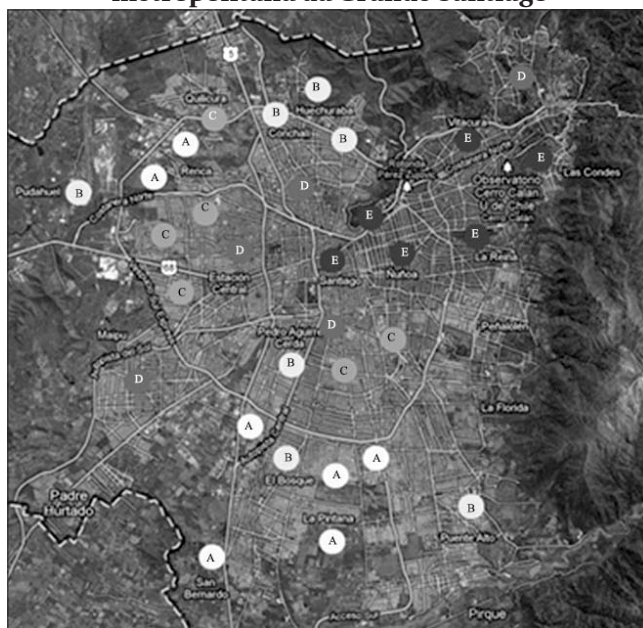
Apesar das interconexões entre esta identidade espacial e os padrões de deslocamento dos estudantes nas escolas *emblemáticas* tipificarem contrastes entre “[...] marginalidade e centralidade” (Lipman, 2011), também levantam questões quanto aos efeitos de áreas residenciais e os “[...] efeitos contextuais da vizinhança” (Garner; Raudenbush, 1991) sobre a tradição de ativismo político da juventude quando os estudantes de áreas da periferia se deslocam para as escolas em Santiago e Providencia. Na próxima seção, chama-se a atenção para a experiência da escolarização cotidiana e a medida na qual é oferecida a possibilidade para os estudantes se tornarem sujeitos políticos por meio de relações entre marginalidade e pertencimento.

### **Experiência da Escolarização Cotidiana e a Reimaginação do Eu**

A educação, conforme Lipman (2007, p. 157) discute, é “[...] central às lutas sobre a acumulação de capital, a apropriação cultural e a dominação na cidade”, na qual sua relação com a desigualdade urbana em geral estrutura a identidade da educação pública em escolas de áreas da periferia dentro de uma *homogeneidade presumida* (Posey-Maddox,

2014) sobre o que os estudantes poderiam (ou não) fazer devido à sua origem econômica desfavorecida. Isto está implicado com pobreza e lacunas maiores em termos de níveis de renda (Ver Imagem 4) que definiram profundamente tanto as geografias internas de mobilidade de classe como as aspirações educacionais socialmente limitadas pela segregação urbana em algumas comunas da periferia da Grande Santiago. Quais são as implicações quando as crianças de áreas de periferia de baixa renda se deslocam? Pode ser discutido que o deslocamento tem um papel ao forjar a construção de subjetividades e reimaginação do eu. Contudo, esta produção pode apresentar interpretações diferentes quando os estudantes se deslocam para comunas com segregação urbana central mais alta, baixa ou semelhante. Isto se deve ao fato de que viver na periferia e dela se deslocar não é apenas uma experiência temporal, mas sim forjada *em e através de* trajetórias e redes (Allen; Massey; Cochrane, 2000), as quais, embora sejam localmente influenciadas, sempre estão em fluxo.

**Imagem 4 – Mapa 4: renda média em comunas urbanas da região metropolitana da Grande Santiago**



Nota: Renda média por grupos de decil nos quais 4,12 representa o decil inferior e 9,27 o decil superior

A = 4,12 a 5,23: (0 a 74.969 pesos chilenos)

B = 5,24 a 5,61: (74.969 a 125.558 pesos chilenos)

C = 5,62 a 6,06: (125.559 a 193.104 pesos chilenos)

D = 6,07 a 7,58: (193.105 a 352.743 pesos chilenos)

E = 7,59 a 9,27: (352.744 a mais de 611.729 pesos chilenos)

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Rodriguez (2012).

Diferentes experiências de escolarização parecem ser formatadas pela ideia de centralidade de desenvolvimento socioeconômico,

principalmente nos centros urbanos de Santiago, Providencia e Ñuñoa (ver Imagem 3), onde os contextos econômicos, sociais, políticos e culturais reestruturaram a própria experiência da escolarização. Para os estudantes que se deslocam diariamente para as comunas centrais, a experiência da escolarização torna-se uma “[...] manifestação material de prática social” (Thomson, 2007, p. 113) muito diferente do que o que está “[...] prontamente visível e aparente” (Thomson, 2007, p. 113), algo muito diferente do que era cognoscível e vivido por eles em suas comunas originais:

Foi uma grande mudança quando estudei no *Liceo 1*. Isto porque é uma escola de ensino médio no centro da cidade de Santiago. Eu me deslocava sozinha, e muitas portas se abrem quando você está onde as coisas acontecem. Tive muito contato com outra realidade, com outras coisas diferentes, lojas e outras escolas. A escola tem mais de 3.000 estudantes, então conheci outras realidades (entrevista com Kari, 2011).

A maneira como as identidades e a reinterpretação do eu são re-feitas é um processo em fluxo, atravessado e transformado ao encontrar pontos de diversidade e heterogeneidade nestas escolas. A espacialidade da experiência da escolarização parece ser representada como um processo possibilitador devido ao capital socioeconômico, político e cultural muito diferente do qual está imbuído e os efeitos que isto tem sobre como os estudantes que se deslocam de comunas da periferia para o centro da cidade de Santiago se (re)interpretam:

Bem, eu vim para o *Instituto Nacional* e era um mundo diferente. Era diferente viajar todos os dias durante uma hora de ônibus até o centro da cidade de Santiago. Todos meus colegas tinham uma boa educação [...]. No *Instituto*, encarei um mundo diferente porque eu tinha alguns colegas com uma situação econômica muito boa e outros que eram muito pobres... ou colegas que eram militantes de esquerda e outros com ideias de direita. Era um mundo muito ativo [...] e muito diferente do mundo de onde eu venho na favela. Porém, não perdi meu senso de identidade, isto é, saber de onde eu vim. Naquele momento comecei a aceitar a tradição de ser um militante esquerdista, especificamente quando eu via alguns colegas que se aburguesaram, entre aspas, nestes espaços. Isto me incomodava muito (entrevista com Andre, 2011).

Se a identidade for construída relacionalmente, então a decisão de se tornar um militante esquerdista é espacial porque segue uma trajetória que é “[...] não imutável ou dada naturalmente” (Soja, 2004, p. 10), mas sim incorporada ao aprender como conviver com os outros e coexistir com uma multiplicidade de biografias e trajetórias. Além disso, a afirmação de onde se vem é vista como um espaço de resistência através do qual os estudantes, que se reconhecem como excluídos, podiam se afirmar em um sentido mais positivo:

O *Carmela* é a melhor escola para moças. Não porque tenha os melhores professores, mas porque seleciona suas estudantes. É muito claro que o *Carmela* tem um bom nível de educação porque seleciona as meninas mais pobres, as meninas mais pobres mais inteligentes de Santiago (entrevista com Pat, 2011).

A autoafirmação como estudantes mais pobres e mais inteligentes torna-se um espaço de resistência, como a maneira pela qual estudantes de áreas da periferia “[...] podem apropriar-se coletivamente do espaço” (Thomson, 2007, p. 123) para resistir e se opor, por meio da política de autoafirmação, a uma suposta narrativa de mobilidade de classe trabalhadora sobre o que os estudantes poderiam (ou não) fazer devido à sua origem econômica desfavorecida. A política de autoafirmação navega esta experiência da escolarização entre “[...] geografias de desigualdade, centralidade e marginalização” (Lipman, 2007, p. 158). Isto sugere a possibilidade de pensar sobre esta política para além da dicotomia inclusão/exclusão, mas sim como uma experiência temporal-espacial diária de resistência sempre em fluxo.

A experiência da escolarização e de reafirmação do eu são experiências representadas de diferentes maneiras. Como envolvem reimaginar identidades e práticas de maneira diferente e posicionar o eu de maneira criativa, a política de autoafirmação é mais favorável a reimaginar novas formas de ativismo e agenciamento político quando os jovens navegam, por meio da experiência da escolarização vivida no cotidiano que surge pela espacialização de desigualdades educacionais urbanas. Esta trajetória de estudantes da classe trabalhadora pode levar a uma compreensão mais rica não apenas da relação entre experiência da escolarização, marginalidade e pertencimento, mas também de como essas identidades são elas mesmas constituídas em contextos de combinação social nas escolas *emblemáticas*. É para espacialidades diferentes de ativismo estudantil que este artigo se volta agora, procurando explicar como este contexto de combinação social fornece a base para a possibilidade de produzir identidades espaciais de ativismo político da juventude nestas escolas.

### **Que Diversidades, Que Espacialidade de Ativismo Estudantil nas Escolas *Emblemáticas*?**

A identidade espacial política do ativismo da juventude nas escolas *emblemáticas* está desvinculada da ideia de que é a única responsável por sua história prévia como uma identidade de lugar imbuída de “[...] uma atmosfera de pertencimento, autenticidade, sentido” (Massey, 2004, p. 5). De fato, a multiplicidade de biografias e trajetórias que abrangem uma identidade espacial da educação pública nas escolas *emblemáticas* significa que não podemos confiar em uma compreensão de geografias diferentes de ativismo estudantil simplesmente como identidades predefinidas de estudantes esquerdistas ou estudantes oriundos de famílias esquerdistas. Não nega que as escolas *emblemáticas* possuem, como “[...] cada espaço social [...] uma história” (Lefebvre, 1991, p. 110). Por exemplo, a identidade política – para ser precisa, a identidade política de esquerda – nas escolas *emblemáticas* é reconhecida como uma identidade dotada de uma história antiga de ativismo político estudantil contra a ditadura de Pinochet:

Existe uma cultura esquerdista muito bem conhecida no *Darío Salas* com professores e estudantes que desapareceram ou foram presos durante a ditadura. O mesmo ocorre no *Nacional* [...] e no *Aplicación*<sup>5</sup> também, entende? É como um contexto (entrevista com Alejandra, 2011).

Embora esta longa história de mobilidade social e ativismo político dos estudantes nestas escolas seja equivalente à ideia de um *passado gerador* (Lefebvre, 1991) de política, este processo *per se* não é nem monolítico nem estático. Estas trajetórias históricas de ativismo político estudantil são, inegavelmente, elementos constitutivos da diversidade de capital político nestas escolas. Entretanto, não se revelam como um padrão único embasando a produção do ativismo político da juventude nestas escolas. Ao contrário, a produção de identidades de classe política específicas e sua longa tradição histórica são determinadas por combinações distintas, como as condições socioeconômicas e culturais que, por sua vez, proporcionam uma compreensão mais complexa da produção e do significado do ativismo da juventude:

O *Darío Salas* sempre foi uma escola de ensino médio para setores da classe trabalhadora. Houve altos níveis de protestos estudantis na escola, pois o *Liceo* sempre representou o ponto de encontro de grupos sociais diferentes. Ademais, isto também foi alimentado por setores da classe trabalhadora com uma longa tradição de lutas políticas, como Pudahuel<sup>6</sup>. Ninguém das novas comunas criadas pela ditadura depois da erradicação das favelas chega aqui, onde não existe nem raízes nem identidade nem uma tradição de lutas políticas. Aqui, os caras vêm da *Estación Central*, da *Villa Francia*<sup>7</sup> para estudar no *Darío Salas* (entrevista com Gaspar, 2011).

Os processos de marginalização e gentrificação mostram a relação entre o ativismo político da juventude e “[...] a persistente luta sobre o pertencimento” (Turner, 2016, p. 141). Este senso de pertencimento conecta-se com a história de lutas políticas da classe trabalhadora *lá fora* e, em alguma medida, está entrelaçada em afirmativas de autenticidade para com a esquerda. Um elemento adicional é a ideia de representação destas identidades esquerdistas como já “[...] inscritas em um espaço pré-existente” (Lefebvre, 1991, p. 78), através do qual os jovens ativistas políticos se reconhecem como herdeiros da tradição passada. A discussão da medida em que as experiências prévias de lutas da classe trabalhadora poderiam ou não interferir na produção de identidades espaciais diferentes de ativismo da juventude não significa reconhecer de antemão quais identidades espaciais de ativismo da juventude existem. Isto, entretanto, não significa negar o papel histórico e político da classe trabalhadora. Porém, o que está sendo discutido aqui é a ideia de uma identidade política esquerdista limitada de ativismo estudantil a ser construída com a exclusão de outros que nem compartilham de trajetórias históricas similares nem vivem na mesma área geográfica.

Portanto, a discussão concentra-se em reconhecer que estas espacialidades de ativismo da juventude poderiam ser produzidas por meio da “[...] especificidade de sua interação” (Massey, 1994, p. 121) com outras trajetórias *lá fora* ou “[...] em contraposição a elas” (Massey, 1994, p. 121). Este último ponto implica no reconhecimento de que a longa

tradição de ativismo estudantil nas escolas *emblemáticas* se assemelha a um etos sustentado e desenvolvido através do tempo devido a “[...] diferença [e] uma política não essencialista de inter-relações” (Massey, 1999, p. 285):

O que era conhecido como *Alameda Cordon* inclui todas as escolas mobilizadas, as escolas mais politizadas que têm pequenos *colectivos* políticos, que incluem anarquistas, ex-militantes comunistas. Quer dizer, um monte de culturas da diversidade de esquerda deste país [...]. Paralelamente, uma cultura política compreende os militantes tradicionais cujos pais eram comunistas ou militantes na *Concertación*. Talvez este cara, por causa da história política da sua família ou por iniciativa própria, tenha seguido uma carreira política como um político menor quando era estudante do ensino médio. De fato, lembro de algum deles e ouvi falar deles na mídia quando terminaram se envolvendo com a política tradicional e trabalharam para o governo (entrevista com Alejandra, 2011).

A maneira pela qual o ativismo político da juventude nestas escolas é (re)produzido caracterizava identidades espaciais de ativismo como a convivência de trajetórias diferentes. Algumas formas de ativismo da juventude seriam entrelaçadas em um sentido de política como uma ideia absoluta na qual o ativismo parece (re)produzir e manter a continuidade da prática espacial da política em lugares físicos determinados, como escritórios e ministérios onde a política tradicional terminou sendo (re)produzida. Ao mesmo tempo, este sentido de uma ideia absoluta de política convive com o reconhecimento da diversidade abrangida pela esquerda. Como tal, a produção da política reproduz, devido à diversidade, uma condição similar àquela identificada por Harvey (2006, p. 125) na qual “[...] o espaço não é nem absoluto, nem relativo nem relacional em si, mas pode transformar-se em um ou em todos simultaneamente, dependendo das circunstâncias”.

As possibilidades para construir identidades espaciais diferentes de ativismo político da juventude e como são conceituadas dependerão de quem habita estes espaços e como é que “[...] diferentes práticas humanas criam e utilizam diferentes conceituações [daqueles] espaços” (Harvey, 2006, p. 126). A diversidade de origens socioeconômicas, culturais e políticas forja a condição de combinação social que embasa a (re)produção de diferentes espacialidades de ativismo da juventude. No entanto, poderia ser sugerido que a diversidade não se refere apenas a “[...] coisas no espaço” (Lefebvre, 1991, p. 37). Trata-se de como a diversidade está envolvida na produção de espacialidade da política e do ativismo, como aprender a conviver. Este argumento se conecta com a ideia de que a produção de identidades espaciais de ativismo político da juventude é “[...] relacional [...] constituída em e através daqueles compromissos, aquelas práticas de interação” (Massey, 2004, p. 1). Isto não nega que nós, como seres humanos sociais, cheguemos com trajetórias pessoais “[...] imbuídos de poder e sentido e simbolismo” (Massey, 1994, p. 3) que determinam em alguma medida qual seria nossa posição inicial no mapa de relações sociais de poder. Porém, o que é importante enfatizar aqui é que a diversidade e as possibilidades de encontrar outros diferentes de nós oferecem as condições para reestruturar nossa

posição inicial por meio de um processo no qual alguém reimagina a si e às relações sociais de maneira diferente, mas em relação aos outros:

Existem muitas pessoas... temos que aprender a conviver com os que vieram de comunas diferentes e com origens socioeconômicas muito diferentes também [...]. Eu tinha colegas cujos pais eram profissionais e eu tinha colegas cujos pais vendiam doce nos ônibus, entendeu? Então, toda esta diversidade lhe dá um outro contato social [...] faz com que você se adapte, desenvolva formas para se relacionar [...] acho que abre sua mente e a consciência de uma maneira radical, muito profunda [...] e obviamente lhe dá muito mais expectativas e horizontes em sua vida (entrevista com Alejandra, 2011).

A heterogeneidade e a igualdade de oportunidades educacionais, independentemente das diferentes origens socioeconômicas dos estudantes, sustentam o motor de geografias diferentes de ativismo político da juventude. A apreciação da diferença e da tolerância é o que tem sido adscrito em geral à construção de identidades e à especificidade destas interações ao explorar a política e o ativismo dos jovens nestas escolas. Não obstante, conforme Massey (2005) discute, são *as práticas e as relações* e o que está contido neste processo que precisa ser levado em conta. Um elemento adicional é que tanto a apreciação da diferença como da tolerância é, em si, uma decisão política a ser tomada por todos que existem no espaço, pois implica em colocar uma questão política coletiva de como nós, embora diferentes uns dos outros, podemos aprender a conviver. A ideia de que esta decisão política está fundamentada na prática cotidiana dos próprios estudantes é central a isto. Nem o reconhecimento dos outros como iguais nem a atitude para com os outros que são diferentes existe como uma coisa intangível. Ao contrário, ambos estão imbuídos do que é a experiência da escolarização ou, em outras palavras, o que está contido neste espaço: a relação de seus corpos com espaços como salas de aula e como forjaram práticas de tolerância e reconhecimento igual dos outros:

Convivemos com pessoas diferentes, estamos na mesma turma que eles e sentamos perto deles. É um conceito de igualdade muito diferente aprendido por meninos e meninas de outras escolas, que vivem no mesmo bairro, que compartilham dos mesmos passatempos e até mesmo são parecidos e que vão até a favela uma vez por mês para fazer algo sobre igualdade [...]. Acho que vão lá sabendo de antemão que é um outro mundo, completamente distante de sua própria realidade [...]. Podem ser muito educados, mas nem se misturam com os outros nem desenvolvem amizades profundas. No entanto, aqui alguém poderia ter um colega alto e loiro ou baixo e de pele escura ou alguém com um sobrenome como Pérez e outro com um sobrenome de *gringo*<sup>8</sup>. Porém, todos nós éramos iguais (entrevista com Bea, 2011).

A diversidade, conforme é descrita por Bea, exemplifica o que é percebido como a identidade espacial da educação pública no grupo de escolas *emblemáticas*. Porém, dentro de um discurso da educação de qualidade definido claramente por uma narrativa de meritocracia, existe pouco espaço para considerar que o que é vivido nas escolas *emblemáticas* se refere a *espaços de oportunidades iguais para educação de*



*qualidade em contextos de combinação social*. A combinação social é o que permite o reposicionamento da igualdade como vivenciada ao invés de uma condição dada previamente. Vivenciar a igualdade, sentar-se perto de outros diferentes de nós, é o que proporciona as condições – quando “[...] a experiência vivida do corpo está envolvida” (Lefebvre, 1991, p. 40) – para produzir espaços. Pode-se discutir que qualquer experiência vivida contida neste espaço é o que finalmente traduz a tolerância e aprendizagem com os outros em uma decisão política e pavimentação do caminho para o ativismo dos jovens. Isto não se dá apenas porque está embasado em uma decisão racional, mas porque também está embasado em uma prática diária incorporada no conflito com o qual a constituição de subjetividades e os espaços estão imbuídos. Na próxima seção, este artigo define como as geografias da exclusão e os laços de solidariedade estabelecem diferentes formas de ativismo estudantil na periferia.

### **Ativismo dos Jovens na Periferia: geografias de exclusão e laços de solidariedade**

O ativismo político dos jovens nas escolas de ensino médio em comunas na periferia estabelece uma interseção com geografias de exclusão e laços de solidariedade. Similarmente, como nas escolas *emblemáticas*, uma compreensão das práticas e das experiências de ativismo nas escolas em áreas da periferia está estruturada na formação de uma identidade histórica de educação pública, interagindo com trajetórias de escola pública durante 50 anos. Entretanto, estas são escolas de ensino médio que não são seletivas. As escolas em áreas da periferia foram historicamente afetadas por padrões de desenvolvimento urbano central desiguais em termos de segregação e pobreza, que têm influência na formação de áreas residenciais nestas comunas e resultaram em uma composição socioeconômica mais homogênea. Porém, os padrões de deslocamento dos estudantes também devem ser encontrados nestas escolas onde os estudantes dos primeiros quatro grupos com o decil de renda mais baixo (ver Imagem 4) se deslocam para escolas em comunas como Recoleta, La Florida, La Cisterna e San Miguel (ver Imagem 3). Consequentemente, as escolas municipais de ensino médio com o nível mais alto de matrícula de estudantes em áreas da periferia demonstram uma composição socioeconômica menos homogênea.

O fato de algumas destas escolas municipais de ensino médio ainda manterem uma taxa elevada de estudantes matriculados, compreendendo estudantes de bairros de renda baixa e média-baixa, implica no reconhecimento da “[...] relação da educação com desigualdades, identidades e sentidos especializados” (Lipman, 2007, p. 157), naquelas comunas da periferia. Este processo também enfatiza o sentido de periferia “[...] não simplesmente como uma solidificação espacial” (Smith, 1993, p. 101) que divide o núcleo e a periferia, mas sim as diferentes periferias a serem encontradas na distinção espacial núcleo-periferia.

Como essas diferenciações espacializadas específicas operam em escolas em áreas da periferia? São representadas como discursos ope-

rando por meio de diferenciação de classe entre pessoas que são iguais a nós ou não:

Eu tinha mais capital cultural do que meus colegas. Aos treze anos, já tinha lido o Manifesto Comunista e tinha compartilhado alguns livros com amigos na escola. Naquela época, encontrei meu melhor amigo; éramos muito próximos. Ele vinha de uma família com história de perseguição política pela ditadura. Tinha capital político em termos de relações sociais, experiência e redes sociais. Assim, era um tipo de capital diferente do meu. Na medida em que ficamos amigos, terminamos construindo nossas próprias redes sociais (entrevista com Mauro, 2011).

Aqui, a distinção se baseia em um *modo de diferenciação* (Savage, 2000), que opera como um *filtro social* (Reay, 1997), para localizar o capital político e social entre os estudantes que se reconheciam como iguais aos outros. Similarmente, uma distinção material e simbólica opera como uma forma de exclusão daqueles que são diferentes de nós. Sibley (1995) observa que as *geografias de exclusão* operam como “[...] a produção de espaços limitados em que somente alguns são incluídos” (Thomson, 2007, p. 117):

Quando saí da escola privada no centro da cidade de Santiago para continuar em uma escola municipal de ensino médio na comuna de San Miguel, foi como romper uma bolha, porque ingressei em um espaço de educação para estudantes pobres [...]. Eu era visto como o estudante chique e privilegiado. Embora eu viesse de La Cisterna, precisei romper algumas barreiras e aprender códigos novos que eu não conhecia antes (entrevista com Mauro, 2011).

No que se baseia a possibilidade de inclusão de um estudante que vem de uma origem diferente? A educação desempenha um papel mais completo segundo o qual um contexto limitado no qual a educação acontece se torna, ao mesmo tempo, uma oportunidade para transformar estes tipos de barreiras:

Bem, comecei lentamente a ser incluído; para mim, foi um longo processo para me sentir mais adaptado dentro deste espaço novo. Contudo, como eu vivia na mesma comuna, começamos a compartilhar alguns espaços. Isto também aconteceu na escola. Eu tinha alguns livros que a escola não tinha, então eu emprestava alguns deles para meus colegas ou eles vinham na minha casa para fazermos algum dever de casa juntos (entrevista com Mauro, 2011).

Lipman (2008) observa que a maior parte das evidências sobre a influência dos amigos mostra o impacto positivo dos estudantes de classe média sobre a experiência educacional em contextos de baixa renda. No entanto, estas evidências dos benefícios da proximidade de estudantes de classe média em contextos de pobreza e exclusão parece ser estruturado em “[...] teorias de déficit cultural que situam os resultados educacionais nas características dos estudantes” (Lipman, 2008, p. 125-126). Uma pergunta central é colocada a respeito de como a educação poderia, em contextos de marginalidade, proporcionar espaço para os estudantes se tornarem políticos. Isto implica no reconhecimento de que a experiência educacional é um *fenômeno multifacetado* (Lipman,

2008) interligado na produção de espaço de educação que pode servir como “[...] controle, e daí dominação de poder” (Lefebvre, 1991, p. 26), mas também “[...] escapa em parte daqueles que a utilizariam (Lefebvre, 1991, p. 26). Por exemplo, embora o deslocamento dos estudantes para a escola ou a comuna mais próxima fosse determinado pela pobreza, localidade e distância, também abre a possibilidade para construir amizades muito próximas, independentemente de como o espaço da educação poderia estar limitado:

Eles eram amigos, como amigos de longa data vivendo no mesmo bairro. Eu nunca tinha tido amigos como eles. Meus amigos viviam em outras comunas e se deslocavam para Santiago apenas para estudar lá. Aqui, ao contrário, os outros caras, como viviam em comunas próximas, eram amigos há muito tempo, brincavam juntos, estudavam e faziam o dever de casa juntos e até mesmo tomavam cerveja juntos [...]. Eu não tive esta experiência, então eu os via tanto como muito mais fraternos e um grupo mais próximo também (entrevista com Mauro, 2011).

A distância estabelece uma qualidade diferenciada de amizade, solidariedade e afeto tanto em escolas de áreas da periferia como centrais da Grande Santiago? Com certeza, a amizade duradoura nas escolas nas áreas da periferia parece exibir um padrão de proximidade embasado na experiência e nas práticas de escolarização cotidianas. Porém, a distância não limita nem a qualidade da amizade, nem a solidariedade nem o afeto nas escolas com estudantes que viajam longas distâncias. Ao contrário, nestas escolas, a amizade surge como um espaço de resistência e um *espaço contra-público* (Thomson, 2007) pelo qual os estudantes nas escolas *emblemáticas* se reimaginam ao aprenderem a conviver.

Embora as experiências históricas de ativismo político dos estudantes nas escolas *emblemáticas* influenciem a formação de um movimento político urbano centralizado, histórias semelhantes também devem ser encontradas em escolas em comunas da periferia. Esta tradição de ativismo político estudantil é forjada de alguma maneira e por intermédio de geografias de exclusão que podem funcionar de maneira potente para interromper a produção de espaços limitados e, por sua vez, sublinha uma política de solidariedade espacializada:

Éramos tão fraternos uns com os outros quanto com aqueles excluídos do sistema. Esta era a única maneira de sobreviver à exclusão. Havia diferenças entre nós, mas, acima de tudo, éramos unidos. Acho que o axioma sociológico é se manter fechado contra ameaças de fora, certo? Por causa da exclusão, a única maneira de lidar com isto é convivendo. Sempre houve uma cultura esquerdista na escola e acho que é porque acreditávamos em ser unidos. Era a única maneira de lutar por demandas muito locais como, por exemplo, exterminar os ratos na escola. Estas demandas também levaram mais estudantes a se envolverem com política (entrevista com Mauro, 2011).

Como o sentido da exclusão está claramente conectado com o lugar material, por exemplo, a falta de infraestrutura na escola, ser excluído podia ser estruturado em termos temporais. Porém, este lugar material também representa um espaço simbólico, pois os estudantes

reafirmam seu senso de identidade e seu ativismo político. Em alguma medida, estas demandas muito locais, enraizadas no que limitava diariamente a experiência da escolarização, tornou-se “[...] uma extensão de sua nova *persona* coletiva e significava material/espacialmente a mudança em sua posição social na escola” (Thomson, 2007, p. 125).

Um foco sobre quais formas de ativismo estudantil são indicadas em contextos de exclusão pode fornecer uma compreensão com mais nuances das combinações de diferentes formas de se tornar político. O reconhecimento da produção dos laços de solidariedade por meio de geografias de exclusão perturba os supostos *modos de pertencimento* (Turner, 2016) para os estudantes de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Envolve reconhecer que formas de ativismo da juventude em escolas em áreas da periferia estão profundamente arraigadas em espaços de resistência e de contestação além de uma distinção binária de inclusão e exclusão. Marginalidade e exclusão abrangem uma dimensão espacial porque o sentido de periferia não é estático, mas sempre em um estado de fluxo. Ao assim fazer, reposiciona formas de ativismo político dos jovens em contextos de marginalidade ao estabelecer uma interseção entre momentos de *condições de possibilidade* (Allen, 2002). Representam espaços emergentes para que a contestação política mostre que “[...] processos econômicos e sociais neoliberais” (Lipman, 2007, p. 70) em educação se tornam uma arena de luta a ser resistida e contestada em práticas diárias de solidariedade. Isto, por sua vez, se refere a formas relacionais para a constituição do que é o ser político que conduzem igualmente a diferentes formas de ativismo da juventude dentro das margens.

## Conclusão

Este artigo examinou o processo pelo qual o ativismo da juventude se desenvolve por meio de espacialidades de inclusão e geografias de exclusão nos quais a educação está incorporada e ao explorar como os estudantes se reimaginam por meio destas diferentes espacialidades de experiência da escolarização. Estes imaginários geográficos (Hanson Thiem, 2009) foram examinados além de uma relação apenas binária de inclusão/exclusão, mas sim como elementos interconectados que fazem parte da formação do político como espaços de convivência e práticas de solidariedades como momentos emergentes que fornecem condições para o *ser político* (Turner, 2016) vir a existir.

Os debates sobre o papel que a educação desempenha na formação de atitudes cívicas e cidadania parecem mover-se em duas direções diferentes. Por um lado, foi discutido que um foco sobre a inclusão estrutura diferentes formas de tornar-se político dentro de um “[...] regime territorializado de direitos” (Turner, 2016, p. 142), no qual os direitos são importantes para a possibilidade política de contestação. Porém, sempre existe um risco entre reivindicar direitos e a inclusão deste senso de cidadania por meio de “[...] estratégias integracionistas, que proporcionam direitos sob a condição do comportamento, da meritocracia,

do agir como um bom cidadão” (Brown, 1995, p. 121; Turner, 2014). Por outro lado, reconhece-se que este papel político da educação é espacial porque é constituído por afinidades e diversidades territoriais pelas quais nós mesmos somos constituídos em relação aos outros (Hanson Thiem, 2009).

A territorialidade articula diferentes combinações e práticas de cidadania nas escolas. Em geral, as evidências mostram que existe relação entre o desempenho do conhecimento cívico e a origem socioeconômica dos estudantes. As escolas desempenham um papel na mitigação desta relação; entretanto, a maior parte das evidências não conecta a análise deste papel das escolas com o espacial. Esta dimensão espacial envolve reconhecer que as escolas produzem práticas e formas de engajamento cívico e político sedimentadas ao longo do tempo. Portanto, as escolas carregavam memórias coletivas.

O espaço-tempo das trajetórias das escolas, por sua vez, estabelece um senso de território no qual elas representam uma posição fundamental deste caráter territorial. Assim, as formas de ser político e as diferentes geografias do ativismo da juventude, como as práticas localmente específicas apresentadas por escolas de áreas urbanas de baixa renda, são espaciais. Por intermédio da lente do espacial, a análise das formas de ativismo político e dos jovens implica no reconhecimento de que estas práticas e experiências do político são reelaboradas e recontextualizadas na interseção tanto das espacialidades de desigualdades educacionais urbanas como “[...] das [camadas] culturais, políticas e ideológicas que também têm suas especificidades locais” (Massey, 1984, p. 120). Então, existem as combinações espaciais da história e da marginalidade pelas quais as atitudes democráticas, as lutas por pertencimento e as formas alternativas de ativismo são produzidas em determinados lugares e épocas. O foco então é sobre um currículo nacional para a cidadania que reconhece aquelas formas marginais de ativismo jovem como também “[...] delinea[ndo] a contingência da cidadania em si” (Turner, 2016, p. 143).

As práticas de solidariedade e os espaços de convivência constituem formas de se tornar político que se entrelaçam com o espacial, pois são incorporadas em coexistência com uma multiplicidade de trajetórias (Massey, 1999). Tornam-se territoriais na medida em que estas práticas e espaços de “[...] encontrar (ou não) [estas] trajetórias múltiplas” (Massey, 1999, p. 283) são produzidos relacionalmente. É através deste contexto que a demanda pelo direito à educação foi reelaborada e recontextualizada espacialmente no movimento estudantil chileno. Isto leva igualmente à pergunta referente à medida em que a educação para a cidadania poderia se distanciar mais da linguagem da mercantilização e da privatização, nas quais as escolas e a educação são envolvidas com frequência na “[...] reaquisição de um ímpeto competitivo” (Apple, 2013, p. 6) rumo à construção de possibilidades políticas nas quais a educação e a experiência da escolarização se referem a “[...] contestar [...] disputar e interromper modos de pertencimento dominantes” (Turner, 2016, p. 144).

Examinar estes espaços de possibilidades políticas por meio da educação e da experiência da escolarização implica no reconhecimento da educação para a cidadania como um espaço aberto, envolvendo diferentes lugares, escalas e territorialidades que têm estado em um processo contínuo de reconceituação e reelaboração do sentido do que ser político e ativismo político vieram a significar. O foco das políticas de educação cívica chilenas está em priorizar “[...] democracia, direitos dos cidadãos e participação cívica” (Treviño et al., 2017, p. 606). Assim, um desafio fundamental adicional para uma política sobre um currículo de educação para a cidadania é como ela poderia dar prioridade à promoção da cidadania e aprofundar a democracia ao aprender como as escolas públicas estão se engajando, apesar do avanço de políticas neoliberais urbanas, com diferença, diversidade e inclusão.

Tradução do original em inglês de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 6 de julho de 2017

Aprovado em 14 de dezembro de 2017

## Notas

- 1 Este artigo é baseado na tese de doutorado inédita *Space and Politics in the Penguins' movement: geographies of the political construction of the Chilean student movement*, UCL Institute of Education, University College London. A autora agradece pelo apoio financeiro da *Society for Latin American Studies* (SLAS) para realização do trabalho de campo no Chile entre julho e novembro de 2011.
- 2 A Região Metropolitana é classificada como Grande Santiago e Santiago Suburbana. A Grande Santiago compreende 34 comunas: Cerrillos, Cerro Navia, Conchalí, El Bosque, Estación Central, Huechuraba, Independencia, La Cisterna, La Florida, La Granja, La Pintana, La Reina, Las Condes, Lo Barnechea, Lo Espejo, Lo Prado, Macul, Maipú, Ñuñoa, Pedro Aguirre Cerda, Peñalolén, Providencia, Puente Alto, Quilicura, Quinta Normal, Recoleta, Renca. San Bernardo, San Joaquín, San Miguel, San Ramón, Santiago, Vitacura. Santiago Suburbana compreende 18 comunas: Alhué, Buin, Calera de Tango, Colina, Curacaví, El Monte, Isla Maipo, Lampa, María Pinto, Melipilla, Padre Hurtado, Paine, Peñaflores, Pirque, San José de Maipo, San Pedro, Talagante, Tiltill (Donoso-Díaz; Arias-Rojas, 2013).
- 3 Os quatro governos da *Concertación* assumiram o poder entre março de 1990 e março de 2010. A *Concertación* compreendia o *Partido Demócrata Cristiano* (PDC [Partido Democrata Cristão]); *Partido Socialista* (PS [Partido Socialista]); *Partido por la Democracia* (PPD [Partido para a Democracia]) e *Partido Radical Socialdemócrata* (PRSD [Partido Social Democrata Radical]). Os quatro governos foram liderados por Patricio Alwyin (1990-1994) e por Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) do PDC, Ricardo Lagos (2000-2006) do PPD e Michelle Bachelet (2006-2010) do PS.
- 4 O *Nacional* é um nome abreviado que os estudantes usavam para se referir ao *Instituto Nacional Jose Miguel Carrera* na comuna de Santiago na Grande Santiago.
- 5 O *Aplicación* é um coloquialismo que os estudantes usaram ao se referir ao *Liceo de Aplicación Rector Jorge E. Schneider* na comuna de Santiago na Grande Santiago.

6 Ver nota de rodapé 1.

7 Villa Francia é uma favela (*población*) na comuna de Estación Central na Grande Santiago. Foi uma das *poblaciones* que assumiram uma posição combativa contra a ditadura militar.

8 *Gringo* é um coloquialismo que se refere a uma pessoa estrangeira.

## Referências

ALLEN, Amy. Power, Subjectivity, and Agency: between Arendt and Foucault. **International Journal of Philosophical Studies**, Essex, v. 10, n. 2, p. 131-149, 2002.

ALLEN, John; MASSEY, Doreen; COCHRANE, Allan. **Rethinking the Region**. London: Routledge, 2000.

ALVARADO, Sara; VOMMARO, Pablo (Ed.). **Jóvenes, Políticas y Culturas: experiencias, acercamientos y diversidades**. Rosario: CLACSO Homosapiens, 2012.

APPLE, Michael. **Can Education Change Society?** New York: Routledge, 2013.

BAGGULEY, Paul. Middle Class Radicalism Revisited. In: BUTLER, Tim; SAVAGE, Mike (Ed.). **Social Change and the Middle Classes**. London: Macmillan, 1995. P. 293-312.

BELLEI, Cristián; CABALIN, Cristian. Chilean Student Movements: sustained struggle to transform a market-oriented educational system. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 15, n. 2, p. 108-123, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BROWN, Wendy. **States of Injury: power and freedom in late modernity**. Princeton: Princeton University Press, 1995.

CAMPBELL, David; LEVINSON, Meira; HESS, Frederick (Ed.). **Making Civics Count: citizenship education for a new generation**. Cambridge: Harvard Education Press, 2012.

CASTILLO, Juan Carlos et al. Mitigating the Political Participation Gap from the School: the roles of civic knowledge and classroom climate. **Journal of Youth Studies**, London, v. 18, p. 16-35, 2014a.

CASTILLO, Juan Carlos et al. Social Inequality and Changes in Students' Expected Political Participation in Chile. **Education, Citizenship and Social Justice**, Belfast, v. 9, p. 140-156, 2014b.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing Grounded Theory**. 2. ed. London: Sage, 2014.

COX, Cristián. Las Políticas Educativas de Chile en las Últimas dos Décadas del Siglo XX. In: COX, Cristián (Ed.). **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo: la reforma del sistema escolar**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2003. P. 19-113.

COX, Cristián; JARAMILLO, Rosario; REIMERS, Fernando. **Education for Democratic Citizenship in the Americas: an agenda for action**. Washington: Inter-American Development Bank, 2005.

DELLI CARPINI, Michael; KEETER, Scott. **What Americans Know about Politics and why it Matters**. New Heaven: Yale University Press, 1996.

DONOSO, Sofía. Dynamics of Change in Chile: explaining the emergence of the 2006 Pinguino Movement. **Journal of Latin American Studies**, London, v. 45, n. 1, p. 1-29, 2013.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián; ARIAS-ROJAS, Óscar. Desplazamiento Cotidiano de Estudiantes entre Comunas de Chile: evidencia y recomendaciones de política

para la nueva institucionalidad de la educación pública. **EURE**, Santiago de Chile, v. 39, n. 116, p. 39-73, 2013. Available at: <<http://www.scielo.cl/pdf/eure/v39n116/art02.pdf>>. Accessed on: 30 Jun. 2013.

ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICAN AND THE CARIBBEAN (ECLAC). **Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica: un modelo para armar**. Santiago de Chile: CEPAL, 2008.

FRASER, Nancy. An Extraordinary Protest just Disappeared. **Green European Journal**, Brussels, v. 11, p. 85-90, 2015.

GARNER, Catherine; RAUDENBUSH, Stephen. Neighbourhood Effects on Educational Attainment: a multilevel analysis. **Sociology of Education**, New York, v. 64, n. 4, p. 251-262, 1991.

GAVENTA, John. Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the 'Deepening Democracy' Debate. **IDS Working Paper**, Brighton, n. 264, 2006.

GLASER, Barney. **Theoretical Sensitivity: advances in the methodology of grounded theory**. Mill Valley: The Sociology Press, 1978.

GUILLAUME, Xavier; HUYSMANS, Jeff (Ed.). **Citizenship and Security: the constitution of political being**. Abingdon: Routledge, 2013.

HANSON THIEM, Claudia. Thinking Through Education: the geographies of contemporary educational restructuring. **Progress in Human Geography**, Thousand Oaks, v. 33, n. 2, p. 154-173, 2009.

HARVEY, David. **Spaces of Global Capitalism: towards a theory of uneven geographical development**. London: Verso, 2006.

HERNANDEZ, Ivette. Which Education for which Democracy: the case of the Penguins' Revolution in Chile. In: MOTTA, Sara; COLE, Michael (Ed.). **Education and Social Change in Latin America**. New York: Palgrave Macmillan, 2013. P. 185-202.

HERNANDEZ, Ivette. **Space and Politics in the Penguins' Movement: geographies of the political construction of the Chilean student movement**. 2017. 348 f. Thesis (Doctorate in Education, Practice and Society) – Institute of Education, University College London, London, 2017.

HOOGHE, Marc; DASONVILLE, Ruth. Voters and Candidates in the Future: the intention of electoral participation among adolescents in 22 European countries. **Young – Nordic Journal of Youth Research**, Oslo, v. 21, p. 1-28, 2013.

ISAC, Maria Magdalena et al. The Contribution of Schooling to Secondary-School Students' Citizenship Outcomes Across Countries. **School Effectiveness and School Improvement**, London, v. 25, p. 29-63, 2014.

JOHNSON, John. In-Depth Interviewing. In: GUBRIUM, Jaber; HOLSTEIN, James (Ed.). **Handbook of Interview Research: context and method**. Thousand Oaks: Sage, 2001. P. 103-119.

KIWAN, Dina. Human Rights and Citizenship Education: re-positioning the debate. **Cambridge Journal of Education**, New York, v. 42, n. 1, p. 1-7, 2012.

LARNER, Wendy. Neo-Liberalism: policy, ideology, governmentality. **Studies in Political Economy**, Ottawa, v. 63, p. 5025, 2000.

LATIN AMERICAN PUBLIC OPINION PROJECT (LAPOP). **Encuesta Opinión Pública de América Latina 2012**. Tennessee: Vanderbilt University, 2012.

LAURIE, Nina; BONDI, Liz (Ed.). **Working the Spaces of Neoliberalism: activism, professionalisation and incorporation**. Malden: Blackwell, 2006.

LEFEBVRE, Henry. **The Production of Space**. London: Verso, 1991.



- LIPMAN, Pauline. **High Stakes Education: inequality, globalisation and urban school reform.** New York: Routledge, 2004.
- LIPMAN, Pauline. Education and the Spatialisation of Urban Inequality: a case study of Chicago's Renaissance. In: GULSON Kalervo; SYMES, Colin (Ed.). **Spatial Theories of Education: policy and geography matters.** New York: Routledge, 2007. P. 155-174.
- LIPMAN, Pauline. Mixed-Income Schools and Housing: advancing the neoliberal urban agenda. **Journal of Education Policy**, London, v. 23, n. 2. p. 119-134, 2008.
- LIPMAN, Pauline. **The New Political Economy of Urban Education: neoliberalism, race and the right to the city.** Oxon: Routledge, 2011.
- MASSEY, Doreen. **Spatial Divisions of Labour: social structures and the geography of production.** Basingstoke: Macmillan, 1984.
- MASSEY, Doreen. **Space, Place and Gender.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- MASSEY, Doreen. Spaces of Politics. In: MASSEY, Doreen; ALLEN, John; SARRE, Philip (Ed.). **Human Geography Today.** Cambridge: Polity Press, 1999. P. 279-294.
- MASSEY, Doreen. Geographies of Responsibility. **Geografiska Annaler – Series B, Human Geography**, Helsingborg, v. 86, n. 1, p. 5-18, 2004.
- MASSEY, Doreen. **For Space.** London: Sage, 2005.
- MCCOWAN, Tristan. Reframing the Universal Right to Education. **Comparative Education**, London, v. 46, n. 4, p. 509-525, 2010.
- MCCOWAN, Tristan. Human Rights within Education: assessing the justifications. **Cambridge Journal of Education**, New York, v. 42, n. 1, p. 67-81, 2012.
- MEZZADRA, Sandro; NEILSON, Brett. **Border as Method or the Multiplication of Labor.** Durham: Duke University Press, 2013.
- MITCHELL, Katharyne; MARSTON, Sallie; KATZ, Cindi (Ed.). **Life's Work: geographies of social reproduction.** Malden: Blackwell, 2004.
- MULLER, Benjamin. (Dis)Qualified Bodies: securitization, citizenship and 'identity management'. **Citizenship Studies**, London, v. 8, n. 3, p. 279-294, 2004.
- NUÑEZ, Iván. **Tradición, Reformas y Alternativas Educativas en Chile: 1925-1973.** Santiago de Chile: Centro de Estudios Económicos y Sociales, 1979.
- NYERS, Peter (Ed.). **Securitisation of Citizenship.** Abingdon: Routledge, 2009.
- PAKULSKI, Jan. Social Movements and Class: the decline of the Marxist paradigm. In: MAHEU, Louis (Ed.). **Social Movements and Social Classes: the future of collective action.** London: Sage, 1995. P. 55-86.
- PAPADOPOULOS, Dimitris; NIAMH, Stephenson; VASSILIS, Tsianos. **Escape Routes: control and subversion in the twenty first century.** London: Pluto Books, 2008.
- PORTA, Donatella della; DIANI, Mario. **Social Movements: an introduction.** 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- POSEY-MADDOX, Linn. **From City to Suburb: examining the experiences and educational engagement of black parents in a suburban context.** In: ANNUAL INTERNATIONAL CONFERENCE GEOGRAPHIES OF CO-PRODUCTION, 2014, London. **Anal...** London: Royal Geographical Society, 2014. P. 203.
- REAY, Diane. Feminist Theory, Habitus, and Social Class: disrupting notions of classlessness. **Women's Studies International Forum**, Amsterdam, v. 20, n. 2, p. 225-233, 1997.

- REIMERS, Fernando. Civic Education when Democracy is Flux: the impact of empirical research on policy and practice in Latin America. **Citizenship and Teacher Education**, College Park, v. 3, n. 2, p. 5-21, 2007.
- RIGO, Enrica. Citizenship at Europe's Borders: some reflections of the post-colonial condition of Europe in the context of EU enlargement. **Citizenship Studies**, London, v. 9, n. 1, p. 3-22, 2005.
- ROBERTS, Kenneth. Social Inequalities without Class Cleavages in Latin America's Neoliberal Era. **Studies in Comparative International Development**, Providence, v. 36, n. 4, p. 3-33, 2002.
- RODRIGUEZ, Jorge. ¿Policentrismo o Ampliación de la Centralidad Historica en el Area Metropolitana del Gran Santiago? evidencia novedosa proveniente de la Encuesta Casen 2009. **EURE**, Santiago de Chile, v. 38, n. 114, p. 71-97, 2012. Available at: <<http://www.scielo.cl/pdf/eure/v38n114/art03.pdf>>. Last Accessed 30 Jun. 2013.
- ROSENEIL, Sasha et al. Reproduction and Citizenship/Reproducing Citizens: editorial introduction. **Citizenship Studies**, London, v. 17, n. 8, p. 901-911, 2013.
- RUIZ ENCINA, Carlos; BOCCARDO, Giorgio. **Los Chilenos Bajo el Neoliberalismo: clases y conflicto social**. Santiago de Chile: El Desconcierto, 2015.
- SAVAGE, Mike. **Class Analysis and Social Transformation**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- SCHOLZMAN, Kay; VERBA, Sidney; BRADY, Henry; BURNS, Nancy. The Intergenerational persistence of economic inequality. In: SCHOLZMAN, Kay; VERBA, Sidney; BRADY, Henry (Ed.). **The Unheavenly Chorus: unequal political voice and the broken promise of American democracy**. Princeton: Princeton University Press, 2012. P. 177-198.
- SCHULZ, Wolfram et al. **ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries**. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010.
- SCHULZ, Wolfram et al. **ICCS 2009 Latin American Report: civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries**. Amsterdam: IEA, 2011.
- SEN, Amartya. Democracy as a Universal Value. **Journal of Democracy**, Washington, v. 10, n. 3, p. 13-16, 1999a.
- SEN, Amartya. **Development as Freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999b.
- SIBLEY, David. **Geographies of Exclusion: society and difference in the West**. London: Routledge, 1995.
- SMITH, Neil. Homeless/Global: scaling places. In: BIRD, Jon; CURTIS, Barry; PUTNAM, Tim; ROBERTSON, George; TICKNER, Lisa (Ed.). **Mapping the Futures: local cultures, global change**. New York: Routledge, 1993. P. 87-119.
- SOJA, Edward. Preface. In: LEANDER, Kevin; SHEEHY, Margaret (Ed.). **Spatialising Literacy Research and Practice**. New York: Peter Lang, 2004. P. 9-16.
- STARKEY, Hugh. Human Rights and Education. In: BANKS, James (Ed.). **Encyclopedia of Diversity in Education**. London: SAGE, 2012a. P. 1115-1118.
- STARKEY, Hugh. Human Rights, Cosmopolitanism and Utopias: implications for citizenship education. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 42, n. 1, p. 21-35, 2012b.
- TAYLOR, Marcus. **From Pinochet to the 'Third Way': neoliberalism and social transformation in Chile**. London: Pluto Press, 2006.

THOMSON, Pat. Working the In/Visible Geographies of Social Exclusion. In: GULSON, Kalervo; SYMES, Colin (Ed.). **Spatial Theories of Education: policy and geography matters**. New York: Routledge, 2007. P. 111-129.

THRIFT, Nigel. **Knowing Capitalism**. London: Sage, 2005.

TORNEY-PURTA, Judith. The School's Role in Developing Civic Engagement: a study of adolescent in twenty-eight countries. **Applied Development Science**, London, v. 6, p. 203-212, 2002.

TREVIÑO, Ernesto et al. Influence of Teachers and Schools on Students' Civic Outcomes in Latin America. **The Journal of Educational Research**, Oxfordshire, v. 100, n. 6, p. 604-618, 2017.

TURNER, Joe. Testing the Liberal Subject: (in)security, responsibility and self-improvement in the UK citizenship test. **Citizenship Studies**, London, v. 18, n. 3-4, p. 332-348, 2014.

TURNER, Joe. (En)Gendering the Political: citizenship from marginal spaces. **Citizenship Studies**, London, v. 20, n. 2, p. 141-155, 2016.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. **Informe sobre Desarrollo Humano para Mercosur 2009-2010 Innovar para Incluir: jóvenes y desarrollo humano**. New York: UNDP, 2009.

VAN DER REE, Gerard. **Contesting Modernities: projects of modernisation in Chile, 1964-2007**. Amsterdam: Dutch University Press, 2007.

**Ivette Hernandez Santibañez** obteve seu doutorado em Sociologia da Educação no UCL Institute of Education, University College London. Seus interesses de pesquisa são a interseção de políticas econômicas neoliberais na educação urbana e movimentos sociais, com um foco em políticas públicas progressistas sobre educação gratuita, movimentos estudantis populares e política democrática radical.

E-mail: ivehersant@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.