

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Departamento de Sociología IV

(Métodos de Investigación)



TESIS DOCTORAL

Protesta social, consecuencias y subjetividades políticas: la huella del movimiento estudiantil chileno del año 2011

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Juan Fernández Labbé

Directores

Francisco Alvira Martín
Benjamín Tejerina Montaña

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA
Departamento de Sociología IV (Métodos de la Investigación)



TESIS DOCTORAL

**Protesta social, consecuencias y subjetividades políticas:
La huella del movimiento estudiantil chileno del año 2011**

Memoria para optar al grado de Doctor

Presentada por:

Juan Fernández Labbé

Directores:

Francisco Alvira Martín

Benjamín Tejerina Montaña

Madrid, 2015

ABSTRACT

Social protest, consequences and political subjectivities:

The footprint of the Chilean student movement of 2011

The year 2011 marked Chile with the most relevant social movement in the last 25 years. The students movement for “free and quality public education” was a respond to the marketization process of the education, establishing the strengthening and gratuity of the public education as fundamental claims (its re-signification as a social right), the end of profiting (its demarketization), and the democratization of the educative entities. Its relevance surpassed the educational level and acquired the socio-historical character of a foundational demand when raising the need of an educative, political-institutional and cultural transformation.

The research question guiding the thesis is: Which were the extent, characteristics and consequences from the days of student social mobilization during the year 2011? The idea of this is to fill in some gaps. The first gap is referred to the consequences of the students protest in Chile, whose attempts had addressed its implications for society in general terms, which are here systematically analyzed and in three complementary fields: the political-institutional, the social environment and the subjective (in the activists). The second gap refers to the analysis of the forms of protests through the detailed study of the repertoires of contestatory action. This is important to understand the relevance of the movement and its strategies to get its purpose; the cultural and socio-political framework in which it is

inserted, when privileging some ways on others; and its configuration as a device to politicize, with implications for those who practice them.

The approach used is based on methodological pluralism, combining a quantitative approach to account for some objectives, and a qualitative look at others, being the latter the predominant. There are three types of analysis and the same amount of methods. The first corresponds to the analysis of social protest, carried out by measuring and classifying protests in the 2006-2011 period, which correspond to the student movement and to the widest environment of responding expressions (Mapuche and Environmental), with which the movement is located in time and in relation to other axes of concomitant conflicts. Using news records as a source, the extent (number of days, number of protests), and its setting (capital, regions, country) are set. The repertoire of collective action is also analyzed, classifying the protests form a matrix inspired in the works of Kriesi et al (1995), Jiménez (2005), and Tejerina (2010).

The second analysis is about the political-institutional and socio-cultural consequences. A set of fields of consequences is defined on the base of the works by Kitschelt (1986), Ibarra et al (2002), and Jiménez (2005), which will be examined in two levels: formal (which relates demand with response existence), and substantive (which relates contents of the demand and the response), in the period 2011-2015. The sources correspond essentially to documents, public statements of institutions and relevant actors, press and opinion polls.

Finally, for the analysis of the biographic-subjective consequences in the activists, the research practice used is the Group Discussion (GD). Eight GDs were held with secondary and university students, male and female, from educative entities which were protagonists of the movement, all of them took part regularly in the movement, without being leaders of it, giving this way voice to the wider body of actors, and to the less known discourse. The principles of structural representation, theoretical saturation and informed consent of the participants were respected. The material obtained was analyzed according to the model of Sociological Analysis of Discourse System (Conde, 2010).

The main outcomes that can be highlighted here are, in the first place, that the student social protest of 2011 was revealed as a repeated collective, massive expression of the people, with a broad range and adhesion, whose repertoires have been able to combine the tradition of the contestatory historical memory, with new forms of protests, which supposes some learning and updating of the cultural stock around the collective actions, along with innovative creativity when it comes to occupy public spaces and to stage the demand for a social transformation in various forms – predominantly non-institutional.

In the second place, the effects of the days of mobilization have been important in the public agenda, and to some extent, in a reconfiguration of the political elites. The main demands of the student movement have been incorporated into the political-institutional process, although it has changed its original spirit. A strong public support for the protest as a legitimate form of expression and the introduction into the social conversation topics previously absent is considered. There is also a step forward in politicization, by going

beyond the specific demands in relation to the educational model and by deepening approaches to the political order affecting the first, and by questioning aspects of the social order that seemed immutable.

In the third place, the appropriation of a re-signified politics can be seen in the activists, by a lane different from the institutional and which questions the current form of democracy. Some protest actions contribute especially to the process of politicization, constituted in autonomy and learning space, representing for the students an experience of setting up actors on a daily basis. Additionally, the activists are experiencing such participation in the protest as a vital milestone which defines their projections to the future; placing them in a critical relationship with different levels of social life and weaving subjective frames not without breaks, frustrations, insecurities, and fears. The latter imposed a tension between the energy of the counter-hegemonic speech and the strength of the dominant practices aimed to overcome the social vulnerability.

The results and the analysis developed shed light in the understanding of three critical phenomena around the social protest and the social movements. The first one is related to the social politicization, devices by which this occurs and the forms it takes in the specific case of the activists; the second one is related to the political-institutional process of the social demands; and the third one corresponds to the implications of the previous two in the framework of a democracy in legitimacy and representativeness crisis.

Keywords: *social movements, student movement, social protest, political subjectivity, Chile.*

RESUMEN

Protesta social, consecuencias y subjetividades políticas:

La huella del movimiento estudiantil chileno del año 2011

El año 2011 marcó a Chile con el movimiento social más relevante de los últimos 25 años. El movimiento estudiantil por la “educación pública gratuita y de calidad” fue una respuesta ante el proceso de mercantilización de la educación, estableciendo como demandas fundamentales el fortalecimiento y gratuidad de la educación pública (su resignificación como derecho social), el fin al lucro (su desmercantilización) y la democratización de las entidades educativas (su constitución como espacios de participación cívica). Su relevancia superó el ámbito educacional y adquirió el carácter socio-histórico de una demanda fundacional, al plantear la necesidad de una transformación educativa, político-institucional y cultural.

La pregunta de investigación que guía la tesis es *¿Qué alcance, características y consecuencias tuvieron las jornadas de movilización social estudiantil del año 2011?* Con ella se busca contribuir a poblar algunos vacíos. Un primer vacío se refiere a las consecuencias de la protesta estudiantil en Chile, cuyos intentos a la fecha habían abordado en términos generales sus implicancias para la sociedad, y aquí son analizadas sistemáticamente y en tres campos complementarios: el político-institucional, el entorno social y el subjetivo (en los activistas). El segundo vacío alude al análisis de las formas de protesta, a través del estudio detallado de los repertorios de acción contestataria. Esto es importante para entender la relevancia del movimiento y sus estrategias para lograr su

propósito; el marco cultural y socio-político en el que se inserta, al privilegiar unas formas sobre otras; y su configuración como dispositivo de politización, con implicancias para quienes las practican.

El enfoque utilizado está basado en el pluralismo metodológico, combinando una aproximación cuantitativa para dar cuenta de algunos objetivos y una mirada cualitativa en otros, predominando esta última. Hay tres tipos de análisis e igual número de métodos. El primero corresponde al análisis de la protesta social, llevado a cabo mediante la medición y clasificación de los *actos de protesta* en el período 2006-2011, correspondientes al movimiento estudiantil y al entorno más amplio de expresiones contestatarias (mapuche y ambiental), con lo cual se sitúa al movimiento en el tiempo y en relación a otros ejes de conflicto concomitantes. Tomando como fuente registros de prensa se establece el alcance (número de días, número de actos de protesta) y su localización (capital, regiones, país). También se analiza el repertorio de acción colectiva, clasificando los actos de protesta a partir de una matriz inspirada en los trabajos de Kriesi *et al* (1995), Jiménez (2005) y Tejerina (2010).

El segundo análisis es de las consecuencias político-institucionales y socio-culturales. Sobre la base de los trabajos de Kitschelt (1986), Ibarra *et al* (2002) y Jiménez (2005) se define un conjunto de ámbitos de consecuencias, los cuales son examinados en dos niveles: formal (relaciona demanda con existencia de respuesta) y sustantivo (relaciona contenidos de la demanda y de la respuesta), en el período 2011-2015. Las fuentes corresponden

esencialmente a documentos, declaraciones públicas de organismos y actores relevantes, prensa y encuestas de opinión.

Finalmente, para el análisis de las consecuencias biográfico-subjetivas en los activistas, la práctica de investigación utilizada es la del Grupo de Discusión (GD). Se realizaron ocho GD con estudiantes secundarios y universitarios, hombres y mujeres, de entidades educativas protagonistas en el movimiento, todos activistas regulares, sin ser dirigentes, dando voz así al conjunto más amplio de actores y a los discursos menos conocidos. Se respetaron los principios de representación estructural, saturación teórica y consentimiento informado de los participantes. El material obtenido fue analizado de acuerdo al modelo de Análisis Sociológico del Sistema de Discursos (Conde, 2010).

Como principales resultados puede destacarse, en primer lugar, que la protesta social estudiantil del año 2011 se reveló como una expresión colectiva ciudadana reiterada, masiva, de gran alcance y adhesión, cuyos repertorios han sabido combinar la tradición de la memoria histórica contestataria, con nuevas formas de protesta, lo que supone un aprendizaje y actualización del stock cultural en torno a la acción colectiva, junto con una capacidad creativa innovadora a la hora de ocupar el espacio público y llevar a escena de distintas formas –predominantemente no-institucionales- la demanda por una transformación social.

En segundo lugar, los efectos de las jornadas de movilización han sido importantes en la agenda pública y, en alguna medida, en una reconfiguración de las elites políticas. Las

principales demandas del movimiento estudiantil han sido incorporadas al proceso político-institucional, aunque trastocando su espíritu original. Se aprecia un fuerte apoyo ciudadano a la protesta como modo legítimo de expresión y la introducción en la conversación social de temas previamente ausentes. También hay un avance en politización, al ir más allá de las demandas específicas relativas al modelo educativo y profundizar en planteamientos sobre el orden político que afectan a las primeras, y al poner en cuestión aspectos del orden social que parecían inmutables.

En tercer lugar, en los activistas se observa la apropiación de una política re-significada, por un carril distinto al institucional y que cuestiona la forma actual de la democracia. Al proceso de politización contribuyen especialmente algunas acciones de protesta, constituidas en espacio de autonomía y aprendizaje, representando para los estudiantes una experiencia de *constitución de actores* en lo cotidiano. Adicionalmente, los activistas experimentan la participación en la protesta como un hito vital que define sus proyecciones a futuro, situándolos en una relación crítica con distintos planos de la vida social y tejiendo tramas subjetivas no exentas de quiebres, frustraciones, inseguridades y miedos. Éstos últimos imponen una tensión entre la energía de los discursos contra-hegemónicos y la fuerza de las prácticas dominantes destinadas a sortear la vulnerabilidad social.

Los resultados y análisis desarrollados arrojan luz en la comprensión de tres fenómenos críticos en torno a la protesta social y a los movimientos sociales. El primero se refiere a la politización social, los dispositivos mediante los que ocurre y las formas que adquiere en el caso específico de los activistas; el segundo, al procesamiento político-institucional de las

demandas sociales; y el tercero corresponde a las implicancias de los dos anteriores en el marco de una democracia en crisis de legitimidad y representatividad.

Palabras clave: *movimientos sociales, movimiento estudiantil, protesta social, subjetividad política, Chile.*

A Catalina y a Martina

“Y cuando la tormenta de arena haya pasado, tú no comprenderás cómo has logrado cruzarla con vida. ¡No! Ni siquiera estarás seguro de que la tormenta haya cesado de verdad. Pero una cosa sí quedará clara. Y es que la persona que surja de la tormenta no será la misma persona que penetró en ella”
(Haruki Murakami, “Kafka en la orilla”)

“Lo importante no es lo que han hecho de nosotros, sino lo que hacemos con lo que han hecho de nosotros”
(Jean Paul Sartre)

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo representa un esfuerzo que no habría sido posible sin la ayuda de muchas personas, en distintos lugares y momentos. Seguramente muchos se me quedarán en el tintero en estas breves palabras, pero mi agradecimiento es para todos los que, de una forma u otra, contribuyeron a esta obra.

Desde las primeras clases de historia del profesor Leoncio Fierro, que despertaron mi interés por los procesos sociales; luego los años de estudio en la carrera de sociología, que me abrieron el espacio que necesitaba para leer y sumergirme en las ciencias sociales; y mis primeros años de trabajo profesional con Dagmar Raczynski y Claudia Serrano, que no sólo fueron formativos, sino que también me hicieron ver lo importante que era profundizar académicamente y tener una estadía fuera del país. Ellos son tributarios indirectos de este trabajo.

A mis directores de tesis, que me acompañaron en este largo camino, con reuniones y charlas esclarecedoras, tanto presenciales como a distancia. Francisco Alvira fue permanente apoyo metodológico y me alertó de posibles debilidades argumentativas, a la vez que me ayudó en relación a los procedimientos académicos de la Universidad Complutense; Benjamín Tejerina compartió conmigo su saber sobre los movimientos sociales, dándome claves analíticas fundamentales y empujándome a ir más allá de lo que tenía escrito, enriqueciendo el texto; también me abrió las puertas de la Universidad del País Vasco.

A ellos se suma la ayuda de Andrés Gómez, que me recibió en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile en el marco de una estancia académica. Junto con comentarme mis avances, organizó un seminario en el cual presenté el estado de mi investigación, tras el cual siguió con interés mi trabajo. Le agradezco también a Emmanuelle Barozet y a María Emilia Tijoux, por facilitarme la realización de dicha estancia, en la que seminarios y conferencias, así como las conversaciones de pasillo, me aportaron mucho.

Al Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas del Instituto Ortega y Gasset (GIGAPP), organizador de Congresos anuales, en uno de los cuales presenté mi primer avance de investigación, recibiendo estimulantes comentarios. Especialmente agradezco a José Hernández, Palmira Chavero y Cecilia Güemes, cuya pasión para trabajar sus temas fue ejemplo de motivación.

A los compañeros del Doctorado, especialmente a Carolina Garcés y a Gonzalo Tassara, con quienes sufrimos y gozamos las peripecias de la aventura doctoral en Madrid.

A Fernanda Azócar, apoyo invaluable, cuya gestión durante meses hizo posible la realización de los Grupos de Discusión, los que finalizados comentábamos con interés.

A Gonzalo Muñoz, que en dos o tres conversaciones me iluminó sobre las dinámicas internas de la reforma educacional chilena.

A Consuelo Valderrama y Pablo Morris, por haber compartido conmigo gentilmente su estudio sobre el movimiento estudiantil realizado para UNICEF, incluidos datos específicos.

A los diversos espacios académicos de debate y presentación de avances de investigación, que siempre dejaban algo. Entre ellos, destacar el III Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas, organizado por el Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset (2012); el II Congreso Internacional de Análisis Político Crítico “+ Democracia”, organizado por el Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad del País Vasco (2012); el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología – ALAS 2013 “Crisis y emergencias sociales en América Latina”, organizado por FACSU-U. de Chile; Sociored y ALAS (2013); el Seminario "Socialización política: metodologías para comprender la objetivación y naturalización de la política" organizado por FACSU, U. de Chile (2013); y el Seminario Internacional “Legitimidad y acción colectiva” organizado por el COES - Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (2014). También las conversaciones esporádicas con muchos colegas que estaban en el mismo proceso y los mismos temas, con quienes nos encontrábamos cada cierto tiempo en seminarios y congresos. A ellos se suma el Grupo de tercer ciclo de Somosaguas (UCM), que además de ser un espacio para la presentación de avances de investigación, era una fuente de información práctica valiosa.

A Manuel Antonio Garretón y a Tomás Moulian, que sin haber establecido un diálogo personal, a través de sus libros y conferencias, inspiraron profundamente mi trabajo.

Debo dar gracias también a la beca otorgada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT), sin la cual este trabajo, enmarcado en el Programa de Doctorado en Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, no podría haber sido realizado.

A Carmen Gloria, por su preocupación constante y regular pregunta ¿cómo va la tesis?

A Catalina, por su comprensión y apoyo, aún cuando esta cosa llamada “tesis” me impedía dedicarle todo el tiempo y atención que se merece. También a Martina, que un par de veces me preguntó inocentemente, y vaya a saber por qué, ¿papá, tú vas a estar haciendo la tesis para siempre?, sirviendo de estímulo adicional para darle un cierre.

Finalmente, a todos quienes se involucraron y comprometieron el año 2011 con el movimiento estudiantil, luchando y creyendo en que la transformación era necesaria y posible. Agradecimientos especiales a quienes aceptaron participar en esta investigación y compartieron conmigo su experiencia: Francisco F., Romina J., Constanza R., Valentina D., Valentina P., Gabriela C., Catalina E., Graciela M., Daniela L., Karla M., Camila H., Victoria N., Paula G., Anita Q., Constanza T., Alessandra J., Gonzalo E., José C., Nicolás M., José Miguel B., Felipe P., Federico S., Emilio B., Fabián N., Javier N., Felipe S., César

F., Benjamín E., Xabier M., Diego M., Francisco B., Joaquín A., Javier G., Michael A.,
Joaquín S., Felipe C., César C., Rodrigo G., Álvaro A., Cristopher H., Francisco S.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|----|
| ABSTRACT | 1 |
| RESUMEN | 5 |
| AGRADECIMIENTOS | 12 |
| ÍNDICE GENERAL | 17 |
| ÍNDICE DE TABLAS | 21 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 22 |
| ÍNDICE DE CITAS (discurso de actores) | 23 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 23 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS | 24 |
| INTRODUCCIÓN | 25 |
| PROBLEMATIZACIÓN: LA PROTESTA SOCIAL EN UN MARCO DE GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y CRISIS DE LA DEMOCRACIA | 31 |
| 1. Contexto global: Globalización neoliberal, democracia y protesta social | 32 |
| 2. Contexto nacional: Democracia incompleta, desigualdades y vulnerabilidades | 37 |
| El sistema educativo: aspectos clave | 40 |
| Desigualdad y vulnerabilidad social | 41 |
| 3. Un Movimiento de refundación | 45 |
| 4. La pregunta por los repertorios y las consecuencias del estallido estudiantil | 52 |
| Pregunta central de investigación: | 56 |
| Objetivos | 57 |
| MARCO TEÓRICO: PROTESTA SOCIAL: SIGNIFICADO, DESPLIEGUE Y CONSECUENCIAS | 60 |
| 1. La protesta: desde la irracionalidad a la conciencia política | 62 |
| La protesta como turba o como expresión política | 62 |
| 2. Aproximaciones al estudio de los movimientos sociales | 67 |
| ¿Qué es un movimiento social? | 67 |
| ¿Qué aproximaciones ha habido al estudio de los movimientos sociales? | 70 |
| Disfunción Sistémica y Privación Relativa | 71 |
| Teoría del Comportamiento Colectivo | 72 |
| Teoría de la Elección Racional | 73 |
| Teoría de la Movilización de Recursos | 73 |
| Nuevos Movimientos Sociales y la construcción de identidades colectivas | 74 |

| | |
|--|------------|
| Teoría del Proceso Político y Estructura de Oportunidades Políticas | 77 |
| Teoría del Enmarcamiento o de los Marcos de Acción Colectiva | 78 |
| Ciclos de acción colectiva..... | 82 |
| Surgimiento de movimientos sociales | 85 |
| Visión desde América Latina..... | 90 |
| Situación periférica en el sistema mundo | 93 |
| Indigenismo, multiculturalismo y movimientos campesinos | 93 |
| Dictaduras militares, reformas neoliberales y desigualdad social..... | 94 |
| 3. Repertorios de acción colectiva y actos de protesta | 98 |
| 4. Consecuencias y umbrales de impacto de la protesta social..... | 105 |
| 4.1. Consecuencias Político-Institucionales..... | 109 |
| 4.2. Consecuencias Socio-culturales..... | 120 |
| Medios de comunicación masivos tradicionales | 126 |
| Nuevas tecnologías de información y redes sociales virtuales | 128 |
| 4.3. Consecuencias biográficas y configuración de subjetividades políticas | 132 |
| La importancia de un Nosotros y la politización en el contexto de los movimientos | 135 |
| MARCO METODOLÓGICO: SISTEMATIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE EVENTOS DE PROTESTA, REALIZACIÓN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE DISCURSO | 140 |
| 1. Método para el análisis de la protesta social | 141 |
| 2. Método para análisis de las consecuencias político-institucionales y socio-culturales | 147 |
| 3. Método para el análisis de las consecuencias biográfico-subjetivas | 150 |
| 3.1. Enfoque y técnica de investigación | 150 |
| 3.2. Plan de análisis | 162 |
| RESULTADOS: EXTENSIÓN, FORMAS Y CONSECUENCIAS DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL DE 2011 EN CHILE..... | 164 |
| I. ALCANCE Y FORMAS DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL | 165 |
| 1. El entorno de las acciones contestatarias estudiantiles: protesta ambiental y acción colectiva mapuche en el período 2006-2011 | 166 |
| 1.1. Presentación sinóptica de los movimientos mapuche y ambientalista | 168 |
| 1.1.1. El conflicto mapuche o la autodeterminación contra la desposesión | 168 |
| 1.1.2. El conflicto socio-ambiental o las comunidades contra la depredación | 170 |
| 2. El movimiento estudiantil de 2011: del cambio educativo al cambio social..... | 172 |
| 3. Los conflictos sociales a la base de la acción contestataria..... | 178 |
| 4. Alcance y magnitud de la protesta en Chile (2006-2011) | 179 |
| 5. Repertorios: formas de la protesta en Chile (2006-2011) | 184 |

| | |
|--|------------|
| 5.1. La protesta estudiantil en foco: particularidades en un marco global de acciones contestatarias ... | 196 |
| 6. Conclusiones del capítulo | 205 |
| II. CONSECUENCIAS POLÍTICO-INSTITUCIONALES Y SOCIO-CULTURALES DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL..... | 207 |
| 1. ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS POLÍTICO-INSTITUCIONALES..... | 208 |
| 1.1. RESPUESTA POLÍTICA DURANTE EL AÑO 2011 | 210 |
| 1.2. CONSECUENCIAS POLÍTICO-INSTITUCIONALES..... | 214 |
| 1.2.1. Inclusión de temas, definiciones y alternativas en la agenda | 214 |
| 1.2.2. Incidencia en planteamientos programáticos de los partidos políticos | 222 |
| 1.2.3. Re-alineamiento de las élites políticas | 225 |
| 1.2.4. Ampliación de las redes de política pública | 226 |
| 1.2.5. Tramitación de iniciativas legislativas | 228 |
| 1.2.6. Modificación o creación de políticas y/o programas públicos | 237 |
| 1.2.7. Incorporación de procedimientos administrativos más participativos..... | 239 |
| 1.2.8. Cambios en el sistema electoral | 240 |
| 1.3. Conclusiones del capítulo | 241 |
| 2. ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS SOCIO-CULTURALES..... | 243 |
| 2.1. Aceptación de la protesta como modo legítimo de expresión..... | 243 |
| 2.2. Introducción de nuevas visiones y definiciones alternativas en la conversación social..... | 245 |
| 2.3. Cambios en la cultura política y el ejercicio democrático | 247 |
| 2.4. Conclusiones del capítulo | 252 |
| III. CONSECUENCIAS BIOGRÁFICAS Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN TORNO A LA PROTESTA ESTUDIANTIL..... | 254 |
| 1. VISIÓN PANORÁMICA DE LOS ACTIVISTAS Y SU DISCURSO | 255 |
| 2. DISCURSO, SIGNIFICADOS E IMPLICANCIAS DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL EN SUS ACTIVISTAS | 262 |
| 2.1. Politización y subjetividad política..... | 262 |
| 2.2. Consecuencias biográficas: las movilizaciones como hito vital, construcción de identidad y activismo proyectado hacia el futuro | 266 |
| 2.3. Quiebres y la experiencia de la comunidad fragmentada | 269 |
| 2.4. Tensiones, miedos y frustraciones | 274 |
| 2.4.1. Tensión entre la superación y la experiencia vivida del miedo: lucha y reclamo legítimo, violencia policial y destino individual amenazado..... | 274 |
| 2.5. Entre la fuerza colectiva y la persistencia del individualismo | 278 |
| 2.6. Alegrías y frustraciones | 279 |

| | | |
|---|--|-----|
| 2.7. | De la frustración a la rabia: horizontes de radicalización | 281 |
| 2.8. | El Movimiento estudiantil visto desde las bases..... | 283 |
| 2.9. | La puesta en agenda y la disputa por el sentido común | 285 |
| 3. | Conclusiones del capítulo | 288 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: POLITIZACIÓN SOCIAL, PROCESAMIENTO INSTITUCIONAL Y CRISIS DE LA DEMOCRACIA | | 290 |
| 1. | Politización social: dispositivos y formas | 293 |
| 2. | Procesamiento político-institucional de las demandas del movimiento social | 299 |
| 3. | Protesta social, politización e institucionalidad en un marco de crisis de la democracia | 302 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | | 306 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1: Tipología de acciones de protesta: | 104 |
| Tabla 2: Medios de prensa a la base del análisis (2006-2011) | 146 |
| Tabla 3: Ámbitos de consecuencias de la protesta social | 148 |
| Tabla 4: Distribución del número de grupos según sexo y centro educativo y total de participantes | 155 |
| Tabla 5: Caracterización de los activistas estudiantes universitarios | 157 |
| Tabla 6: Caracterización de los activistas estudiantes secundarios | 158 |
| Tabla 7: Distribución de alumnos de universidades, según ingresos de la familia..... | 159 |
| Tabla 8: Caracterización socio-económica de los establecimientos de educación secundaria | 160 |
| Tabla 9: Número de días con eventos de protesta violentos según mes y descripción de las acciones, en el contexto de las jornadas de movilización, Chile 2011..... | 201 |
| Tabla 10: Acciones lúdicas enmarcadas en el Movimiento Estudiantil en 2011..... | 202 |
| Tabla 11: Incorporación de los planteamientos estudiantiles en los programas de gobierno de candidatos a la Presidencia de la República. Chile 2013. | 224 |
| Tabla 12: Iniciativas enviadas por el Ejecutivo (mensajes), abril 2011-abril 2015 | 232 |
| Tabla 13: Iniciativas presentadas por el Senado (mociones), abril 2011-abril 2015 | 233 |
| Tabla 14: Iniciativas presentadas por la Cámara de Diputados (mociones), abril 2011-abril 2015..... | 234 |
| Tabla 15: Consistencia entre las iniciativas aprobadas y los planteamientos del movimiento estudiantil de 2011..... | 235 |
| Tabla 16: Esquema posicional de los activistas y ejemplo de citas textuales..... | 258 |
| Tabla 17: Configuraciones narrativas principales en el discurso de los activistas | 259 |
| Tabla 18: Síntesis de espacios semánticos y densidad discursiva tras la codificación | 260 |
| Tabla 19: Principales atractores por espacio semántico (entre paréntesis número de menciones) | 261 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Número de días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental en Chile 2006-2011 (Totales)..... | 180 |
| Gráfico 2: Número de días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental según eje de conflicto en Chile 2006-2011 (Totales)..... | 181 |
| Gráfico 3: Número de días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental por trimestre. Chile 2006-2011..... | 182 |
| Gráfico 4: Número de días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental según distribución geográfica y eje de conflicto en Chile 2006-2011 (Totales)..... | 184 |
| Gráfico 5: Número de acciones desplegadas en los días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental según relación con el ámbito institucional en Chile 2006-2011 (Totales)..... | 193 |
| Gráfico 6: Tipo de acciones desplegadas en los días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental según relación con el ámbito institucional por año. Chile 2006-2011 (Totales)..... | 194 |
| Gráfico 7: Número de días con acciones de protesta protagonizadas por el Movimiento estudiantil, año 2011..... | 197 |
| Gráfico 8: Prevalencia de acciones protagonizadas por el Movimiento estudiantil, por tipo de acción, en el año 2011..... | 198 |
| Gráfico 9: Evolución de los problemas más apremiantes en Chile, 2000-2013. Encuesta CEP..... | 217 |
| Gráfico 10: Evolución de los problemas más apremiantes en Chile, 2002-2011. Encuesta CERC..... | 218 |
| Gráfico 11: Nivel de acuerdo con que los establecimientos educativos tengan fines de lucro, CEP junio-julio 2011..... | 220 |
| Gráfico 12: Interés/relevancia del término “estudiantil” en las búsquedas web, Chile, 2005-2015..... | 221 |

ÍNDICE DE CITAS (discurso de actores)

| | |
|---|-----|
| Cita 1: Redes sociales y movimiento estudiantil chileno de 2011 | 130 |
| Cita 2: Estudiantes y cambio social..... | 208 |
| Cita 3: Parlamentarios y movimiento estudiantil (1) | 229 |
| Cita 4: Parlamentarios y movimiento estudiantil (2) | 229 |
| Cita 5: Manera de hacer política y ejercer la democracia | 248 |
| Cita 6: Aprendizaje político..... | 262 |
| Cita 7: Política de regreso a la mesa familiar | 263 |
| Cita 8: Apropiación de la política..... | 264 |
| Cita 9: Desconfianza y desilusión de los políticos | 265 |
| Cita 10: La construcción de identidad | 267 |
| Cita 11: Otras realidades, otros aprendizajes..... | 268 |
| Cita 12: Activismo proyectado al futuro | 269 |
| Cita 13: Quiebres y conflictos | 271 |
| Cita 14: Activistas de base vs dirigentes | 272 |
| Cita 15: Legitimación de la violencia..... | 272 |
| Cita 16: Las protestas y la familia | 273 |
| Cita 17: La capacidad crítica y el reclamo legítimo | 275 |
| Cita 18: Los fantasmas del miedo a la represión policial | 276 |
| Cita 19: Los otros miedos y la vulnerabilidad | 277 |
| Cita 20: La lucha por lo colectivo | 278 |
| Cita 21: Lo deseado vs lo necesario | 279 |
| Cita 22: La toma como fin en sí misma..... | 281 |
| Cita 23: Desgaste y decepción..... | 281 |
| Cita 24: Violencia, radicalización y capuchas | 283 |
| Cita 25: Evolución del movimiento..... | 284 |
| Cita 26: Frustración y desconfianza | 285 |
| Cita 27: Disputando el sentido común..... | 286 |
| Cita 28: Debates pendientes en educación..... | 287 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Principales búsquedas realizadas con el término “estudiantil” en la web, Chile, 2005-2015. | 221 |
| Figura 2: Síntesis analítica: Protesta social, consecuencias institucionales y subjetivas | 305 |

GLOSARIO DE TÉRMINOS

ACES: Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios.
ATE: Agencia de Asistencia Técnica Educativa.
CAE: Crédito con Aval del Estado.
CEP: Centro de Estudios Públicos.
CERC: Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea.
CONES: Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios.
CONFECH: Confederación de Estudiantes de Chile.
CRUCH: Consejo de Rectores de Universidades de Chile.
DEMRE: Departamento de evaluación, medición y registro educacional, Universidad de Chile.
FECH: Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.
FEUC: Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile.
GD: Grupo de Discusión.
IA: Izquierda Autónoma.
IC: Izquierda Ciudadana.
ISAPRE: Instituciones de Salud Previsional.
JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Educación.
LGE: Ley General de Educación.
MINEDUC: Ministerio de Educación.
OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
PC: Partido Comunista (partido político).
PDC: Partido Demócrata Cristiano (partido político).
PH: Partido Humanista (partido político).
PIB: Producto Interno Bruto.
PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
PPD: Partido Por la Democracia (partido político).
PS: Partido Socialista (partido político).
PSU: Prueba de Selección Universitaria.
PRDS: Partido Radical Socialdemócrata (partido político).
PRO: Partido Progresista (partido político).
RD: Revolución Democrática.
RN: Renovación Nacional (partido político).
SEGEOB: Secretaría General de Gobierno.
TNE: Tarjeta Nacional Estudiantil.
UDI: Unión Demócrata Independiente (partido político).

INTRODUCCIÓN

En abril del año 2011 las noticias en Chile anunciaban manifestaciones de estudiantes de la Universidad Central que se oponían a la venta de una parte de la entidad a un fondo de inversiones, a las que siguieron movilizaciones de estudiantes de entidades públicas por el retraso en la entrega de becas y de la tarjeta nacional de transporte por parte del organismo estatal responsable. En mayo ya se había convocado a un Paro Nacional –símil de una Huelga General- demandando la recuperación de la educación pública, entrando con fuerza en lo que sería un año marcado por las jornadas de protesta estudiantil más importantes de los últimos 25 años.

En Madrid, el 15 de Mayo un grupo de manifestantes acampaba en la Puerta del Sol para demandar mayor democracia, superación del bipartidismo y rechazo a las medidas impulsadas por la banca y las entidades europeas en el contexto de la crisis económica. Pronto el número de adherentes se incrementó y la plaza permaneció ocupada hasta el mes siguiente. A la acampada fundacional le seguirían la realización de asambleas, la formación de colectivos y finalmente agrupaciones políticas con raíces en el denominado movimiento de los *Indignados*, destacando al día de hoy el surgimiento de Podemos.

En septiembre de 2011, con esa efervescencia social como telón de fondo, defendía mi Trabajo de Fin de Master en la Universidad Complutense de Madrid, sobre descentralización regional en Chile, el cual concluía que para las reformas institucionales, junto con la lógica político-partidista, cada vez cobraba más relevancia la entrada de los

actores sociales en el debate, “exigiendo recursos, atención política y profundización democrática”. El escenario parecía montado para que el siguiente acto en mi desarrollo académico se dirigiera al estudio de los movimientos sociales y, haciendo caso de dicho “llamado”, comencé a preparar mi proyecto de tesis, centrado en la acción colectiva, la protesta social y sus efectos.

Tras una primera etapa de avances y retrocesos, lecturas interminables y conversaciones esclarecedoras, por fin di con el objetivo de mi tesis: *Caracterizar y analizar la protesta estudiantil chilena del año 2011 y sus consecuencias (político-institucionales, socio-culturales y subjetivas), especialmente respecto de los procesos de politización y aprendizaje biográfico de sus activistas.*¹

Nuevamente sumergido en lecturas que abrían más puertas y nuevas lecturas, así como diálogos y presentaciones en seminarios y congresos, fui desarrollando el trabajo, con análisis documental y trabajo de campo cualitativo en intensa interrelación. Al ser un fenómeno en pleno desarrollo y dinámico por esencia, hubo que acotarlo temporalmente y marcar un cierre, limitante, pero necesario para consolidar de alguna manera la información acumulada y llevar a puerto los sucesivos análisis parciales que llenaban las notas manuscritas dentro de los libros leídos y, afortunadamente, varios archivos de texto.

¹ En un comienzo, mi propósito era abarcar los tres principales ejes de conflicto social que venían cobrando relevancia mediante protestas y acciones colectivas en Chile en la última década: el mapuche, el medioambiental y el estudiantil. De hecho, la primera parte del análisis los considera a los tres –lo que cobraría sentido para situar en su contexto a uno de ellos-, sin embargo, con el tiempo y los sabios comentarios de varios colegas, tal pretensión titánica decantó en que me concentrara sólo en el estudiantil.

El problema estudiado tenía varias aristas relacionadas. A nivel macro, en un contexto de expansión de la globalización neoliberal –con consecuencias para la práctica de la política-, de ampliación en el orbe de una democracia liberalatravesada por una profunda crisis de legitimidad, y de multiplicación de estallidos de protesta social demandando más y mejor democracia, el movimiento estudiantil chileno se hacía eco en parte de todo aquello, pero se enraizaba también en fenómenos nacionales característicos de las últimas cuatro décadas: privatización y mercantilización de derechos sociales, herencia institucional autoritaria, desafección electoral y desconfianza en las instituciones, expansión de las clases medias, desigualdad y segregación social, sensación de vulnerabilidad, inseguridad y deterioro del vínculo social.

El movimiento estudiantil era una respuesta ante el proceso de mercantilización de la educación, estableciendo como demandas fundamentales el fortalecimiento y gratuidad de la educación pública (su re-significación como derecho social), el fin al lucro (su desmercantilización) y la democratización de las entidades educativas (su constitución como espacios de participación cívica). Su relevancia superó el ámbito educacional y adquirió el carácter socio-histórico de una demanda fundacional, al plantear la necesidad de una transformación educativa, político-institucional y cultural.

Era imprescindible describir las jornadas de protesta, analizar al movimiento a partir de lo que hacía y lo que decía y, finalmente, ahondar en sus consecuencias. La tesis busca contribuir a llenar algunos vacíos existentes en su comprensión, fundamentalmente en relación a las formas de protesta y a sus efectos, aspectos importantes para entender la

relevancia del movimiento y sus estrategias para lograr su propósito; el marco cultural y socio-político en el que se inserta; y su configuración como dispositivo de politización, con implicancias para quienes las practican.

Busca aportar conocimiento sobre la protesta social y sus formas y consecuencias, a objeto de mejorar nuestra comprensión sobre la capacidad de las acciones colectivas contestatarias para impulsar cambios sociales y sobre sus consecuencias a nivel de los propios activistas.

El argumento central se puede resumir de la siguiente forma: a) Las jornadas de protesta estudiantil son masivas, recurrentes y con un amplio repertorio de expresiones que logra una cobertura y adhesión colectiva inéditas en los últimos 25 años. Las formas de protesta (repertorios) representan un signo del contexto socio-político particular de la época y tienen una capacidad diferenciada de politización; b) La protesta interpela a la institucionalidad política, demandando y contribuyendo a que operen cambios en ella. Se han impulsado procesos de cambio en distintos ámbitos, pero existe un hiato significativo entre las demandas del movimiento y el procesamiento que de ellas hace el sistema político; c) La experiencia del movimiento es un hito vital que deja una huella biográfica en los activistas, asociada a su visión de la realidad, a sus relaciones interpersonales y a su proyección subjetiva a futuro; d) El movimiento significó en los estudiantes su politización, entendida como incorporación de la política a su conciencia y experiencia cotidiana, pero que en un contexto de crisis de legitimidad democrática, se da en la forma de construcción de subjetividades políticas no-institucionales. Opera una tensión entre la comprensión del orden social como espacio sujeto a las decisiones colectivas y, por ello, la necesidad de

interpelación al Estado, y una desconfianza hacia él y hacia el sistema político en su conjunto. Asimismo, la vulnerabilidad social es condición de posibilidad y a la vez límite de la acción colectiva.

Los resultados iluminan algunos aspectos y también abren nuevas preguntas. Será misión de futuras investigaciones analizar los efectos del movimiento estudiantil a más largo plazo y determinar si los desafíos que planteó han sido sorteados por la institucionalidad o si, por el contrario, la emergencia de movimientos con nuevas energías buscarán la concreción de las transformaciones. También si la politización de los activistas se refuerza o diluye con el tiempo, una vez hayan dejado su posición de estudiantes y recorran una trayectoria en otros estadios de su ciclo vital y en otros campos de la vida social, para lo cual una investigación que aborde a los mismos sujetos participantes en los Grupos de Discusión unos años después, aparece como un interesante ejercicio que espero sea posible llevar a cabo.

Para desarrollar el argumento descrito, el documento se estructura en cinco grandes unidades o capítulos después de esta introducción. La primera corresponde a la problematización, que describe el contexto global y nacional, las características del fenómeno abordado y las preguntas y objetivos a cumplir. La segunda constituye el marco teórico, que revisa y conceptualiza la protesta social y el estudio de los movimientos sociales, centrándose en los repertorios de acción colectiva y las consecuencias e impactos de la protesta. La tercera sección conforma el marco metodológico, describiendo los métodos utilizados para el análisis de la protesta social y sus repertorios, las consecuencias político-institucionales y socio-culturales, y los efectos biográfico-subjetivos. A

continuación se presentan los resultados, organizados en tres subtítulos: alcance y formas de la protesta, consecuencias político-institucionales y socio-culturales de la protesta, y consecuencias biográficas y subjetividades políticas. Finalmente, se presenta un capítulo con la discusión y conclusiones.

**PROBLEMATIZACIÓN: LA PROTESTA SOCIAL EN UN MARCO DE
GLOBALIZACIÓN, NEOLIBERALISMO Y CRISIS DE LA DEMOCRACIA**

1. Contexto global: Globalización neoliberal, democracia y protesta social

El 2011 fue el año de la protesta social, una imagen viva de un tiempo en el que un número de personas cada vez mayor se involucra en actividades de protesta y en el que éstas, a su vez, se expanden a un mayor número de países en el mundo (Dodson, 2011). Desde la anterior década se venía hablando de una “sociedad de movimientos” (Meyer y Tarrow, 1998) o de un “mundo de movimientos” (Snow *et al*, 2004); el año que dio inicio a la segunda década del milenio estuvo lleno de movilizaciones y jornadas de protesta que expresaban una demanda de democratización, que en algunos casos podía leerse como la búsqueda de una refundación del ejercicio de la política (Funes, 2012; Della Porta, 2012).²

El contexto global de dicha explosión corresponde a una expansión tanto del neoliberalismo como de la democracia liberal (Held, 1997; Crouch, 2011)³, que paradójicamente han conformado un escenario en el que los poderosos intereses de una minoría cuentan mucho más que los del conjunto de los ciudadanos (Crouch, 2004).⁴ Este tipo de democracia ha ido

²El año 2011 surgieron, entre otros, la denominada *Primavera Árabe*, el *15-M* o Movimiento de los *Indignados*, *Occupy Wall Street* y el Movimiento Estudiantil en Chile. El 15 de octubre de 2011 se convocó a una protesta a nivel mundial en el marco de la cual se movilizaron 951 ciudades de un total de 82 países (Funes, 2012). Este despliegue ha sido denominado “el movimiento del 99%”, que se opone al abuso ejercido por el 1% más rico de la población mundial, gestora del capitalismo financiero global.

³De acuerdo a Crouch (2004), los países que celebran elecciones razonablemente libres, condición mínima para ser considerados democráticos, llegaban a 191 en el año 1999. El mismo autor sostiene que después de la crisis financiera internacional de 2008, el neoliberalismo está extendiéndose con más fuerza que nunca, ya que los estados, como respuesta a la crisis, recortan enérgicamente el gasto público y la inversión en bienestar (Crouch, 2011).

⁴La democracia puede ser definida a partir de diversos aspectos, aunque puede considerarse como central la existencia de tres principios y dos dimensiones que se muestran particularmente claves (Smith, 2009): los principios son el de la *participación* (nadie está excluido de buscar acceder al poder); el de la *competencia* (existe un concurso libre, justo y regular para lograr el apoyo de la población); y el de la *responsabilidad* (los gobernantes deben justificar sus decisiones ante el electorado). Por su parte, las dimensiones aluden a las *elecciones* y a los *derechos*. Según Dahl (1989), deben existir elecciones libres y justas en las que los

perdiendo crecientemente legitimidad y representatividad (Mouffe, 2007; Rosanvallon, 2010) y se ha puesto de manifiesto sus contradicciones (Mouffe, 2003; 2007; Klein, 2007).

Un ejemplo de ello se puede observar en la situación de los países más apremiados por la crisis financiera en Europa (Grecia, Portugal, Italia, España) al año 2011, en los que las medidas dictadas por sus gobiernos asomaban como impopulares y la ciudadanía expresaba su descontento con las decisiones que estaban tomando sus “representantes”, orientadas al desmantelamiento del Estado de bienestar⁵.

En diversas partes del mundo y con fuerza en América Latina, la contradicción entre democracia y neoliberalismo es central (Gaudichaud, 2012). El PNUD (2004), en su

dirigentes políticos pueden competir para lograr apoyo, los ciudadanos deben tener derecho a voto y a la posibilidad de presentarse para ser elegido para un cargo público, y las instituciones deben garantizar que *las políticas del gobierno dependan de las preferencias expresadas por los ciudadanos*. Por el lado de los derechos, la democracia debe garantizar la libertad para formar organizaciones y unirse a ellas (sindicatos, partidos); y la libertad de expresión y acceso a fuentes de información alternativas (libertad de prensa). En una sintética definición, McAdam, Tarrow y Tilly sostienen que “*podremos hablar de un régimen democrático en la medida que la condición de ciudadanía se encuentre generalizada, es autónoma e igual para todos, celebra consultas vinculantes a los ciudadanos con respecto a las actividades del gobierno y de su personal y protege a los ciudadanos frente a actuaciones arbitrarias de los agentes de gobierno*” (McAdam *et al.*, 2005: 295). Los principios y dimensiones podrían ser testeados de forma sustantiva en las prácticas de los países y probablemente los índices de democracia serían menores que los formalmente reconocidos. Sobre la participación y la competencia, más allá de lo nominal, en la práctica, la necesidad de recursos económicos y relacionales necesarios para acceder y competir limita la posibilidad de que todos puedan hacerlo. Sobre la responsabilidad, la transparencia y rendición de cuentas, puede razonablemente afirmarse que son en muchos casos insuficientes.

⁵El contexto europeo de la crisis de la deuda soberana tras la crisis financiera del año 2008, estuvo marcado por las políticas de austeridad y la presión de los organismos financieros internacionales por avanzar en la aplicación de reformas estructurales de corte neoliberal (recortes a los derechos sociales, congelamiento de salarios y pensiones, aumento de la edad de jubilación, alzas de impuestos regresivos (IVA), alzas de tasas universitarias, entre otros. Muchas de estas medidas han sido recomendadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Central Europeo (BCE) y el Eurogrupo). En ese marco, adquiere sentido mirar los procesos experimentados en América Latina los últimos 30 años, marcados por una crisis de la deuda similar en los años `80, el consiguiente embate de organismos como el FMI y la aplicación de políticas de ajuste neoliberal, junto con el surgimiento de sendos movimientos sociales contestatarios (EZLN, MST), todo lo cual puede alimentar la reflexión y delinear caminos para el pensamiento crítico. Esta línea de reflexión ha sido recogida por autores como Duch *et al* (2011), Roitman (2012) y Martínez, Casado e Ibarra (2012).

balance de la democracia en A. Latina lamentaba la existencia de *democracias electorales* y la ausencia de *democracias ciudadanas*, poniendo en duda su calidad, dada la baja participación electoral y los múltiples déficits de cohesión social y étnica.⁶

La democracia está en cuestión por sus limitaciones prácticas en un marco en el que conviven entidades estatales “democráticas” con organismos no-democráticos (corporaciones trasnacionales⁷, organismos multilaterales) que adoptan decisiones macro que tienen consecuencias en diversos planos de la vida social. Como señala Held (1997) estos organismos gozan de un “poder estructural” desproporcionado sobre la comunidad política y, en consecuencia, sobre la naturaleza de los resultados democráticos; y según Della Porta (2012), la democracia ha perdido la capacidad para lograr los principios de libertad e igualdad, dada la colusión existente entre el poder financiero y la clase política, quedando fuera la ciudadanía.

También está en cuestión la democracia por la configuración de un “consenso en el centro”, que en palabras de Mouffe (2007), convierte a la política en un espacio de venta de productos escasamente diferenciados entre sí, y no en el lugar de debate agonista⁸ entre

⁶De acuerdo a Lasch (1996), la democracia liberal reemplazó la idea de *igualdad* por la de *movilidad* dentro de la desigualdad, gracias al enaltecimiento de la meritocracia, con graves consecuencias en términos de cohesión social y de ejercicio de los derechos cívicos.

⁷ Cabe hacer una aclaración semántica-jurídica: se habla de corporaciones entendidas como entidades comerciales, no obstante en el caso particular de Chile dicho concepto jurídico define a organismos sin fines de lucro.

⁸ Mouffe sostiene que lo político tiene varias formas o lógicas. La política en las actuales democracias se guía por la lógica del *antagonismo*, es decir, una relación de enfrentamiento amigo-enemigo, donde posturas contrarias suponen elegir entre lo uno o lo otro y el éxito es la consolidación de una sola interpretación del mundo. Con esa mirada, se habría derivado en un cómodo “consenso en el centro” mayoritario y minorías en los extremos. La autora propone una forma distinta de lo político, el *agonismo*, que supone una conjunción de las visiones contradictorias, un espacio en que el conflicto es aceptado, dando paso a una diversidad de

posturas diferentes, donde la tensión entre consenso (sobre los principios) y disenso (sobre sus interpretaciones), debiese guiar a una democracia *pluralista*.

Para añadir un elemento más, Rosanvallon (2010) nos recuerda que la democracia fundaba su legitimidad en una dimensión electoral (de origen, en el sentido que está basada en la representación de la voluntad general) y en una profesional (de resultados, en tanto está basada en la competencia técnica y neutralidad de la burocracia, es decir, en la capacidad de velar por el interés general). Ambas dimensiones de la legitimidad declinan en las últimas décadas. La primera, porque el juego electoral se reduce a los partidos, que han perdido fuerza, e involucran a menos personas, siendo en realidad una minoría que habla en nombre de las mayorías. La segunda, porque la burocracia ha perdido su perfil, minusvalorada y minimizada en su rol por parte de los políticos y de las políticas neoliberales de desprestigio de la función pública⁹.

El rol que cumplan las instituciones estatales es relevante para definir el carácter que va tomando la democracia en cada país. Si bien puede decirse que más que un mero “instrumento de las clases dominantes”, el proceso de autonomización del Estado respecto de la sociedad lo ha situado como un actor más en el juego político, que no estaría ni totalmente capturado por un grupo específico, ni tampoco sería neutral ante la diversidad de demandas sociales (Subirats *et al*, 2008), lo que es menos discutible es que se encuentra

interpretaciones, reflejo de la pluralidad democrática. Ello supone mayor debate y una radicalización democrática.

⁹En un nivel más profundo, podría evaluarse el despliegue de la democracia en los diversos campos de la vida social más allá del político: en sociedades caracterizadas por una creciente centralidad del mercado, no deja de ser un punto en el que poner atención el que las principales protagonistas del mercado, las empresas, no se caractericen por regirse por prácticas democráticas.

“empotrado” en un sistema socioeconómico que garantiza desigualmente la posición privilegiada de ciertos intereses (Held,1997), haciéndolo más propenso a favorecer a las élites.

Todo lo anterior genera desafección política, baja en la participación electoral y descenso en la participación político-partidista, con lo que los grupos de presión cobran fuerza en el juego político y, a la vez, las movilizaciones sociales se extienden, canalizando la expresión de las demandas e intereses de la ciudadanía fuera de las instituciones (Beck, 2002; Resnick, 2007; Mouffe, 2007). Estaría ganando terreno una “subpolítica” (Beck, 2002), una política al margen de las instituciones, enfocada a la participación directa de los individuos en espacios locales, una política “desde abajo”, pero que no llega a arriba. Su riesgo, de acuerdo a Mouffe (2007) es que con ello se asuma que el conflicto debe estar fuera de las instituciones, dejando de ser la política “macro” la arena de debate.

En resumen, los siguientes enunciados son relevantes para el presente trabajo:

- Está vigente un proceso de globalización neoliberal cada vez de mayor alcance, que tiene consecuencias para la práctica de la política.
- La democracia liberal se amplía a cada vez más países, pero al mismo tiempo está atravesando por una profunda crisis de legitimidad.
- La protesta social se ha extendido como modo de expresión colectiva, demandando más y mejor democracia desde los márgenes de la institucionalidad.

2. Contexto nacional: Democracia incompleta, desigualdades y vulnerabilidades

No es este el lugar para abordar en detalle la historia reciente de Chile, ni para establecer juicios históricos concluyentes allí dónde todavía no es posible hacerlo, sin embargo, un conjunto de investigaciones sirven de base para sostener la relevancia que ciertos procesos políticos y económicos experimentados en las últimas cuatro décadas, tienen en la configuración de las bases materiales y simbólicas del conflicto social que derivó en el estallido estudiantil de 2011. Se presentan a continuación unos breves apuntes para describir dicho contexto.¹⁰

En 1973, tras el inédito intento de “la vía chilena al socialismo”, el gobierno elegido popularmente que impulsó medidas como la profundización de la reforma agraria y la nacionalización del cobre, fue violentamente derrocado por un Golpe de Estado militar liderado por la Armada y la Fuerza Aérea, junto con el Ejército y la Policía¹¹, al cual siguió una dictadura militar-civil que se extendió hasta 1990. En dicho período se gestó e implementó una “revolución capitalista” (Moulian, 1997), con la aplicación, por primera vez y en una extensión única, de políticas neoliberales que fueron primero ensayadas al

¹⁰ Para una comprensión esencial de Chile en las últimas cuatro décadas, ver: Moulian, T. (1997) “Chile actual. Anatomía de un Mito”. Santiago: LOM; PNUD (1998) “Desarrollo humano en Chile: Las paradojas de la modernización”; Mayol, A. (2012) “El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo”. Santiago: LOM; y Garretón, M. A. (2014) “Las Ciencias Sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social”. Santiago: LOM.

¹¹El Golpe involucró a grupos militares, pero en su gestación y planificación hubo participación de civiles vinculados a la derecha política –Agustín Edwards es uno de los más significativos–, así como intervenciones extranjeras, como la de la Agencia Central de Inteligencia estadounidense –CIA– (Ver Informe de la Comisión del Senado sobre operaciones gubernamentales concernientes a operaciones de inteligencia, más conocido como “Informe Church” por quien la presidiera: Franck Church).

alero de un período de terror de Estado (1973-1979)¹²; luego institucionalizadas en el período constitucional (1980-1989); y finalmente perfeccionadas bajo la democracia que le sucedió (1990 en adelante).

Se construyó una economía de mercado que arrastró bajo su imperio a la sociedad. Pilares sociales como la salud, la educación y las pensiones fueron privatizadas y el Estado pasó a tener un rol exclusivamente subsidiario del mercado, consolidando un modelo económico caracterizado por ser de tipo mercantil-financiero, fuertemente arraigado en un proceso de acumulación primario-extractivista (Salazar, 2012) y una demanda interna de consumo sostenida no por las mejoras salariales sino por el mayor acceso crediticio (Moulian, 1997).

Respecto del sistema político, las élites han operado en el marco de un diseño institucional heredado de la dictadura (Constitución Política de 1980), por lo tanto, sin legitimidad de origen (Salazar, 2011; Garretón, 2014), el cual obstaculiza la representación de la diversidad política e instala una lógica de consensos entre las dos coaliciones mayoritarias. El sistema electoral binominal para elegir a los miembros del Congreso Nacional, hace equivalentes en la práctica al 34% con el 66% de los votos.¹³

Ambas coaliciones gobernantes en las últimas décadas han tenido por compañía una creciente desafección política por parte de la ciudadanía, registrándose una notable

¹²Un interesante análisis a este respecto se puede encontrar en Klein, N. (2007) “La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre”. Barcelona: Paidós Ibérica.

¹³Se presentan dos listas con dos candidatos cada una, resultando electos los que obtienen mayor votación de cada lista –aunque el segundo de una supere al primero de la otra-, salvo que una lista duplique los votos de la contraria, en cuyo caso resultan electos los dos candidatos de la misma lista –aunque el segundo de la lista mayoritaria tenga menos votos que el primero de la otra lista. Ver Servicio Electoral: <www.servelec.cl>

reducción y envejecimiento del padrón electoral entre 1988 y 2009: el porcentaje de votos válidos respecto del total de la población en edad de votar pasó del 89,1% en 1988 al 56,7% en 2009 (Contreras y Navia, 2011), mientras que el año 2012, con ocasión de las primeras elecciones con el nuevo sistema de inscripción automática y voto voluntario, la participación electoral alcanzó un escaso 40%.¹⁴

Asimismo, durante todo el período se ha registrado una creciente pérdida de confianza en las instituciones, principalmente las políticas. De acuerdo a encuestas longitudinales, en el período 2009-2012 la confianza en el Gobierno descendió del 38,4% al 17,7%; en los Tribunales de Justicia del 20,7% al 12%; en el Congreso Nacional del 14,8% al 7,8%; y, como corolario, en los Partidos Políticos del 8% al 4,4% (UDP, 2012).¹⁵ Estos niveles de confianza son críticos para cualquier sistema democrático.

En resumen, en Chile, desde 1990 existe una democracia incompleta (Garretón y Garretón, 2010) o semisoberana (Huneus, 2014), con un sistema electoral no proporcional que ha dado origen a un duopolio político particularmente propenso a beneficiar a las élites, en un marco constitucional heredado de la dictadura militar.

¹⁴Entre 1988-2011 el sistema definía la inscripción voluntaria en los registros electorales y el voto obligatorio.

¹⁵ Los porcentajes corresponden a quienes afirman confiar “mucho” + “bastante”.

El sistema educativo: aspectos clave

En los últimos años, el sistema educativo chileno ha logrado la triste particularidad de ser el más caro del mundo en términos relativos (el costo promedio anual de la educación superior asciende a US\$ 3.400, equivalente al 23% del PIB per cápita), el que más recursos de las personas se lleva (el 85% del valor es aportado por las familias)¹⁶ y el más segregado¹⁷ (el modelo de enseñanza obligatoria se organiza en tres tipos de establecimientos: particulares pagados –para rentas altas-, particulares subvencionados – para rentas medias- y municipales –para pobres).

Esa figura resulta de la creación de un mercado de la educación, configurado desde 1981 en adelante a través de diversas medidas. En los niveles primario y secundario: municipalización de la educación; creación de un subsidio a la demanda (*voucher*) y fomento paralelo de creación de establecimientos particulares-subvencionados, con fines de lucro, más flexibles en su normativa que los públicos y con financiamiento estatal. Dicho diseño genera segregación y pérdida creciente de matrícula –y de recursos- en los municipales, que terminan atendiendo a alumnos más complejos, con recursos cada vez más escasos.

En el nivel educativo terciario: fragmentación de las universidades públicas, fomento a la creación de universidades privadas, reducción de los aportes basales a los centros públicos

¹⁶OCDE (2011b) Informe Educación Superior en Chile. OCDE.

¹⁷ Ver Valenzuela *et al* (2009), Bellei (2009) y Mizala y Torche (2010).

y del aporte fiscal directo, y canalización de los recursos a través del aporte fiscal indirecto (AFI), este último dirigido a las casas de estudio que mejores puntajes de ingreso concentren en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), sean públicas o privadas. Dado lo anterior, se empuja a las universidades a competir y a obtener los recursos restantes a través de aranceles gravados a las familias. Dado el alto costo, se creó un mercado de préstamos gestionado por la banca con aval del Estado, que ha significado niveles de endeudamiento inéditos para las familias y rangos de beneficio altísimos para la banca (Mayol, 2011), en el marco de un creciente negocio educativo (Mönckeberg, 2007).

Desigualdad y vulnerabilidad social

En el plano social, Chile destaca negativamente por ser uno de los países con mayor desigualdad socio-económica del mundo, con un índice Gini que no desciende del 0,50 (OCDE, 2011a) y con dos características especiales: por un lado, la desigual distribución del ingreso se explica fundamentalmente por el primer decil, es decir, por la gran concentración de riqueza del grupo más acaudalado y, por otro, la desigualdad se incrementa aún más después de impuestos, es decir, los grupos de mayor renta se benefician más que los grupos más pobres, debido a la estructura tributaria (López y Figueroa, 2012; OCDE, 2012; López *et al*, 2013).

Según López *et al* (2013), el 10% más rico se apropia del 30% de los ingresos totales del país; y el 1% más rico participa con el 21,1% de los ingresos totales, ubicándose como el

país con mayor concentración de ingresos en el mundo, por sobre Estados Unidos y Sudáfrica.¹⁸

Pese al crecimiento sostenido de la economía, el incremento de los salarios ha sido considerablemente menor al de los rendimientos del capital (la brecha entre el índice de salarios y el de productividad se ha incrementado en 70 puntos entre 1990 y 2010 (Fundación Sol, 2014))¹⁹, mientras que a la vez el crecimiento de la deuda de las personas ha experimentado un crecimiento significativo (entre 2000-2009 el crecimiento promedio de la deuda fue de 12,8%, mientras que el PIB creció en promedio un 3,6%. En el año 2009, la deuda de los hogares representaba el 40% del PIB, mientras que en 2012 llegaba al 59% (Fundación Sol, 2014)). Los niveles de pobreza han venido reduciéndose, pero en paralelo se han incrementado los de vulnerabilidad social (como señala el Informe de la Comisión para la Medición de la Pobreza del año 2014, en 2011 la vulnerabilidad económica afectaba al 28% de la población).²⁰

Finalmente, en el plano de las subjetividades, poco más de una década antes del estallido estudiantil de 2011, se observaba que en Chile los logros materiales experimentados en los

¹⁸ Este debate cobró revuelo a nivel internacional en el año 2014, con la publicación del libro de Thomas Piketty “El capital en el siglo XXI”, donde se evidenciaba la tendencia a la concentración del capital.

¹⁹ Tomando como base = 100 el año 1990, el Índice de Salarios (Encuesta Suplementaria de Ingresos INE) llega en 2010 a 120, mientras que el Índice de Productividad (Cuentas Nacionales Banco Central de Chile) alcanza en 2010 a 190.

²⁰ Desde el año 2000 en adelante en el ámbito de las políticas sociales se comenzó a poner atención a la denominada “población en situación de vulnerabilidad”, correspondiente a los hogares que no calificando como pobres, enfrentan vulnerabilidad económica, es decir, están expuestos a riesgos que fácilmente los pueden llevar a la pobreza (fundamentalmente la pérdida de empleo o la enfermedad grave de uno de sus miembros), al no existir una red estatal de protección que lo evite. De acuerdo al Informe de la Comisión (2014), la línea de vulnerabilidad corresponde a 1,5 veces la línea de pobreza. No obstante, dado que la concentración de la riqueza es muy significativa en Chile, en la práctica muchos programas sociales hablan del “60% más vulnerable de la población”, al cual dirigen sus acciones.

últimos años coexistían con grados significativos de desconfianza, tanto en las relaciones interpersonales como en las relaciones de las personas con los sistemas de salud, previsión, educación y trabajo. La inseguridad e incertidumbre larvadas que manifestaba esa desconfianza, se evidenciaban en tres temores básicos expresados por la población: el temor al otro, el temor a la exclusión social y el temor al sin sentido. Todo ello remitía a un deterioro del vínculo social y generaba malestar (PNUD, 1998), dada la subjetividad vulnerada de los ciudadanos ante una desigualdad social evidente (Lechner, 2002). Una década después, otra investigación apuntó que el malestar social se configura en torno a la experiencia de la desigualdad y la injusticia, pero cobra cuerpo a partir de la experiencia de los fenómenos del abuso y la impunidad como modo de relación entre los poderosos y los ciudadanos (Mayol, 2012; Mayol y Azócar, 2013). Lo anterior, en un contexto de alta despolitización de los individuos, que experimentan la realidad social como una suerte de orden natural al que más vale adaptarse, que intentar cambiar.

El miedo es un sentimiento y una experiencia que se había hecho cada vez más común en las últimas décadas en el país. Durante la dictadura militar (1973-1990), el miedo a la represión policial y militar había dado paso al miedo a hablar de política y luego, con el retorno a la democracia, al miedo a la delincuencia y, en un proceso más profundo, a las inseguridades (ciudadana, socio-económica, psicosocial) derivada de la falta de certezas y los precarios niveles de integración social (PNUD, 1998).

No sólo hay una brecha entre cambio socio-económico y cultura, sino que también un hiato entre sociedad y política, explicado por el modo de organización social predominante, en el

que el mercado adquiere centralidad por sobre el Estado y las redes sociales (Lechner, 2002); y por su parte el sistema político ya no se dedica de manera significativa a la recreación de la comunidad política (Garretón, 2014).

En resumen:

- En las últimas cuatro décadas operó en el país una revolución capitalista que transformó la estructura socio-política y cultural del país, destacando un proceso intensivo de privatización y mercantilización de derechos sociales (educación incluida).
- La institucionalidad creada en la dictadura no fue sustituida y el binominalismo forzó a una permanente política de los consensos entre mayorías y minorías.
- La ciudadanía ha experimentado una creciente desafección política y desconfianza en las instituciones.
- El sistema educativo ha estado signado por su privatización creciente, por ser costoso para las familias y por ser profundamente segregador.
- La desigualdad de ingresos ha sido una constante que en el último tiempo ha estado acompañada de un progresivo endeudamiento de las personas.
- La inseguridad y los miedos se han expandido a nivel de las subjetividades, siendo fiel reflejo del deterioro del vínculo social.

3. Un Movimiento de refundación

El año 2011 marcó a Chile con el movimiento social más relevante del período democrático, que más personas ha movilizado y mayor adhesión ciudadana ha conseguido²¹ desde las protestas nacionales contra la dictadura militar en los años 1983-1986. El movimiento estudiantil por la “*educación pública, gratuita y de calidad*” destacó por su intensidad, masividad y presencia en la conversación social, en un contexto de explosiva actividad contestataria en el país, en el que destacaban también las protestas ambientalistas y mapuche.

Fueron los estudiantes quienes se levantaron, poseedores de una tradición movilizadora y un pasado reciente de aprendizaje contestatario (*mochilazo* del 2001²², *rebelión pingüina* del 2006²³), además de unas estructuras organizativas importantes (centros de alumnos, federaciones de estudiantes, consejos de delegados de curso, asambleas), en un contexto de profundización radical de mercantilización de la educación.

Tributarios de una historia de casi un siglo, los estudiantes saben de movilizaciones. El movimiento por la Reforma Universitaria de 1918 marcaría el inicio de una irregular ola de movimientos estudiantiles que tendría su segundo gran acontecimiento en 1967, sin

²¹ El respaldo al movimiento por parte de la opinión pública alcanzó al 89% (CERC, 2011).

²² Protestas de estudiantes secundarios.

²³ Jornadas de movilizaciones sociales protagonizadas por los estudiantes secundarios, denominada así a causa de sus característicos uniformes.

embargo, en la última década del siglo XX, se aprecia un nuevo impulso que irá acumulando energías hasta tener su punto máximo en el año 2011.

El año 2006, la *revolución pingüina* constituirá un hito en materia de movilizaciones estudiantiles, con una masiva convocatoria a nivel nacional, la ocupación de establecimientos y una inclusión en la agenda pública que derivaría en la conformación de una Comisión Asesora Presidencial destinada a proponer medidas en materia educativa.²⁴

Las principales demandas de ese año eran la derogación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza); el fin de la municipalización de la enseñanza; estudio y reformulación de la JEC (Jornada Escolar Completa); gratuidad de la PSU (Prueba de Selección Universitaria); pase escolar gratuito y unificado y tarifa escolar gratuita en el transporte escolar para la Educación Media.²⁵

El 2008, tras la respuesta de las autoridades y la discusión legislativa de la LGE (Ley General de Educación) que vendría a reemplazar a la LOCE, los secundarios se echaron a la calle para rechazar el proyecto, que en lo sustancial no incorporaba las demandas

²⁴El gobierno de Michelle Bachelet conformó un “Consejo asesor presidencial de la educación”, compuesto por cerca de 80 representantes de distintos grupos sociales, cuyo objetivo era elaborar un informe con propuestas de acción en materia educativa. Para un análisis de dicho proceso, ver Garretón *et al* (2011).

²⁵ La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) fue establecida en el período de la Dictadura Militar, sin ser modificada por los gobiernos democráticos hasta 20 años después del retorno a la democracia, precisamente a causa del movimiento “pingüino” del 2006. La reemplazó la Ley General de Educación (LGE), promulgada el año 2009, con un contenido que distaba mucho de los planteamientos elaborados por el movimiento estudiantil, por lo que no era de extrañar que en 2011 fuera nuevamente uno de los ejes de las demandas estudiantiles. Por su parte, la gratuidad del pase escolar es una demanda que cobra fuerza a inicios del 2000, pero que apunta a una situación histórica; ya en 1957 se producían protestas estudiantiles por el alza en la tarifa de transporte (Salazar, 2012). Para una revisión del movimiento estudiantil secundario, ver, entre otros, OPECH (2009a; 2009b) y Garretón (2011).

principales del movimiento. Junto con ello, los universitarios denunciaban la crisis de la educación superior ante la quiebra de dos universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) y el cierre de una universidad privada, a lo que se sumaba el reclamo por el desconocimiento de la Tarjeta Nacional Estudiantil de transporte por parte del gremio de autobuseros de Valparaíso.

La derogación de la LOCE y la promulgación de la LGE en su reemplazo en el año 2009, vinieron a hacer más evidente un modelo educativo que situaba al mercado en el centro. Continuaba de manera sostenida la reducción de la matrícula escolar pública a favor de la particular subvencionada –por primera vez en la historia chilena y en la de cualquier país del planeta, la primera era minoritaria- y en el nivel terciario las universidades privadas crecían de la mano del Crédito con Aval del Estado (CAE), que permitía a miles de estudiantes ingresar a entidades de indeterminada calidad contrayendo deudas que los acompañarían por varios años de su futuro. Todo eso ocurría al cerrar la década que completaba 20 años post-dictadura.

El 2010 asumía un nuevo gobierno, esta vez de derecha, representando un giro al reemplazar a la coalición “progresista” gobernante desde 1990 y marcar un nuevo hito dentro del proceso de democratización aún incompleto. El gobierno entrante se asomaba como el autor intelectual del modelo económico y social vigente, y responsable directo de su gestación, formulación y defensa. Junto con ello, la reconfiguración política situaba al centro-izquierda como oposición y, por lo tanto, como potencial aliado lógico de los grupos

que se movilizarían al año siguiente. Ambas situaciones conformaban un escenario favorable al movimiento estudiantil.

En 2011, las primeras expresiones de descontento tuvieron lugar en abril y fueron protagonizadas por estudiantes universitarios de la Universidad Central (entidad privada), ante la noticia de venta del 50% de la propiedad de la universidad a un fondo de inversiones. Ese mismo mes, los estudiantes de entidades públicas se manifestaron ante el retraso en la entrega de las becas y de la Tarjeta Nacional Estudiantil de transporte, responsabilidad de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

La movilización estudiantil se presentó como una respuesta ante el proceso de mercantilización de la educación²⁶, estableciendo como demandas fundamentales el fortalecimiento y gratuidad de la educación pública, el fin al lucro en la educación, y la democratización de las entidades educativas; teniendo como principales actores a los estudiantes universitarios (organizados a través de la Confederación de Estudiantes de Chile - CONFECH) y secundarios (aglutinados en la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios - ACES y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios - CONES), sumados los docentes (el Colegio de Profesores) y, de forma indirecta, un conjunto de otros colectivos sociales (sindicatos, funcionarios públicos, mineros, etc.).

La derecha en el poder sirvió de acicate y su manejo del conflicto de catalizador del mismo. El gobierno no desplegó instancias de diálogo, comisiones técnicas ni negociaciones que

²⁶ Para ver en detalle el despliegue de la educación como un mercado, ver Mönckeberg (2007).

aplacaran los ánimos, sino que respondió inicialmente y durante buena parte del mismo con una férrea barrera de contención, bajo la premisa de que no se negociaba con alborotadores.²⁷

Por su parte, la coalición progresista –ahora en la oposición- fue demasiado cautelosa y no se erigió como aliada del movimiento. Más tarde saldría a la luz el alto grado de involucramiento de varios de sus destacados personeros en el negocio de la educación, ya sea como propietarios o administradores de establecimientos educacionales, o como dueños de agencias prestadoras de servicios a los mismos. Miembros de directorios de universidades privadas, propietarios de colegios particulares subvencionados, dueños de agencias de asistencia técnica educativa (ATE), la elite concertacionista –en especial representantes del Partido Demócrata Cristiano- había construido un nicho de negocio que les impedía defender con convicción el “fin del lucro en la educación”.²⁸

En general se han esgrimido tres tipos de explicaciones acerca de las condiciones de emergencia del Movimiento estudiantil del 2011 (Durán, 2012; Fleet, 2012; Tironi y Hermosilla, 2012; Salinas y Fraser; 2012). La primera alude a la etapa de desarrollo socio-económico del país (alcanzar un PIB de US\$15.000 *per cápita*) y el consiguiente surgimiento de valores post-materiales de una “nueva clase media”, más educada y empoderada que busca hacerse un sitio en la estructura social de la mano de la consecución

²⁷El gobierno de Sebastián Piñera limitó la comunicación a la interacción entre el Ministerio de Educación y los representantes de los estudiantes, en lo que fue un diálogo de sordos (tres ministros de la cartera dejaron su cargo durante el año de movilizaciones).

²⁸ Ver: <http://ciperchile.cl/2014/02/04/nuevo-nexo-con-escuelas-de-walter-oliva-hacia-inviabile-permanencia-de-claudia-peirano-en-educacion/>; y <http://ciperchile.cl/2014/06/06/colegios-subvencionados-asi-operan-los-siete-grupos-de-megasostenedores-que-lideran-el-negocio/>.

de derechos sociales. La segunda hace referencia a la crisis del modelo neoliberal imperante en el país, a causa de la desigualdad social que provoca y la necesidad de plantear un proyecto social alternativo cuyo centro no sea el mercado. La tercera apunta a la crisis del sistema político vigente por su escasa representatividad y legitimidad. Las últimas dos están estrechamente relacionadas, por cuanto el modelo político y económico vigente fue diseñado e implementado bajo la dictadura militar, sin ser modificado posteriormente.

Salinas y Fraser (2012) consideran que el movimiento estudiantil surge en el marco de una oportunidad política que viene dada por el proceso democratizador comenzado en 1990, que fue el escenario en el cual nació y creció la nueva generación de dirigentes y activistas estudiantiles, que no experimentaron la dictadura y están “libres de miedo” (Ouviaña, 2012), capaces de enfrentarse a un gobierno que venía a encarnar los valores impuestos durante la dictadura y no modificados durante la democracia. Ante esa ventana de oportunidad, se puede decir también que la capacidad organizativa y de manejo de información del movimiento le permitió desplegarse y adquirir relevancia social.²⁹

Las movilizaciones estudiantiles del año 2011 paralizaron a gran parte del sistema educativo y pusieron en entredicho tanto al sector educacional o al gobierno de turno como al modelo económico-social que ha regido al país en las últimas décadas, representando una expresión de descontento ciudadano con lo que hacen sus gobiernos y, de fondo, con el tipo

²⁹ Como apunte adicional, debe prestarse atención a que a diferencia de otros movimientos surgidos en el año 2011 en el mundo (*Occupy Wall Street, 15-M, Primavera Árabe*), en Chile la protestas no fueron promovidas por pequeños grupos coordinados por redes sueltas, sino que fueron impulsadas por organizaciones altamente estructuradas (confederaciones y federaciones de estudiantes, centros de alumnos, coordinadoras de alumnos).

de democracia vigente. Abrió el debate sobre el modelo político y social del país, y sobre las características del régimen político que lo gobierna.

Más allá de su masividad y carácter explosivo, el movimiento estudiantil podría tener una relevancia socio-histórica particular, dado su carácter fundacional, al representar públicamente una demanda por la refundación de las relaciones entre Estado y sociedad. Según Garretón (2014), el sentido del movimiento estudiantil es el de una refundación del sistema educacional, pero esto no es posible sin una transformación más amplia del sistema político-institucional expresado en la Constitución de 1980, y en un nuevo marco de relaciones entre la sociedad y el sistema institucional.

Esa interpretación tiene sentido, pero se hace necesario profundizarla; indagar tanto en los cambios operados a nivel de la geografía político-institucional, como en la experiencia y reflexiones de los activistas que se jugaron día a día durante alrededor de ocho meses por una transformación ¿educativa?, ¿política?, ¿social?, ¿todas ellas?

En resumen:

- El movimiento estudiantil chileno posee una tradición casi centenaria, con espacios organizativos y gran capacidad de movilización.
- Experiencias recientes con los gobiernos generaron una mayor desconfianza por parte de las nuevas generaciones estudiantiles.

- La actual es una generación de estudiantes nacidos en democracia, sin miedo a protestar.
- La crítica a la mercantilización de la educación se hizo extensiva al modelo económico-social general y al tipo de democracia vigente.

4. La pregunta por los repertorios y las consecuencias del estallido estudiantil

Tras el año 2011 es necesario, por un lado, dirigir la mirada hacia el sistema político y la institucionalidad, a objeto de ver si algo cambió; por otro, es imperativo detenerse en las palabras, en los discursos y en las visiones de los activistas del movimiento, de quienes hoy son portadores de una experiencia y de una configuración subjetiva tributaria de las movilizaciones del 2011, con el fin de comprender mejor su significado y consecuencias. Junto con ello, debe volverse la mirada a lo que fueron las jornadas de movilización, al alcance y formas que tuvo la protesta, y establecer vínculos entre las prácticas, espacios y dispositivos de protesta y sus consecuencias.

En un contexto global de cambios socio-políticos en que la democracia se ve interpelada a partir de la predominancia de poderes de facto sin fronteras (corporaciones transnacionales y entidades multilaterales ligadas a la defensa de los intereses del capital), de desconfianza general en las instituciones (especialmente en relación a los partidos políticos), y de configuración de una política no-institucional, especialmente en los jóvenes, los primeros

años del siglo XXI han estado marcados por una alta conflictividad social y la recurrencia de acciones de protesta que conforman un potente ciclo de acción colectiva.

En Chile, la larga transición política democratizadora que siguió a la dictadura militar-civil profundizó la mercantilización de los derechos sociales y perfeccionó la revolución capitalista impulsada por aquella, transformando material y culturalmente al país. Al año 2010 el contexto estaba marcado por un ciclo político con signos de agotamiento (derrota de la coalición que gobernó desde la recuperación de la democracia y niveles de desconfianza institucional y abstención electoral inéditos), una disociación entre cifras macroeconómicas exitosas (PIB de los más altos de A. Latina, ingreso al club de los países “ricos” de la OCDE), la expansión de unas nuevas clases medias (creciente acceso a educación terciaria e integración al consumo a través del endeudamiento) y niveles profundos de desigualdad y vulnerabilidad social (inequidad en la distribución de ingresos y predominancia de bajos salarios, con un limitado marco de protección social focalizado).

Ese es el contexto del estallido contestatario protagonizado por el movimiento estudiantil, el que a juicio de diversos investigadores, fue detonante de un despertar social (Garcés, 2012), de una politización de la sociedad (Mayol, 2012) y de una renovación de las fuerzas democratizadoras (Garretón, 2011). Las hipótesis planteadas por los autores mencionados apuntan a dos fenómenos fundamentales, por un lado, la politización de la sociedad y por

otro la emergencia de una fuerza social transformadora, que busca romper con el ciclo histórico-político previo para fundar uno nuevo.³⁰

La evidencia existente sobre el movimiento estudiantil chileno se concentra en sus causas o condiciones de emergencia, y cuando lo hace en sus efectos, lo hace como fenómeno macro, a nivel de la sociedad. El presente trabajo pretende cubrir algunos vacíos a este respecto. Un primer vacío es el referido a las consecuencias de las jornadas de protesta, analizadas sistemáticamente y en tres campos complementarios: el político-institucional, el entorno social y el subjetivo a nivel de los activistas. En este último ámbito, destaca el análisis de la politización ocurrida, sus características y alcance en aquellos que fueron protagonistas activos del movimiento, pero desde las bases del mismo y no desde sus cúpulas. La distinción no es trivial, por cuanto es relativamente conocido el vínculo existente entre líderes estudiantiles, partidos políticos y carreras políticas posteriores³¹, así como también es conocido el tenor de sus discursos, difundidos a través de los medios de comunicación. Como contrapunto, poco se conoce del discurso de los activistas que se mantuvieron movilizados de forma permanente sin roles de representación, y de los efectos de las jornadas de protesta en ellos. Suma a lo anterior el hecho de que los estudiantes, dado el ciclo vital en el que se encuentran durante el despliegue del movimiento, están en el

³⁰Las investigaciones suelen concentrarse en los impactos del movimiento como fenómeno macro (Garcés, 2012; Garretón, 2011; Mayol, 2012), o bien en sus posibles causas o condiciones de emergencia (Salinas y Fraser, 2012; Durán, 2012; Guzmán-Concha, 2012).

³¹Baste como ejemplo el que los dos principales dirigentes universitarios durante las movilizaciones del año 2011 son al día de hoy Diputados de la República: Giorgio Jackson (RD) y Camila Vallejo (PC). Para una revisión de las trayectorias políticas de los dirigentes universitarios chilenos en las últimas tres décadas, ver el trabajo de Micaela Lobos “*La influencia de las organizaciones políticas universitarias en la formación de élites políticas en Chile: el caso de las federaciones de estudiantes de la Universidad de Chile y Universidad Católica 1984-2005*”, Revista de Ciencia Política Vol. 52, N° 2, 2014 / pp. 157-183.

período individual más significativo para el aprendizaje político, establecido entre los 16 y los 23 años de edad (Funes, 2003).

El segundo vacío alude al análisis de las formas de protesta, a través del estudio detallado y taxativo de los repertorios de acción contestataria. Ello, directamente relacionado con el punto anterior, al comprender ciertas formas de protesta como dispositivo de politización.

La pretensión del trabajo es aportar conocimiento sobre la protesta social y sus formas y consecuencias en general y, específicamente, sobre el movimiento estudiantil chileno, de modo de mejorar la comprensión sobre la capacidad de las acciones colectivas contestatarias para impulsar cambios sociales y sobre sus consecuencias a nivel de los propios activistas, entendiendo su participación en un espacio de experiencia y aprendizaje como un crisol de subjetividades políticas, en un marco general de crisis democrática.

El documento se aboca a dar cuenta de los efectos de las jornadas de movilización estudiantil del 2011, en las dimensiones político-institucional y socio-cultural, profundizando en la conformación de una determinada subjetividad política en sus participantes. Se abordan tres ejes centrales: i) la caracterización y determinación del alcance de la protesta social desplegada el año 2011; ii) el análisis de sus repercusiones en el ámbito político-institucional y en el entorno social; y iii) y el desus consecuencias biográfico-subjetivas, entendiendo los repertorios y prácticas de protesta como dispositivos de politización e hitos biográficos y analizando las tensiones en la subjetividad de los activistas en un contexto de luchas, transiciones y cambios socio-políticos.

Pregunta central de investigación:

¿Qué alcance, características y consecuencias tuvieron las jornadas de movilización social estudiantil del año 2011? ¿En qué sentido las acciones de protesta representan un dispositivo de politización y qué formas adquiere ésta en un contexto de crisis de la democracia?

Esta pregunta –formulada de manera compuesta- cobra sentido a la luz del conocimiento existente sobre lo que ocurrió con el movimiento estudiantil el año 2011 en Chile y los efectos que tuvo. En primer lugar, no existe una descripción detallada del alcance y las formas que tuvieron las jornadas de protesta, ni un análisis de los repertorios de acción desplegados. Esto es importante para entender la relevancia del movimiento y sus estrategias para lograr su propósito. Importa también porque habla del marco cultural y socio-político en el que se inserta, al privilegiar unas formas sobre otras.

En segundo lugar, no existe un análisis sistemático de las consecuencias derivadas del estallido estudiantil del año 2011. Los intentos a la fecha se han centrado en relevar en términos generales a nivel analítico - más que empírico –sus implicancias para la sociedad. Aquí se analiza el campo político-institucional, el entorno social y la subjetividad de los activistas, describiendo los alcances y límites de dichas implicancias a la fecha.

Finalmente, se ponen en relación dos hebras de una trama no suficientemente desarrollada hasta aquí, cual es la de los efectos concretos de una forma determinada de protesta,

argumentando que la “toma” opera como un dispositivo de politización. Sobre esa base, se profundiza en las características de dicha politización, situada en un contexto general de crisis democrática y de pérdida creciente delegitimidad institucional.

Preguntas específicas:

- ¿Qué características tuvo la protesta social en Chile entre los años 2006 y 2011 (situando las movilizaciones estudiantiles de 2011 en un ciclo de acción colectiva más amplio temporal y actoralmente)? ¿Cuál fue su intensidad y alcance? ¿Qué repertorio de acciones desplegaron los colectivos sociales?
- ¿Qué consecuencias ha tenido el movimiento estudiantil en los ámbitos político-institucional y socio-cultural?
- ¿Qué efectos ha tenido el estallido del 2011 en los estudiantes que se movilaron activamente desde las bases del movimiento (no-líderes)? Ello, en relación a su aprendizaje biográfico y a su subjetividad política.

Objetivos

Objetivo general:

Caracterizar y analizar la protesta estudiantil chilena del año 2011 y sus consecuencias (político-institucionales, socio-culturales y subjetivas), especialmente respecto de los procesos de politización y aprendizaje biográfico de sus activistas.

Objetivos específicos:

- Caracterizar y determinar el alcance de la protesta social estudiantil desplegada el año 2011 en Chile
- Analizar sus repercusiones en los ámbitos político-institucional y socio-cultural
- Develar sus consecuencias biográficas y subjetivas, entendiendo los repertorios y prácticas de protesta como dispositivos de politización e hitos vitales

El argumento central del presente trabajo se organiza a partir de cuatro enunciados³²:

- Las jornadas de protesta estudiantil son masivas, recurrentes y con un amplio repertorio de expresiones que logra una cobertura y adhesión colectiva inéditas en los últimos 25 años. Las formas de protesta (repertorios) representan un signo del contexto socio-político particular de la época y tienen una capacidad diferenciada de politización
- La protesta interpela a la institucionalidad política, demandando y contribuyendo a que operen cambios en ella. Se han impulsado procesos de cambio en distintos ámbitos, pero existe un hiato significativo entre las demandas del movimiento y el procesamiento que de ellas hace el sistema político

³²El movimiento social objeto de estudio presentó niveles de adhesión ciudadana en torno al 80%, planteando fenómenos transversales que rebalsaron la idea de un simple petitorio proveniente de la izquierda política, cobrando cuerpo más bien como una tendencia de re-democratización luego de una transición democrática con muchos temas pendientes. El presente trabajo analiza el fenómeno desde una perspectiva crítica.

- La experiencia del movimiento es un hito vital que deja una huella biográfica en los activistas, asociada a su visión de la realidad, a sus relaciones interpersonales y a su proyección subjetiva a futuro.
- El movimiento significó en los estudiantes su politización, entendida como incorporación de la política a su conciencia y experiencia cotidiana, pero que en un contexto de crisis de legitimidad democrática, se da en la forma de construcción de subjetividades políticas no-institucionales. Opera una tensión entre la comprensión del orden social como espacio sujeto a las decisiones colectivas y, por ello, la necesidad de interpelación al Estado, y una desconfianza hacia él y hacia el sistema político en su conjunto. Asimismo, la vulnerabilidad social es condición de posibilidad y a la vez límite de la acción colectiva.

**MARCO TEÓRICO: PROTESTA SOCIAL: SIGNIFICADO, DESPLIEGUE Y
CONSECUENCIAS**

Este capítulo revisa en cinco secciones la reflexión teórico-empírica acerca de la protesta social y los movimientos sociales, a partir de la corriente principal de los estudios sobre movimientos sociales, introduciendo matices desde la reflexión latinoamericana. Su propósito es hacer referencia a las aproximaciones disponibles, para delinear una propuesta de abordaje teórico-metodológico, centrado en la definición de la protesta como un acto político, los repertorios de acción colectiva como un objeto de estudio que no sólo permite describir las formas de la protesta, sino que entenderlas en su potencial de politización; y los impactos de la misma, en las dimensiones institucional, socio-cultural y, especialmente, en torno a la subjetividad de los activistas.

Las preguntas que guían el trabajo entroncan con dos debates teórico-empíricos sobre los movimientos sociales. El primero de ellos se refiere a la protesta social como expresión visible y concreta de los movimientos sociales, sus formas, repertorios y significado, y cómo puede ser comprendida como dispositivo de politización. El segundo, corresponde a las consecuencias de las movilizaciones sociales desplegadas por los movimientos.

Antes de profundizar en ellos, ambos deben situarse en lo que ha sido la trayectoria de las aproximaciones a la comprensión de la protesta, de los movimientos sociales y de sus ciclos.

1. La protesta: desde la irracionalidad a la conciencia política

La protesta como turba o como expresión política

Las protestas muchas veces han sido asociadas a desorden, a sensación de caos y a descontrol. La historia suele relatar crónicas de protestas que terminan en destrucción de la propiedad privada y pública, así como con heridos e incluso muertos. Desde las autoridades se las ha visto como algo incómodo, algo que debe aplacarse y anular. Sin embargo, con la maduración de los regímenes democráticos y con la globalización la protesta se ha expandido, se ha hecho más frecuente y ha tendido a normalizarse en las sociedades. En las democracias se ha vuelto parte del juego político y en los países que no cuentan con sistemas democráticos, ha cobrado fuerza como medio de presión para avanzar en procesos de democratización.

Ha habido un desplazamiento desde la idea de “turba” irracional hasta la de la protesta como acto político, situándola como un elemento irrenunciable del juego democrático actual, cuyo estudio es útil para comprender las dinámicas sociales de cambio.

En los últimos tres siglos la acción colectiva disruptiva ha estado presente en diversas formas y con alcances disímiles en las sociedades. Su ilustración más característica en la actualidad es la de la *manifestación masiva*, así como lo fue antiguamente la de la *turba*, no obstante, entre ambas imágenes existe una gran distancia. La turba del siglo XVIII solía describirse como una muchedumbre pre-política y en gran parte analfabeta, que reaccionaba violentamente ante cambios sociales sensibles como el alza de los precios de

los alimentos, y cuyo espíritu era básicamente reformista, cuando no conservador (Hobsbawm, 1983; Rudé, 1998). Por su parte, las actuales manifestaciones masivas se caracterizan por estar compuestas por personas con diversos niveles educativos –en muchos casos, incluso con altos grados de cualificación-, que re-crean su conciencia y práctica política a través de la propia protesta social y que la mayoría de las veces demandan cambios profundos a los sistemas políticos, económicos y culturales.

No obstante lo lejanas que pueden parecer ambas situaciones, comparten elementos que a través del tiempo se han transformado y complejizado, pero que no han desaparecido del todo. En Inglaterra y Francia, tenían lugar durante los siglos XVIII y XIX las *revueltas del hambre*, desplegadas en el mundo rural, y las *revueltas políticas*, que comenzaban a surgir en las grandes ciudades (Rudé, 1998). Las asonadas de la “chusma” durante el siglo XVIII tenían tres características centrales (Hobsbawm, 1983): la turba pedía que se le atendiese, es decir, actuaba esperando una respuesta; sus acciones iban siempre contra el rico y el poderoso; y por último, en ellas solía aflorar un sentimiento de patriotismo que se podía manifestar en hostilidad hacia el forastero. Gracias a los estudios de Hobsbawm, Rudé y Tilly, dichas revueltas pasaron a ser consideradas como expresiones “modernas”, en tanto suponen una conciencia política, que las distingue de anteriores acciones colectivas de descontento.

Charles Tilly estudia el surgimiento de los movimientos sociales a mediados del siglo XVIII en Occidente y concluye que éstos son el resultado de la síntesis de tres elementos: i) un esfuerzo público, organizado y sostenido por trasladar a las autoridades pertinentes las

reivindicaciones colectivas; ii) el uso combinado de diferentes formas de acción política, desde reuniones públicas hasta la creación de coaliciones y asociaciones que hacen propaganda con un fin específico; y iii) manifestaciones públicas y concertadas en que los participantes demostraban su “valor, unidad, número y compromiso” (Tilly y Wood, 2010).

La adquisición de una conciencia política por parte de quienes protestan es lo que hace la diferencia entre la reacción violenta frente a fuerzas económicas que no se comprenden y sobre las que no se tiene control, y la expresión colectiva frente a fenómenos cuyos mecanismos se conocen, al menos en parte, y sobre los cuales sí se desea intervenir. Ese camino dará paso al que sería el movimiento social clásico: el Movimiento Obrero (Hobsbawm, 1983; Touraine, 1990; Garretón, 2001).

Entendido como fenómeno de la modernidad, el movimiento social supondrá una reflexión política, surgida en un contexto específico de desarrollo histórico del capitalismo, de la mano de la industrialización y de la consolidación de los Estados-nación burocráticos (Tilly, 1984; Román, 2002). En el siglo XX, destacarán el movimiento por los derechos civiles desplegado por la población negra en Estados Unidos, los movimientos estudiantiles y de liberación identitaria de la década del '60, los movimientos ecologistas, pacifistas y feministas de Europa y Estados Unidos, los movimientos indígenas y campesinos en América Latina, los movimientos altermundista o alterglobalización y las recientes expresiones de protesta denominadas “del 99% contra el 1%”, enmarcadas en procesos de

democratización/re-democratización y expansión del capitalismo en su fase neoliberal-financiera.³³

Hoy, no hay duda de que la protesta constituye un acto político, inserto en una dinámica de enfrentamiento entre actores sociales con poder asimétrico. De un lado, colectivos ciudadanos y grupos sociales limitados en su capacidad de ejercer influencia en las decisiones de las autoridades políticas a través de las vías formales (mecanismos electorales, dinero o fuerza física legitimada institucionalmente)³⁴, crean y validan su poder mediante la protesta social, a objeto de lograr transformaciones sociales. Del otro lado, fundamentalmente las autoridades estatales, responsables de tomar decisiones y desplegar políticas públicas.³⁵

La protesta social es una acción colectiva pública que adhiere a una causa objeto de interés común de uno o más colectivos, omitida o contrariada en el proceso de toma de decisiones de las autoridades.³⁶ Está conformada por *eventos* o *acciones* de protesta, elegidos, organizados y desplegados con el propósito de plantear una demanda política.

³³ Destacan el 15-M (*Indignados*) y *Occupy Wall Street*.

³⁴ En el caso de Chile es particularmente evidente el fenómeno de los límites de la incidencia mediante el voto, en un marco normativo de binominalismo electoral en el Congreso, en el que el 34% de los votos pesa lo mismo que el 66%.

³⁵ Si bien son los Estados los principales destinatarios de las protestas, no son los únicos. Grandes corporaciones y organismos multilaterales también son objeto de acciones contestatarias, fenómeno coherente con su creciente rol por sobre la institucionalidad democrática.

³⁶ Se recogen las definiciones de protesta y de evento de protesta planteadas por Jiménez (2005), pero se discrepa con ellas en cuanto a que la protesta incluya sólo a actores no-estatales, pues entonces las movilizaciones de funcionarios públicos quedarían fuera de la definición.

La elección de determinadas acciones de protesta por parte de las personas, se manifiesta como muestra de una conciencia política en base a la cual los individuos optan por actuar colectivamente (y no resistir individualmente o resignarse), creando una identidad colectiva y una consciencia colectiva de oposición (Taylor y Van Dyke, 2004). Su sentido radica en la cultura política de la población y en los símbolos de poder que ésta posee (Cruz, 2008), siendo su análisis un importante insumo para la comprensión de la relación entre los colectivos sociales y el sistema político.

Las expresiones de protesta pueden ser puntuales o esporádicas, o bien continuas y organizadas en torno a un conjunto de demandas definidas. En este último caso suelen ser parte o corresponder a un movimiento social, que se inserta en un juego de relaciones políticas entre la política pública y la ciudadanía (Cruz, 2008).

El poder de los movimientos sociales radica en su capacidad de movilización (Mees, 1998) y su eficacia muchas veces está relacionada directamente con su potencial para producir actos disruptivos (Tarrow, 1994; McAdam, 1999).³⁷ Al buscar visibilidad pública, representan el símbolo más evidente de la existencia de un conflicto social (Cruz, 2008), el cual será problematizado, definido, regulado y/o resuelto de diversas formas a partir de la interacción de los actores involucrados.³⁸

³⁷En esta línea, algunos análisis señalan que aquellos movimientos que usan la violencia, tienden a tener más éxito que los que no lo hacen (Gamson, 1990; McAdam, 1999).

³⁸El análisis del movimiento social permite también aproximarse a cómo los individuos, grupos, organizaciones e instituciones intentan definir, regular o resolver un determinado problema público (Cefaï, 2011).

En resumen, la protesta social es un acto político, es expresión de la existencia de un conflicto social, supone racionalidad y su estudio permite aproximarse a la comprensión de las relaciones entre los colectivos sociales y el sistema político.

2. Aproximaciones al estudio de los movimientos sociales

A continuación se hace una revisión breve de las diferentes perspectivas en el estudio de los movimientos sociales, desde su definición hasta los enfoques utilizados, con el objeto de comprender su multidimensionalidad, las relaciones entre unos y otros, y sus características transversales, algunas de las cuales son de especial interés para el análisis que se desarrolla más adelante.

¿Qué es un movimiento social?

En las últimas décadas se observa un significativo incremento y avance en los estudios sobre los movimientos sociales, así como esfuerzos de integración teórica (Laraña, 1999; McAdam *et al*, 1999; Snow *et al*, 2004; Tejerina, 2010; Snow *et al*, 2013).³⁹La literatura es prolífica a la hora de definir qué es un movimiento social y qué elementos hacen que una acción colectiva pueda ser denominada como tal. Tras la revisión de diversos autores,

³⁹El porcentaje de artículos publicados sobre acción colectiva y movimientos sociales en las 4 revistas norteamericanas más importantes ha pasado del 2,23% en 1950 al 9,45% en 1990 (Snow, Soule y Kriesi, 2004). Asimismo, los enfoques teóricos se renovaron sustantivamente desde los '80 en adelante (Tejerina, 2010). Lo propio ha ocurrido en América Latina, destacando la creación del Observatorio Social de América Latina (OSAL) en el año 2000, con la edición de 32 números de su revista a la fecha, 169 informes y la edición de sus "cronologías del conflicto social", que recogen la ocurrencia de eventos de protesta social para 19 países. Ver: www.clacso.org.ar.

pueden identificarse ocho aspectos que están presentes en un movimiento social (Turner y Killian, 1957; Touraine, 1979; 1990; Melucci, 1996; Diani, 1998; Mees, 1998; Ibarra y Tejerina, 1998; Sabucedo *et al*, 1998; Laraña, 1999; Ibarra *et al*, 2002; Tarrow, 2004; Jiménez, 2005; Casquete, 2006; Garretón, 2011; della Porta y Diani, 2011; Garretón, 2014)⁴⁰:

- i) una acción colectiva que fomenta o rechaza el cambio social, en una situación de conflicto*;
- ii) el despliegue del mismo a través de redes informales movilizadas con una relativa densidad organizacional*;
- iii) una relativa continuidad y estabilidad en el tiempo*;
- iv) la existencia de una fuerte integración simbólica, identidad colectiva y solidaridad entre los participantes del movimiento;
- v) la conformación de un sistema de narraciones, registros, códigos culturales y significados;
- vi) la ruptura de los límites del sistema valórico-normativo, desafiando las interpretaciones dominantes;
- vii) la existencia de un sistema de creencias compartidas y objetivos comunes;
- viii) el carácter voluntario de la participación en ellos

⁴⁰ Con asterisco los aspectos considerados esenciales, en los que se sigue el planteamiento de Garretón (2001; 2011; 2014).

Si bien de modo general se sostiene que el principal objetivo de los movimientos sociales es el cambio social, también se les atribuye una amplia variedad de propósitos y funciones, que pueden enmarcarse en los ámbitos político y cultural. En el campo cultural, representan el motor de los cambios en el sistema de valores (della Porta y Diani, 2011), al generar códigos culturales alternativos a los dominantes y ejercer influencia sobre la autoridad y sobre la sociedad en general para el reemplazo de dichos valores (Touraine, 1979; Snow *et al*, 1992; Melucci, 1996; Sabucedo *et al*, 1998).

En la arena política, los movimientos han dejado de representar algo excepcional, para constituirse en algo recurrente y cotidiano en el marco de la política democrática (Meyer y Tarrow, 1998; Palomino *et al*, 2006; Dodson, 2011), destinado a promover una cultura política participativa y a ampliar las oportunidades políticas de la población marginada de la toma de decisiones (Tarrow, 2004). Encarnan un rol educativo en relación a la práctica democrática; un papel significativo para la representación de grupos o intereses discriminados, y son en sí mismos un ejercicio de contrapoder crítico (Casquete, 2006), siendo considerados, además, como portadores y generadores de saberes emancipatorios (Caldart, 2004, citado en Bringel, 2011; Motta y Gunvald, 2011; Acosta *et al*, 2011).

Pueden tener un rol destacado respecto de las políticas públicas, por cuanto contribuyen a la identificación de problemas sociales y a la formulación de alternativas (Rucht, 2001), es decir, mediante su acción logran instalar temas en la agenda pública y presionan a las autoridades para impulsar un proceso de debate y formulación de políticas, que

eventualmente termina en la generación, modificación o derogación de leyes y en la puesta en marcha de políticas y programas específicos.

En resumen:

- Un movimiento social apoya o rechaza un proceso de cambio social, posee una relativa densidad organizativa que le permite desplegarse y mantiene una continuidad y estabilidad en el tiempo.
- Posee una variedad de propósitos, desde instalar temas en la agenda para lograr una respuesta pública concreta, hasta impulsar cambios en el sistema de valores de la sociedad, pasando por promover una cultura política participativa y generar saberes orientados a la emancipación.

¿Qué aproximaciones ha habido al estudio de los movimientos sociales?

La comprensión de los movimientos sociales a partir de las características mencionadas, es el resultado de un extenso desarrollo al interior de las ciencias sociales en las últimas décadas, que han ido proponiendo y superando enfoques de interpretación de la acción colectiva.

Disfunción Sistémica y Privación Relativa

Durante la segunda década del siglo XX, en la Escuela de Chicago en Estados Unidos se construye una interpretación de la protesta social centrada en la espontaneidad reactiva de la multitud ante cambios sociales que le perjudicaban, manifestándose a través de un comportamiento que se catalogaba como desviado, fragmentado e irracional. La explicación otorgada se puede resumir en que los ajustes estructurales provocan malestar y las masas actúan protestando por dichos cambios de manera informal y espontánea.

Desde el funcionalismo, Parsons (1968) considera a la acción colectiva como expresión de disfuncionalidades en los procesos de integración del sistema social, al no operar adecuadamente la interiorización de las normas del sistema. Merton (1974) va un paso más allá y sostiene que es necesario distinguir entre los procesos colectivos que son producto de la disgregación del sistema (comportamiento desviado, que acepta los fines, pero no necesariamente los medios) y los procesos que tienden a una transformación de las bases del sistema (comportamiento inconforme, que no acepta los fines, pudiendo aceptar o no los medios).

En línea con esta interpretación, surge la teoría de la privación relativa, que alude a una sensación de frustración derivada de una situación social o económica relativamente desventajosa –respecto de los grupos de referencia-, que lleva a una reacción de protesta violenta por parte de las personas (Gurr, 1970).

Desde estas perspectivas, la protesta social es sólo una reacción ante el cambio social – significado como agravio que genera malestar y descontento-, y tiene sus raíces en las perturbaciones psicológicas y las tensiones sociales generadas por él (Laraña, 1999). Además, en tanto comportamiento desviado, se lo criminaliza y resta legitimidad.

Teoría del Comportamiento Colectivo

La Escuela del interaccionismo tendió a superar la atribución de irracionalidad a la acción colectiva, situándola en un contexto en el cual los procesos de integración/conflicto y orden/cambio ayudaban más a comprender las motivaciones de los actores sociales. Turner y Killiam (1957) plantearon la existencia de tensiones entre los procesos de orden y cambio social, las cuales estaban a la base de la acción colectiva destinada a promover o a resistir el cambio.

Por su parte, Smelser (1989 [1962]), propondrá una teoría del comportamiento colectivo que, no obstante entenderla también como una acción reactiva ante las crisis y transformaciones sociales, añade un conjunto de componentes y determinantes que configurarán una primera elaboración compleja del fenómeno. Este enfoque sostiene que en un contexto de tensión social, las personas se movilizan en base a la creencia de que pueden aportar soluciones a dicha situación, creando una cultura común que hace posible el liderazgo, la movilización y la acción concertada, en el marco de un régimen político abierto y pluralista.

Teoría de la Elección Racional

Ante la versión funcionalista, se desarrolló una escuela basada en el individualismo metodológico: lo colectivo se comprende a partir de los intereses particulares de los individuos, quienes buscan obtener su beneficio privado, reduciéndose todo a un cálculo costo/beneficio, a partir del cual se participará si el beneficio es mayor al costo de hacerlo (Olson, 1992[1965]), quedando fuera ideales o sentimientos altruistas que pudieran incidir en la participación en un movimiento social.

La crítica más común que se hace a este modelo es la relacionada con el denominado “problema del *free-rider*”, es decir, si un individuo puede verse beneficiado por la acción colectiva sin participar en ella, no participará, pues así optimizaría su beneficio, al obtenerlo sin costo alguno. Por lo tanto, ¿cómo se explica la participación? La solución elaborada por el autor alude a la existencia de “incentivos selectivos” que atraerían a los individuos hacia la acción para la obtención de beneficios individuales.

Teoría de la Movilización de Recursos

Rescatando la idea de racionalidad en la acción colectiva, McCarthy y Zald (1977) rechazaron la insistencia en el agravio y el descontento, así como la búsqueda de beneficios individuales, para sostener que es el incremento en la disponibilidad de los recursos necesarios para poner en marcha la acción colectiva por parte de los grupos y organizaciones, la que empuja el surgimiento de los movimientos sociales. El conflicto se

da por hecho y se asume como una característica de las sociedades modernas, por lo que se centran en la comprensión de cómo los grupos logran movilizarse ante ese conflicto y cómo utilizan los recursos que tienen para conseguir sus objetivos.

La obtención y control de los recursos por parte del movimiento dependerá de su organización, las oportunidades visualizadas, sus estrategias y redes, así como de la forma que adquiera la acción colectiva (tácticas, repertorios), la cual incidirá no sólo en su legitimidad a ojos de la sociedad, sino que también en los resultados finales del movimiento (McCarthy, 1999).

De especial relevancia son las estructuras de movilización, que incluyen a familias, redes de amigos, asociaciones voluntarias, centros de trabajo y elementos de la propia estructura del Estado, donde se producen las interacciones personales que permiten a los movimientos desplegarse y finalmente hacerse públicos (McCarthy, 1999).

Nuevos Movimientos Sociales y la construcción de identidades colectivas

En Europa las elaboraciones teóricas apuntaron a la configuración de identidades colectivas como elemento central en la comprensión de los movimientos sociales. Touraine (1979) y Melucci (1996) resaltan la importancia de las dimensiones culturales de la acción social, al reinterpretar las normas y valores existentes y generar otros nuevos, en un contexto de conflicto social distinto al caracterizado en décadas anteriores por los valores materiales, con la clase obrera como sujeto histórico esencial. La acción colectiva de la segunda mitad

del siglo XX habría estado marcada por la lucha de distintos sujetos por el control de la cultura y la posibilidad asociada de crear su propia historicidad (la reproducción y transformación social por la propia acción social en un proceso histórico), donde la clase social ya no es el elemento de identificación central.

De acuerdo a este enfoque, como primer paso para el planteamiento de demandas sociales, los grupos excluidos deben conseguir el ingreso en el sistema y ser reconocidos como representantes de los intereses del grupo, lo que ocurre a través de un proceso de formación de identidades colectivas (Pizzorno, 1994). La consolidación de una identidad grupal sería el foco de las primeras acciones, más que la maximización del beneficio personal o el cálculo utilitarista (Tejerina, 1998).

Es clave la perspectiva post-material que sustenta este modelo, donde, siguiendo a Habermas (1987), los nuevos conflictos no se desencadenan en torno a problemas de reproducción material o reparto social, sino en torno a cuestiones relativas “*a la gramática de las formas de la vida*”, es decir, a la reproducción cultural, la integración social y la socialización. Se trataría de movimientos no-clasistas (interclasistas o de clase media)⁴¹, informales y desanclados de las instituciones, centrados fundamentalmente en la autonomía personal y la construcción de identidad (Galafassi, 2011), profundizando en la politización

⁴¹Que estos movimientos encarnen en la *nueva clase media*, en un contexto de nuevas profesiones, una sociedad de servicios y la implantación de sistemas de bienestar, cobra sentido al pensar que se trata de individuos que se encuentran en una posición crítica, pues disponen de los recursos al mismo tiempo que permanecen más expuestos a las presiones de la dominación y el poder (Melucci, entrevistado en Casquete, 2001).

de la vida cotidiana y de la esfera privada (Casquete, 2006) y de una sociedad civil que busca emanciparse de la regulación y control institucional (Offe, 1992).⁴²

Más allá de las críticas que se han realizado sobre la novedad efectiva de estos postulados (Riechmann y Fernández-Buey, 1994; Mees, 1998; Calhoun, 2002), representa un énfasis analítico en aspectos no suficientemente tratados anteriormente. No obstante, el principal reproche que cabe hacerle es su descuido por las condiciones materiales de existencia, el cual limita su potencial de análisis no sólo geográficamente (a las sociedades avanzadas del Norte)⁴³, sino que también temporalmente, mostrándose insuficiente para la comprensión de los movimientos surgidos a partir del siglo XXI, en que el desmantelamiento de los Estados de bienestar y las crisis del capitalismo financiero ponen en el tapete dichas condiciones, incluso en esos mismos países.⁴⁴

⁴² Un análisis interesante sobre movimientos sociales y clases medias es el realizado por Klaus Eder (1993) en su libro "The New politics of class", donde sobre la base de una crítica de Bourdieu, Touraine y Habermas, esboza una concepción cultural de la clase, que incorpora las formas cambiantes de la acción colectiva y los nuevos movimientos sociales en las sociedades contemporáneas avanzadas.

⁴³ De hecho, algunos autores comenzaron a hablar de los "novísimos movimientos sociales", en referencia a los movimientos de solidaridad y justicia global, que sí incorporan una raíz en las condiciones materiales de las poblaciones (Ibarra *et al*, 2002; Feixa *et al*, 2002; della Porta y Diani, 2011).

⁴⁴ Pese a que la línea de pensamiento agrupada bajo el título de NMS vino a refrescar la crítica intelectual en un escenario de burocratización autoritaria y posterior caída de los socialismos reales, así como de capitalismo tecnificado y de bienestar en los países del norte, sus implicancias puede decirse que fueron paradójicas. De acuerdo a Bartoletti y Mangiantini (2011), su cuestionamiento al determinismo y verticalismo del pensamiento marxista estructuralista y su distanciamiento del materialismo, se reflejó en la propuesta de formas organizativas horizontales y en la construcción de identidades no-clasistas. Autores como Harber (1996) y Garretón (2002) apuntan que la celebración de la diversidad identitaria, del fortalecimiento de la sociedad civil y el cuestionamiento a la legitimidad del Estado y la política, podrían haber complementado - más que obstaculizarlo- el avance del neoliberalismo, además de haber contribuido a una re-elaboración de las demandas sociales por parte de los Estados, en forma de "temas" separados, respondiendo a ese pluralismo no-clasista, ciertamente muy cómodo para las administraciones neoliberales. Asimismo, el cuestionamiento a la política institucional, habría llevado a una mayor despolitización, que redundó en un freno a los ya precarios avances experimentados en América Latina en materia de derechos sociales (Bartoletti y Mangiantini, 2011).

Teoría del Proceso Político y Estructura de Oportunidades Políticas

El concepto de estructura de oportunidades políticas fue desarrollado en el marco del modelo de proceso político en los trabajos de Tilly (1978), McAdam (1982; 1999), Kriesi (1995) y Tarrow (1999), sosteniendo que existen factores del entramado político que proporcionan incentivos o condiciones facilitadoras para que se desarrolle una acción colectiva contenciosa, orientada a incidir sobre los procesos y los resultados de las políticas públicas. Las oportunidades políticas suelen aparecer cuando ocurren coyunturas de cambio externas a los movimientos que influyen en las expectativas de éxito o fracaso de los ciudadanos, sirviendo de incentivo para emprender la acción colectiva (Tarrow, 2004). Dichas expectativas incidirán en la decisión de un movimiento para movilizarse y en la elección de estrategias y formas organizativas a adoptar (Casquete, 2006).

Las principales dimensiones de la estructura de oportunidades políticas son: i) el grado de apertura relativa del sistema político institucionalizado, es decir, la posibilidad que tiene la ciudadanía de acceder al poder; ii) la estabilidad o inestabilidad de las alineaciones entre las élites; iii) la presencia o ausencia de aliados del movimiento entre las élites; y iv) la capacidad de acción del Estado y su propensión a la represión (McAdam, 1999; Tarrow, 1999). A ellas puede sumarse el estilo de política pública enraizado en la cultura política y administrativa (della Porta y Diani, 2011), la estructura, ideología y composición de los partidos políticos (Jenkins y Klandermans, 1995) y, más recientemente, la influencia específica de estructuras transnacionales y supraestatales (Tarrow, 1999).

El modelo pone el acento en la confluencia de tres factores en la formación de oportunidades para la aparición del movimiento. El primero, el nivel de organización en el seno de la población agraviada (“disposición organizativa”); el segundo, la evaluación colectiva de las perspectivas de insurgencia con posibilidades de éxito en esa misma población (nivel de “conciencia insurgente”); y el tercero es el incremento en la vulnerabilidad o receptividad del sistema político más amplio ante el desafío del grupo en cuestión (“oportunidades políticas”) (McAdam, 2002: 247-248).

Un aspecto esencial es que una oportunidad política no es tal si no es reconocida por un grupo social organizado y unido simbólicamente (Kriesi, 1995; McAdam *et al*, 1999), es decir, las oportunidades se incrementan sólo si existe una interacción entre ellas y los cambios estructurales y de percepción que ellas mismas contribuyen a catalizar. Lo anterior supone, por un lado, la existencia de colectivos conscientes de una determinada situación indeseada y, por otro, una relativa autonomía de la sociedad respecto del Estado (Traugott, 2002), suficiente para enfrentarlo desde intereses y objetivos diferenciados.

Teoría del Enmarcamiento o de los Marcos de Acción Colectiva

Aún teniendo oportunidades políticas y recursos para la movilización, la acción colectiva no se produce si es que no existe un conjunto de significados y definiciones compartidas que las personas atribuyen a la situación (es decir, un marco) y que media entre la oportunidad de actuar y la acción efectiva (Rivas, 1998). Este planteamiento viene a poner en el centro los procesos de enmarcamiento y de significación que son necesarios

desarrollar, no sólo para que la acción colectiva tenga lugar, sino que para que se despliegue y tenga éxito.⁴⁵

El origen de la Teoría de los Marcos puede rastrearse en Bateson (1972[1954]) y Goffman (1974), cuyos planteamientos serán aplicados al estudio de los movimientos sociales por Gamson (1992) y Snow y sus colaboradores (1988; 1992).

Bateson, desde el estudio de la comunicación, dirá que en la interacción, el significado es una producción colectiva que nunca está totalmente determinada, y que depende de los marcos implícitos en la relación (Rivas, 1998). Por su parte, Goffman desarrollará el concepto de marco entendiéndolo como “aquellos esquemas de interpretación que organizan la experiencia y guían la acción individual y colectiva, al hacer significativos determinados hechos de la misma” (Goffman, 1974).

Gamson dará el paso hacia la aplicación de los marcos al estudio de la acción colectiva, conceptualizándolos como “un conjunto de creencias y significados que orientan y legitiman las actividades y campañas de un movimiento social” y también como formas de entender que implican la necesidad y el deseo de actuar, resultado de la negociación de

⁴⁵En su análisis de los marcos en el ámbito del debate político, Lakoff (2007) sostiene que “el cambio de marco es cambio social”, debido a que son estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo; si cambian, cambia también el resto. Los marcos –sostiene– prevalecen sobre los hechos (si éstos últimos no encajan en nuestro marco, simplemente se ignoran), y si son aceptados conforman el sentido común, muy difícil de cuestionar con nueva información. Sobre esta premisa, concluye, por ejemplo, que los votantes votan en base a su identidad y a sus valores, por sobre sus intereses, es decir, sus marcos morales pesan más que los hechos y que sus intereses. Si asumimos su conclusión, puede decirse que la conciencia de clase ha sido desplazada por las luchas identitarias y valóricas, cerrando el paso a transformaciones radicales de la estructura socio-económica.

significados en el interior de los movimientos donde pueden existir batallas por hacer prevalecer uno u otro marco (Gamson, 1992). Los marcos de acción colectiva tienen tres componentes: i) el de injusticia o indignación moral (existe una situación injusta, unos responsables y unos afectados); ii) el de agencia (existe la conciencia de que es posible cambiar las condiciones de la vida social a través de la acción colectiva, lo que faculta a los individuos definiéndolos como agentes potenciales de su propia historia); y iii) el de identidad (proceso de definir un “nosotros” en oposición a un “ellos”, en base a la existencia de intereses o valores diferentes) (Gamson, 1992; Rivas, 1998; Klandermans y Goslinga, 1999).

Cuando el discurso de los movimientos sociales sobre una cuestión de debate público se relaciona con la cultura política más amplia de la cual forma parte, se alude a la resonancia de los marcos (Gamson, 1992). Mientras mayor sea dicha relación y resonancia, mayor será el impacto de los marcos del movimiento en la sociedad.

Snow y sus colaboradores realizarán importantes aportaciones al desarrollo conceptual de los marcos, destacando que se trata de sobreentendidos cognitivos que están relacionados con los mensajes a partir de los cuales los movimientos sociales construyen sus significados. Definirán a los marcos como aquél “esquema interpretativo que simplifica y condensa el mundo de ahí fuera puntuando y codificando selectivamente los objetivos, situaciones, acontecimientos, experiencias y secuencias de acciones dentro del entorno presente o pasado de cada uno” (Snow y Benford, 1992: 137).

Los movimientos sociales son, por tanto, agentes productores de significado, portadores y transmisores de creencias e ideas movilizadoras, tanto para los participantes (militantes, simpatizantes) como para el resto de actores sociales, con los que compite en la construcción de sentido (Snow *et al*, 1988; 1992).

El surgimiento, despliegue y éxito de los movimientos estará asociado a un proceso de alineamiento de marcos sostenido en el tiempo, entendiéndolo como la capacidad de enlazar el conjunto de intereses, valores y creencias individuales con las actividades, objetivos e ideología de las organizaciones o movimientos (Snow *et al*, 1986). Este alineamiento de marcos es el resultado de un proceso interactivo que puede llegar a resultar en la transformación de un ámbito o dominio específico y en otras ocasiones puede transformar los marcos interpretativos globales, llegando a funcionar como una especie de marco maestro (*master frame*) que interpreta acontecimientos y experiencias bajo una clave diferente y sobre el que se apoyan otros marcos de alcance más limitado (Snow y Benford, 1992).

El potencial de movilización de los marcos de acción colectiva está asociado a cuatro características (Snow y Benford, 1992): la medida en que el problema es traducible a la experiencia de los ciudadanos; la medida en que se le atribuye credibilidad empírica; la medida en que la acción individual es considerada como una forma eficaz de conseguir su solución; y la medida en que coincide con la moral dominante.

Para el proceso de enmarque, configurado mientras la acción colectiva se desarrolla, son relevantes los recursos culturales (sabiduría popular), personales (experiencia individual directa o indirecta) y los medios de comunicación, siendo necesario integrar las tres fuentes y, adicionalmente, combinar el discurso intelectual con una apelación emotiva para conformar un marco exitoso (Klandermans y Goslinga, 1999; Rivas, 1998). Asimismo, se requiere un grado de interconexión entre las tres funciones del enmarque: la función diagnóstica (identificación de un aspecto de la vida social como problemático y que necesita ser cambiado, y la atribución de culpa o causalidad); la función pronóstica (propuesta de solución que especifica lo que se ha de hacer, identificando estrategias, tácticas y objetivos); y la motivacional (desarrollo de los estímulos para la acción, que consisten en la construcción de un vocabulario de motivos y en la construcción de las identidades de los protagonistas). Si los tres factores están desarrollados e interconectados, la movilización será más exitosa.

Ciclos de acción colectiva

En el análisis de los movimientos sociales, no sólo se ha estudiado a los movimientos en forma particular, sino que en relación con otros movimientos similares y contemporáneos, puesto que cada uno de ellos es, en general, inseparable de “las familias de movimientos”, más amplias e ideológicamente coherentes en las que se encuentran inmersos (della Porta y Diani, 2011).

Los movimientos sociales surgen en medio de ciertos macro-procesos históricos que les confieren un sello respectivo, así como cada época configura formas específicas de desarrollo de la protesta social. En los últimos doscientos años han tenido lugar cuatro grandes ciclos de protesta (Ibarra y Tejerina, 1998; Laraña, 1999): el movimiento obrero de mediados del siglo XIX, demandante de un cambio estructural en la relación capital/trabajo; el movimiento estudiantil y juvenil en la década de los `60 del siglo XX, por la construcción de identidades autónomas; el movimiento por la democratización del Estado a partir de los `80; y el movimiento por la justicia global o alterglobalización a partir de la década del `90. En la actualidad, estaríamos frente a un ciclo impulsado tanto por la resistencia a las políticas neoliberales globales como por la demanda de democratización (Funes, 2012) o profundización democrática (Ibarra *et al*, 2002; Garretón, 2011).

El concepto de ciclo de acción colectiva hace referencia a una fase de intensificación de los conflictos y una rápida expansión de la acción colectiva a diferentes sectores y grupos sociales, que introducen innovaciones en la confrontación y mantienen una interacción intensa con las autoridades (Tarrow, 2004).

Analizados así, en conjunto y distinguiendo por oleadas de movimientos, Tarrow demuestra que los determinantes de un ciclo de protesta son las relaciones que se establecen entre las organizaciones de los movimientos y el resto de organizaciones, ya sean colaboradoras, competidoras u opositoras (Klandermans, 1994). La forma que adquiera el ciclo incidirá en que se constituya en una oleada revolucionaria o sólo reformista, aunque el elemento principal a este respecto será el vigor que tenga el Estado para aguantar el ciclo (McAdam,

2002). Cuando el Estado es fuerte y soporta la protesta social, el movimiento logra sólo ser reformista, mientras que si el Estado pasa por un momento de debilidad y disolución interna, podrá tener lugar la revolución.

Dentro de un ciclo de protesta, se ha distinguido entre los movimientos iniciadores o catalizadores, que ponen en marcha el ciclo, y los movimientos inducidos o derivados, que obtienen su impulso del movimiento iniciador. Los primeros son excepcionales y su surgimiento depende principalmente de las oportunidades políticas existentes, mientras que los segundos son más numerosos y responden en mayor medida a los medios ideológicos, tácticos y organizativos, así como a los procesos de identificación desplegados por los primeros (McAdam, 2002).

Un ejemplo de movimiento iniciador es el estudiantil, cuyas versiones en Estados Unidos y Europa en la segunda mitad del siglo XX son usualmente identificadas como pioneras en los procesos de cambio de las formas de acción colectiva y como agente difusor de nuevas ideas en la sociedad, con un significativo efecto a nivel cultural (McAdam, 1999; Laraña, 1999). Su despliegue generaría un impulso al surgimiento de otros movimientos, en un proceso de *spill over* (Meyer y Whittier, 1994), que quedaría ejemplificado con movimientos derivados como el pacifista, el feminista y el ecologista.

Los movimientos iniciadores de un ciclo de protesta probablemente son también los “constructores de un marco maestro que suministra el anclaje de ideación e interpretación a movimientos posteriores dentro del ciclo” (Snow y Benford, 1992: 144), siendo portadores

de una innovación en el marco ideológico, que verá reflejada su influencia cultural a través de los logros obtenidos por los movimientos surgidos con posterioridad.

Por su parte, los movimientos derivados no sólo son efecto pasivo de los iniciadores, sino que encarnan un importante rol como adaptadores e intérpretes de las lecciones culturales de aquéllos (McAdam, 2002). Es así como son quienes recogen y procesan los significados planteados originalmente, y les dan una salida a través de una configuración específica.

La contienda política protagonizada por un movimiento social suele pasar por distintas fases, desde su surgimiento hasta su declive o institucionalización. Siguiendo a McAdam, Tarrow y Tilly (2005), en un primer momento, ocurre la construcción de nuevos actores políticos y de nuevas identidades (el movimiento en sí representa el surgimiento de un nuevo actor); a lo que sigue la legitimación o deslegitimación del movimiento y la polarización de los grupos políticos, con la ampliación del espacio social de la disputa; el cambio de escala de la contienda política (número y nivel de las acciones contenciosas coordinadas); y, finalmente, la resolución de la contingencia, con distintos grados de impacto.

Surgimiento de movimientos sociales

El surgimiento de los movimientos sociales ha sido muchas veces el foco de los estudios y la respuesta otorgada ha tenido dos niveles: el de las bases estructurales de los conflictos que les dan origen y el de las condiciones particulares que explican su emergencia en un

momento determinado. Sobre el primero, se ha planteado que los desequilibrios sistémicos, los agravios, las injusticias sociales o las contradicciones estructurales (Tarrow, 2004) son la causa del surgimiento de los movimientos. La existencia de tensión y conflicto social – inherentes en las sociedades modernas- están a la base de la protesta social, por lo que su estudio aporta claves para comprender la aparición de los movimientos sociales.

Desde la teoría marxista, el conflicto social corresponde a la lucha de clases entre capitalistas y proletarios, las relaciones sociales derivadas del modo de producción capitalista enfrentan a los dueños de los medios de producción y a la clase trabajadora. Esto sería cierto para la conformación del movimiento social clásico –el obrero- como para el resto de los movimientos surgidos en el marco del capitalismo.

Dicha interpretación fue cuestionada por los teóricos de los Nuevos Movimientos Sociales, que sostenía que la clase había dejado de ser el eje de los conflictos y que éstos ahora aludían a aspectos que se ubicaban fuera de la esfera de la producción.

Posteriormente, con la aparición del Movimiento Altermundista en la década de los `90, y con mayor fuerza aún, tras la crisis financiera global del año 2008, las referencias al conflicto social que da origen al surgimiento de movimientos sociales han vuelto a apuntar a la economía y a las tensiones entre una clase dominante que se beneficia y promueve el neoliberalismo y otra que padece sus consecuencias. Vuelve a estar en el centro la esfera de la economía como base material de conflicto, la que nunca estuvo realmente fuera (las teorías europeas y norteamericanas dejaban de lado la referencia a las desigualdades entre

el Norte y el Sur, cuando ciertamente éstas explicaban de manera significativa el bienestar material de las sociedades avanzadas); cuando el Estado de bienestar comienza a ser desmantelado por las reformas neoliberales y la precariedad vuelve a Europa, se hace visible lo que más que haber desaparecido, había estado oculto.

De este modo, en el capitalismo actual, el conflicto social tiene una explicación central que, sin embargo, ya no es la única y debe compartir espacio con otras fuentes del conflicto.

Avanzando en una teorización de alcance medio, Aguilar (2011) ensaya una aportación para el estudio del conflicto social en relación con los movimientos sociales. En la senda de Kriesi (1998), toma la teoría de los *clivajes* de Lipset y Rokkan y lo aplica, no ya a los partidos políticos –que en su deriva contemporánea de *catch-all* o *cartel*, son cada vez menos analizables a la luz de los clivajes-, sino que a los movimientos sociales, comprendiéndolos a partir de las fracturas sociales asociadas a los acontecimientos de protesta.

Lipset y Rokkan (1967) sostenían que los clivajes se caracterizan por el hecho de que una parte sustantiva del conflicto social gira a su alrededor por largos períodos de tiempo, pudiendo de este modo, explicar la emergencia y estabilización de los partidos políticos modernos de Europa Occidental alrededor de dichas fracturas sociales. Ello no ocurre de forma mecánica, sino que requiere de al menos dos elementos, tal como apunta Kriesi (1998): los grupos implicados deben ser conscientes de su identidad colectiva y estar dispuestos a actuar sobre esa base y, además, debe expresarse en términos organizativos, es

decir, articularse políticamente en el marco de una comunidad humana dividida por alguna fuente estructural de conflicto.

Según Aguilar (2011), los clivajes delimitan la fuente probable de protestas sociales y movilizaciones, siendo útil para entender los orígenes y la especialización de los movimientos sociales en las sociedades modernas capitalistas democráticas, combinando las presiones estructurales con la contingencia histórica. Algunos de los clivajes definidos por el autor son: i) centro-periferia o identitario; ii) Estado-iglesia o religioso; iii) campo-ciudad o tierra-industria; iv) de clase o trabajadores-empresarios (que seguiría siendo el “corazón del conflicto social contemporáneo”); v) postindustrial o material-postmaterial; vi) transicional o pacto transicional-consolidación democrática; vii) original –vinculado al anterior- asociado al acontecimiento traumático que requerirá de la posterior transición (en el caso chileno, el golpe de estado militar de 1973); y ix) colonial o indigenista.

Es necesario dar alguna respuesta en relación al porqué del surgimiento de un movimiento en un momento específico y no en otro. Respecto de ello, existen variadas aproximaciones. En primer lugar, tiene que existir una conciencia de esas situaciones de contradicción e injusticia, así como un discurso social que los relacione con la acción ejercida desde los espacios de poder (Sabucedo *et al*, 1998), es decir, una atribución de responsabilidad, de lo contrario, por más agravios que tengan lugar, no surgirá una respuesta consistente.

En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que cuando un movimiento social emerge, es decir, se hace visible, su germen ya estaba presente con anterioridad y sus características ya estaban en gran parte definidas en las redes subterráneas (Melucci, 1998). De hecho, cuando la acción colectiva es desplegada por las organizaciones, lo es tras un tráfico previo en grupos, redes y canales informales de gente que se interrelaciona. La existencia de redes o estructuras interactivas se ha comprobado como un elemento que refuerza la movilización y hace posible el surgimiento público de acciones de protesta social, a la vez que se fortalece, a su vez, gracias a la propia acción colectiva (Tejerina, 2010; della Porta y Diani, 2011).

En tercer lugar, la existencia de un clima cultural preexistente con marcos de interpretación estratégicos favorables a las demandas de los movimientos, contribuye a su expresión con fuerza (Gamson y Meyer, 1999) y genera un horizonte de posibilidad para su éxito. Las rupturas culturales hacen aflorar a la superficie contradicciones que habían estado latentes desde hace un tiempo y, al hacerlo, permiten reestructurar las quejas y las posibilidades de acción (Zald, 1999).

Finalmente, desde la teoría del proceso político, se plantea que aún contando con alguno o con todos los anteriores elementos, los movimientos requieren ventanas de oportunidades políticas para emerger y ganar fuerza (Tarrow, 2004), siendo indispensable que el medio ofrezca dichas oportunidades para el desarrollo de las acciones propias del movimiento (McAdam, 1999). La existencia de una apertura política es clave, pues genera la oportunidad, sin embargo, el uso que se haga de esa oportunidad –su aprovechamiento–

dependerá de la conciencia, discurso y redes de movilización de que disponga el movimiento, en un clima cultural favorable.

Visión desde América Latina

Si bien el andamiaje conceptual revisado hasta aquí vale para el estudio de los movimientos sociales en general y, de hecho, algunos de los autores citados han influenciado de manera importante los análisis realizados en la región⁴⁶, parece pertinente señalar algunas particularidades de América Latina que exigen tomar en consideración aspectos adicionales para su análisis.

Por una parte, algunos autores latinoamericanos han abordado el estudio de los movimientos sociales desde la perspectiva de las matrices socio-políticas (Garretón, 2001) o matrices político-ideológicas (Svampa, 2011), entendidas como “las relaciones mediadas por el régimen político entre Estado, representación y base socio-económica y cultural” (Garretón, 2001: 13-14) y como aquellas “líneas directrices que organizan el modo de pensar la política y el poder, así como la concepción del cambio social” (Svampa, 2011: 384).

De acuerdo a Garretón (2001), la matriz central durante gran parte del siglo XX (décadas del 30 al 70) fue la Nacional-Popular, constituida por la fusión de diferentes procesos:

⁴⁶En el caso puntual de Chile, la vinculación personal de autores como Manuel Castells o Alain Touraine con el país, ha sido un factor que les ha permitido dejar huella en la intelectualidad nacional. El primero fundamentalmente en el campo de estudio de los movimientos urbanos, y el segundo en el de los movimientos sociales en general.

desarrollo, modernización, integración social y autonomía nacional, en un contexto de Estado de compromiso impulsor del desarrollo “hacia adentro”, en el que Estado, partidos políticos y actores sociales estaban básicamente fundidos en uno, sin autonomía entre sí. Dicha matriz privilegiaba la dimensión política en la constitución de los actores sociales, que orientaban su acción en base a un proyecto central político-económico.

La expresión de la acción colectiva giró en torno al Movimiento Nacional Popular, en sus diversas versiones, siempre caracterizado por un sello desarrollista, modernizador, nacionalista, orientado hacia el cambio social e identificado con el "pueblo". El movimiento o actor social paradigmático del Movimiento Nacional Popular fue el movimiento obrero, el cual combinaba una dimensión simbólica que clamaba un cambio social global, con una dimensión de demandas muy concretas; y la referencia al Estado como el interlocutor de las demandas sociales y como el locus de poder sobre la sociedad.

Esa matriz se desarticula en los `80 y da paso a una donde los actores sociales pasan a definirse en torno a diversos ejes constituidos por procesos de democratización política y social, reestructuración económica y afirmación de identidades y modelos de modernidad, privilegiándose la dimensión socio-cultural y la subjetividad. En este nuevo escenario, las viejas organizaciones (partidos, sindicatos) son insuficientes para la acción colectiva, que aparece bajo formas más flexibles y autónomas políticamente; y el Estado ya no es el único y claro oponente.

Svampa (2011) señala que aquella matriz Nacional-Popular central anteriormente, vuelve recientemente a cobrar relevancia –de la mano de la reivindicación del Estado y del ejercicio de la política en nuevos horizontes de democracia-, sin embargo, acompañada en las últimas décadas de tres matrices político-ideológicas que permiten comprender los movimientos sociales de la región: la Indígena-Comunitaria; la Izquierda-Tradicional; y la Nueva Narrativa Autonomista. La primera tiene por ideas centrales la resistencia, los derechos colectivos y el poder comunal; y su dinámica política se tensa entre el proyecto de autonomía indígena y la refundación identitaria de las comunidades ancestrales. La matriz de la Izquierda-Tradicional tiene por ideas centrales el antagonismo de clase y la construcción del socialismo; y su dinámica política se tensa entre la vía revolucionaria y la vía reformista institucional-electoral. Finalmente, las ideas centrales de la Nueva Narrativa Autonomista son la autonomía, la horizontalidad y la democracia por consenso; y su dinámica política se tensa entre la afirmación de un *ethos* colectivo libertario (autonomía como horizonte utópico) y el repliegue diferencialista-identitario (autonomía como valor refugio). En este marco adquieren importancia el “militante territorial” y el “activista cultural”, visibles en algunos movimientos de inicios del siglo XXI, indicios de una eventual consolidación de una subjetividad política disruptiva. Según la autora, la coexistencia de las diversas matrices en América Latina anuncia un marco de luchas políticas y sociales en el que colisionarán las vías del *desarrollo* y de la *emancipación*.

Situación periférica en el sistema mundo

Por otra parte, la posición subalterna de América Latina en el marco geopolítico y económico mundial constituye un elemento difícil de ignorar, especialmente tras conocer el florecimiento en décadas recientes de los movimientos sociales de solidaridad mundial o por la justicia global, que problematizan la relación existente entre el Norte-desarrollado y el Sur-periférico. Desde el análisis del sistema-mundo de Wallerstein (2006) y la teoría de la dependencia configurada por los intelectuales latinoamericanos (Cardoso y Faletto, 1969; Dos Santos, 1970), se evidencia que las condiciones políticas, económicas y sociales de los países, están relacionadas con el intercambio desigual entre las distintas regiones del mundo. Esto se hace más evidente cuando muchos de los actuales reclamos de los movimientos sociales tienen que ver con decisiones de organismos internacionales dirigidos por élites del Norte (el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la Organización Mundial de Comercio) que han privilegiado históricamente los intereses de determinadas naciones en desmedro de otras.

Indigenismo, multiculturalismo y movimientos campesinos

Otro rasgo central de la región lo constituye el elevado porcentaje de población indígena y la histórica configuración mestiza de las sociedades. En América Latina, los movimientos indígenas han tenido una especial relevancia, particularmente tras el alzamiento de 1994 en Chiapas, México, por parte del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional). Este acontecimiento fue la cristalización de la oposición al neoliberalismo (ocurría *ad portas* del

comienzo de un tratado de libre comercio entre México y Estados Unidos), que si bien nacía en la región que más fuerte ha sufrido las consecuencias del capitalismo desatado y que más temprano ha visto operar las reformas neoliberales, alcanzó una resonancia global (Motta y Gunvald, 2011).

Junto con Chiapas, otros movimientos indígenas han tenido lugar en Centroamérica, Ecuador y Bolivia, en contextos institucionales y culturales distintos que los de Europa o Estados Unidos, aunque con respuestas políticas observables de modo universal: represión, cooptación, división y fragmentación de actores (Duterme, 2012).

Por otro lado, la dinámica de los trabajadores rurales y la conformación de movimientos de campesinos de alcance tan amplio como el de los Sin Tierra en Brasil, ofrece un panorama específico (Bringel, 2011; Borón, 2012) que obliga a que los estudios tradicionales sobre la clase obrera y campesina enfrenten un nuevo impulso a partir de la década de los '90 (Galafassi, 2011).

Dictaduras militares, reformas neoliberales y desigualdad social

En relación a las condiciones socio-políticas de América Latina en la segunda mitad del siglo XX, que sea la región del mundo con mayor desigualdad en la distribución de ingresos en su población (PNUD, 2010); que haya sido la primera zona del planeta en la que se aplicaron las reformas neoliberales y que tenga por denominador común de gran

parte de sus vecinos la experiencia de traumáticas dictaduras militares (Seoane *et al*, 2006; Zibechi, 2007), representa un sello marcado a fuego en sus sociedades.

Resultado de sus procesos, los movimientos sociales en América Latina se han caracterizado, por un lado, por su multidimensionalidad, no sólo en cuanto a sus relaciones sociales, sino también respecto de la acción colectiva (Calderón y Jelin, 1987). Movimientos indígenas, campesinos, obreros, han ido desplegándose a través de la historia y activando a las bases sociales desde distintos puntos de interpelación. Por otro, la estructura político-institucional se ha caracterizado por la presencia del Estado como actor social, que a través de su gestión tiene un papel determinante en la propia conformación de los intereses económicos y los actores socio-políticos, lo cual tuvo como contrapartida la lentitud en la formación de las clases sociales y su manifestación como actores colectivos autónomos, por lo que el escenario de la acción y de la lucha fue más el interior del Estado que de la sociedad (Calderón y Jelin, 1987). Este último punto debe tomarse en cuenta, por ejemplo, a la hora de aplicar a los movimientos latinoamericanos la conceptualización de la estructura de oportunidades políticas, pues ésta supone una relativa autonomía de la sociedad respecto del Estado (Traugott, 2002).

Una sociedad formada al alero del Estado, y un Estado limitado en cuanto a su desarrollo, primero por la falta de recursos, segundo por la debilidad del pacto social y la predominancia asimétrica de las oligarquías, y tercero, por la influencia anti-estatal del neoliberalismo implantado desde la década del '70 en adelante, configuran un escenario en que los movimientos sociales apelan indefectiblemente al Estado. Ya sea reclamando de él

lo que le corresponde otorgar a sus ciudadanos (caso de los movimientos estudiantiles y obreros), o bien interpellándolo para evitar sus abusos y control (caso de los movimientos indígenas).

En el primer aspecto, se ha planteado que las demandas sociales en América Latina apuntan a las arbitrariedades del mercado y a la complicidad de un Estado que no garantiza derechos fundamentales a la población, ubicando a gran parte de los movimientos sociales en un campo “estatista”, desde el cual se exige al Estado cumplir un rol protagónico en la resolución de problemas sociales y preocupación por los derechos colectivos (Rojas, 2012).

En el segundo aspecto, ejemplos como el movimiento mapuche y otros de pueblos indígenas indican que el Estado se percibe como instrumento de abuso y discriminación, actuando y demandando, por tanto, autonomía y autodeterminación para su cultura y su territorio.

El carácter híbrido de la realidad social latinoamericana hace posible que surjan demandas sociales de diverso cuño, así, en el caso de Chile en un mismo período de tiempo y bajo el mismo contexto socio-político, se han desplegado de manera especialmente intensa tres movimientos que encierran, cada uno, una forma y una demanda específica que hace difícil encasillarlos. El movimiento estudiantil parece ser un movimiento del tipo descrito por los NMS, impulsado por una clase media con un nivel alto de formación y con un componente importante de construcción de identidades y nuevos discursos, sin embargo, no apunta a una liberación del Estado –al menos no en su totalidad–, sino más bien reclama más Estado, exigiéndole que asuma su rol de garante de un derecho social fundamental, como es la

educación y se contraponen al avance de la ideología neoliberal. Por su parte, el movimiento mapuche corresponde más a un caso específico latinoamericano, donde un pueblo originario ha sido sistemáticamente abusado y levanta un reclamo y una demanda por la restitución de su derecho de autodeterminación y control de su territorio, contraponiendo al discurso dominante una cosmovisión diferente de la vida y del bienestar. Por último, el movimiento ecologista refleja una resistencia a la destrucción del medioambiente por parte de las corporaciones capitalistas, permitido por el Estado, expresando una demanda por valores post-materiales, en una sociedad en la que se combinan las necesidades materiales acuciantes y los deseos más etéreos.

En resumen:

- El surgimiento de los movimientos se explica por la existencia de un conflicto social y la atribución de responsabilidades en torno de él; la existencia de redes o estructuras de interacción con una relativa organización; un clima cultural favorable; la visualización de ventanas de oportunidad política; y el desarrollo de estrategias y definición de repertorios de acción.
- La existencia de oportunidades en el entramado político posibilitan la acción colectiva; éstas deben ser reconocidas por uno o más colectivos sociales con relativa autonomía del Estado.
- Existen marcos de acción colectiva que favorecen el surgimiento, despliegue y éxito de los movimientos, sobre la base de una percepción de injusticia, una capacidad de agencia y una construcción identitaria, que combina lo racional con lo emocional

- Los movimientos tienen lugar en el marco de ciclos de acción colectiva, que vinculan unos a otros, potenciando o sentando las bases para nuevas expresiones contestatarias
- Los movimientos poseen una dimensión cultural asociada a la producción de significados y a la configuración de identidades colectivas liberadas del control institucional
- En América Latina ha operado una transición desde el Movimiento obrero, desplegado en el marco de una imbricación de los actores sociales con el Estado en torno a un proyecto nacional-popular, a una diversidad de expresiones en los ejes indígena, campesino, de izquierdas y autonomista, separados de la esfera institucional.
- Las acciones colectivas en América Latina están enmarcadas en su situación periférica en el sistema mundo; la fuerza del indigenismo y los movimientos campesinos; la existencia de dictaduras militares; la aplicación radical de reformas neoliberales; las profundas desigualdades sociales; y el protagonismo del Estado como actor social.

3. Repertorios de acción colectiva y actos de protesta

El concepto de repertorio alude a las formas de actuar colectivamente que despliegan los grupos y movimientos en situación de protesta, conectando a conjuntos de individuos en un contexto de enfrentamiento y contienda política. La variedad y tipo de formas está

circunscrita al momento histórico en el que tienen lugar, distinguiéndose en un primer nivel grueso el repertorio tradicional del repertorio moderno o propiamente relativo al “movimiento social” (Tilly, 1984). El primero es previo a la industrialización y a la consolidación del Estado-nación burocrático y se caracteriza por formas de acción localistas, poco flexibles, violentas y directas, mientras que el segundo, en un contexto de modernidad industrial y Estado consolidado, las formas de acción se hacen modulares (practicables en diferentes contextos, espacios y con finalidades distintas), menos violentas e indirectas.⁴⁷

Las formas de acción están determinadas por la tradición y la memoria histórica (Tilly, 2002), aunque dejan un espacio para el aprendizaje y la innovación (Zald, 1999), estando abiertas a la improvisación en relación con las relaciones y experiencias previas (Cruz, 2008). Además de la experiencia previa que tengan los colectivos, los repertorios dependerán también de los recursos materiales, organizativos y conceptuales de los movimientos (Traugott, 2002), así como del *stock* cultural que posean sus participantes. No todos los movimientos tienen igual acceso al *stock* cultural de un momento histórico, por cuanto sus líderes y participantes ocupan posiciones diferenciadas en la estructura social. Por ello, los repertorios deben estar a su disposición y al mismo tiempo ser compatibles con las capacidades, orientaciones y estilos de los grupos que componen el movimiento (Zald, 1999).

⁴⁷Por ejemplo, de acuerdo a Tilly (2002), la manifestación callejera cristalizó en Europa Occidental y Estados Unidos entre 1780 y 1850, conjuntamente con la expansión de la política electoral.

Tres elementos caracterizan a la movilización y su repertorio de acciones: a) intentan modificar las relaciones de poder en la sociedad, por lo que suponen la existencia de un conflicto entre intereses distintos; b) son acciones intencionales sujetas a decisiones, por lo que suponen racionalidad; y c) contribuyen a crear conciencia y a crear un sentimiento de pertenencia, es decir, una identidad colectiva (Taylor y Van Dyke, 2004).

En general, se ha distinguido entre acciones convencionales y no-convencionales, diferenciándose a su vez en estas últimas, entre confrontacionales y violentas (Tarrow, 2002). En los regímenes democráticos con Estados capaces de implementar políticas públicas, predominan las acciones no-violentas, a diferencia de aquellos autoritarios (Cruz, 2008). Los movimientos suelen combinar los distintos tipos de acción durante todo el ciclo de protesta, de hecho, en muchos casos mientras algunos actores del movimiento desarrollan actuaciones en el plano institucional, otros lo hacen en el extra-institucional, como es el caso de las manifestaciones callejeras en combinación con el *lobby* y/o la política electoral (Gamson y Meyer, 1999).

Los movimientos requieren de un cierto desdoblamiento a la hora de definir las formas de protesta, por cuanto hacia adentro el repertorio tiene los objetivos de generar cohesión, identidad y compromiso, sirviendo muchas veces las acciones radicales; mientras que hacia fuera tiene los objetivos de generar adhesión y legitimidad, con lo que las expresiones moderadas suelen ser las más adecuadas. Las expresiones de acción colectiva tienen implicancias cognitivas (son una arena de debate), afectivas (se desarrollan

sentimientos de solidaridad) y relacionales (se configuran redes de protesta) sobre los movimientos (della Porta, 2011).

Según Tarrow (2004), las acciones más efectivas son las disruptivas, pues no son violentas, pero amenazan con serlo, por lo que generan incertidumbre, la cual siempre es incómoda para las autoridades.

En cada repertorio operan diversas lógicas de acción (della Porta y Diani, 2011), así es como en uno puede importar la lógica de los números (se busca mostrar la fuerza de apoyo a un movimiento), en otro la lógica del daño material (se busca dar cuenta de la capacidad para romper el orden público), y en otro la lógica del testimonio (se busca demostrar el compromiso emocional de los activistas). En las democracias occidentales, estaría operando una ampliación del repertorio de la protesta, a la vez que un rechazo creciente a la violencia política (della Porta y Diani, 2011).

Los repertorios de acción y los actos o eventos de protesta, son la expresión material de la protesta, articuladora del malestar y de las demandas sociales, que va acompañada de una configuración discursiva que cumple distintos objetivos, cuales son fortalecer al grupo internamente, otorgando identidad y potenciando su solidaridad; interpelar al conjunto de la sociedad para sumar apoyo y nuevos integrantes al movimiento; y, finalmente, ganar terreno en el sentido común y en los marcos culturales dominantes, librando una lucha ideológica en el terreno discursivo (Gamson, 1992; Snow *et al*, 2004).

Un ámbito poco explorado en relación a las acciones de protesta es el vinculado a su potencial de politización respecto de quienes participan en ellas. Así como el tipo de acciones puede cumplir distintas funciones en el movimiento, también tendrá diferentes implicancias sobre la experiencia y subjetividad de los activistas. Para indagar en ello es necesario distinguir las formas de acción, describirlas en su alcance y profundizar en el significado que le otorgan sus participantes.

Tejerina (2010) propone la siguiente tipología de acciones: a) acciones de denuncia (manifestaciones, concentraciones, sentadas, encadenamientos, encierros, huelgas de hambre, paros); b) acciones de presión directa (mociones, propuestas parlamentarias, recogida de firmas, referéndum y plebiscito); c) acciones constructivas o pedagógicas (conferencias, videos, carteles, panfletos, etc.); d) acciones lúdicas o artísticas (performances, teatro); y e) acciones de prestación de servicios (voluntarios, ONG).

Dentro de ellas, destacan especialmente las acciones de denuncia, por ser generalmente las más comunes, y las acciones lúdicas, por ser relativamente novedosas. Dentro de las primeras, las jornadas de movilización son fundamentales para la incorporación de nuevos activistas, la construcción de una unidad de acción, el surgimiento de nuevas estrategias, la dinamización del discurso y los objetivos, así como para legitimar al movimiento y deslegitimar al adversario (Tejerina, 2010). Por otro lado, las acciones disruptivas o violentas están destinadas a presionar fuertemente a las autoridades, las que pueden actuar de manera permisiva o, por el contrario, reprimir fuertemente. El uso de la violencia por parte del movimiento se ha mostrado más efectivo a la hora de obtener resultados (Gamson,

1990), sin embargo, suele ir acompañado de una pérdida de apoyo por parte de la población, perdiendo legitimidad (della Porta y Diani, 2011), salvo cuando la respuesta policial es especialmente agresiva, en cuyo caso puede generar un rechazo tal, que la solidaridad con el movimiento sea finalmente mayor.⁴⁸

Tomando los aportes de Kriesi *et al* (1995), Jiménez (2005) y Tejerina (2010) en relación a la tipología del repertorio de la protesta social, se propone aquí un esquema clasificatorio que permite agrupar a las distintas acciones de protesta. La presente propuesta distingue entre acciones de tipo *institucional* y de tipo *no-institucional*, abandonando, por un lado, la clasificación de "convencional" o "no convencional" planteada por Kriesi *et al* (1995), por considerar que todas las acciones de protesta son convencionales, en tanto forman parte de la contienda política en las democracias contemporáneas, y que en el último tiempo se han expandido y normalizado en el proceso político; y por otro, subsumiendo la categoría de "político" planteada por Jiménez (2005), por considerar que todos los tipos de protesta social forman parte del juego político y son esencialmente políticos. La presente distinción entiende básicamente a las acciones de tipo institucional como aquellas que se insertan en los canales formales ofrecidos por el sistema político y que se adecúan a los procedimientos y plazos por él establecidos, mientras que a las acciones no-institucionales las entiende como aquellas que presionan al sistema desde fuera de los canales formales. En esta última

⁴⁸La presencia de extremistas en los movimientos, induce a brindar apoyo a los moderados, en un intento por minar la influencia ejercida por los radicales (McAdam *et al*, 1999: 38, siguiendo a Barkan, 1979 y a Haines, 1988). Esto puede traer ventajas o desventajas, pues, por un lado, se abre la posibilidad a contar con apoyo de alianzas políticas institucionalizadas y así incluir los temas en la agenda, sin embargo, por otro, al entrar en los canales convencionales, las demandas se moderan tanto que surge una brecha entre lo originalmente reclamado por el movimiento y la respuesta política.

categoría las acciones se distinguen entre acciones de denuncia, artístico-rituales, de confrontación, y finalmente, violentas.

Tabla 1: Tipología de acciones de protesta:

| TIPO | | ACCIONES DE PROTESTA |
|--|------------------|---|
| NO-INSTITUCIONAL | DE DENUNCIA | Manifestaciones, marchas, concentraciones |
| | | Paro Nacional, paralización de actividades, huelgas |
| | | Huelgas de hambre |
| | | Protestas focalizadas, interrupción de actos |
| | | Cacerolazos |
| | | Encadenamientos |
| | | Velatones |
| | ARTISTICO-RITUAL | Performances, flashmobs |
| | | Rituales y actos culturales |
| | DE CONFRONTACIÓN | Ocupaciones o tomas, encierros |
| | | Barricadas, enfrentamientos no-armados con la policía u otros, saqueos |
| | VIOLENCIA | Daños a la propiedad: destrucción o deterioro intencional de recintos inmuebles o bienes muebles. |
| Daños a las personas: ataques armados con resultado de heridos o muertos; auto-infligirse heridas. | | |
| INSTITUCIONAL | INSTITUCIONAL | Mociones o propuestas al Parlamento |
| | | Recogida de firmas o entrega de carta a autoridades |
| | | Referéndum y/o Plebiscito |
| | | Acciones legales (denuncias, querellas, recursos) |

*Elaboración propia, inspirado en Kriesi *et al* (1995), Jiménez (2005) y Tejerina (2010).

En resumen:

- El repertorio corresponde a las formas de acción de protesta, depende de la tradición y memoria histórica, de los recursos materiales y organizativos de los activistas, de su *stock* cultural y su capacidad de aprendizaje e innovación.

- Las acciones de protesta pueden ser de diverso tipo, institucionales o no y violentas o no, cumpliendo diferentes funciones al interior del movimiento (identidad y compromiso) y hacia el exterior (adhesión y legitimidad).
- No se ha explorado suficientemente el potencial de politización de las formas de protesta, siendo necesario para ello distinguir las formas de acción, describirlas en su alcance y profundizar en el significado que le otorgan los participantes.

4. Consecuencias y umbrales de impacto de la protesta social

El ámbito menos desarrollado del campo de estudio de los movimientos sociales probablemente sea el de sus impactos (Giugni, 1998; Ibarra et al, 2002; Jiménez, 2005; Tarrow, 2004). La influencia de los movimientos sociales rara vez puede ser considerada directa y más bien se la entiende como indirecta o como un efecto conjunto de sus acciones, la opinión política favorable y la presencia de aliados influyentes en el entorno (Amenta, 2006; Giugni, 2008; Giugni y Yamasaky, 2009; Kolb, 2007).

Entre los factores que facilitan que los movimientos tengan impactos, se destacan, en primer lugar, su capacidad de persuasión para proponer una visión que legitime la protesta (McAdam, 1999), es decir, antes que todo, validar su propia forma de expresión y base sobre la cual se construye su poder. A ello, se suma la capacidad para definir un reducido número de objetivos que concite apoyo entre un número de grupos mayor que el que lo rechaza (Gamson, 1990; McAdam *et al*, 1999); lograr una fuerte convicción entre sus

miembros de que la acción colectiva tendrá éxito (mientras mayor sea el número y más convencidos actúen, más probabilidades tendrán de obtener lo que desean (Klandermans, 1994)); y la presencia y rol de *brokers*, intermediarios y negociadores políticos, capaces de conectar las demandas con el sistema político (Tilly, 2010). En relación a los factores externos, destaca la existencia de aliados entre los actores institucionales (Jiménez, 2005). Sobre esto último, se ha documentado que son más probables las alianzas de la izquierda con los movimientos sociales, especialmente cuando está en la oposición, pues cuando está en el poder, es más probable la operación de mecanismos de cooptación (Kriesi, 1995).

En relación con las capacidades de los movimientos, McAdam (1999) señala que éstos deben superar seis tareas para lograr impactos en la sociedad: conseguir nuevos miembros; mantener la moral y el nivel de compromiso de los miembros con los que ya cuentan; conseguir cobertura de los medios de comunicación e, idealmente, que ésta sea favorable a sus puntos de vista; movilizar el apoyo de grupos externos; limitar las opciones de control social que puedan ser ejercidas por sus adversarios y, en último término, influir sobre lo político y conseguir que el Estado actúe.

Para Ibarra (2011), la democracia es entendida como un conjunto de relaciones entre gobernantes y gobernados que apuntan a la coincidencia entre las decisiones políticas y las reivindicaciones ciudadanas, relaciones que tienen lugar en cuatro espacios públicos de deliberación: i) el proceso electoral; ii) el espacio social de movilización; iii) el espacio de gobernanza y democracia local; y iv) el espacio mediático. En todos ellos, los actores sociales presentan en la esfera pública sus demandas ante las autoridades, y se delibera y

negocia. Interesa particularmente el segundo espacio mencionado, el cual refiere a cómo a través de la acción colectiva, determinadas demandas sociales son acogidas por las autoridades políticas. El espacio público de movilización permitiría expandir las probabilidades de transformación de las dinámicas políticas y, en definitiva, de cambio social, al incrementar la presión y la inclusión de actores –y por tanto, de discursos, intereses y valores.

Sea cual sea el contenido de las demandas del movimiento y su habilidad para buscar su consecución, la posibilidad del cambio social se le ofrece mediante los discursos y la expansión de nuevas creencias; a través de las redes de relaciones sociales y los repertorios desplegados; y por la institucionalización política de las demandas (Tarrow, 2004).

Los impactos del movimiento pueden ser de distinto tipo, operando a corto, mediano o largo plazo. En términos gruesos, por un lado están los impactos que pueden ubicarse en la dimensión político-institucional y por otro, los que caben dentro de la dimensión socio-cultural. De acuerdo a uno de los primeros intentos por sistematizar los impactos de los movimientos (Kitschelt, 1986), éstos pueden ser i) estructurales: referidos a la transformación de la estructura de oportunidades políticas, permitiendo espacios de poder a los grupos movilizados; ii) sustantivos: relativos a los cambios legislativos o programáticos en respuesta a las demandas sociales; o iii) sensibilizadores: asociados a la influencia en el entorno social, dando espacio a los planteamientos contestatarios en la lucha ideológica por

la hegemonía. Los dos primeros los incluiremos en la dimensión político-institucional, mientras que el tercero hará parte de la dimensión socio-cultural⁴⁹

En la dimensión político-institucional, es posible profundizar en la incidencia y desafíos que la protesta social pone a las políticas públicas y al sistema político (partidos políticos y entidades gubernamentales).

En la dimensión socio-cultural, la protesta social y los movimientos pueden instalar nuevos temas y definiciones, cambios en la cultura política y aperturas en los sistemas de valores (Kitschelt, 1986; Ibarra y Tejerina, 1998; Ibarra *et al*, 2002).

Finalmente, también existen efectos biográficos y en la subjetividad de los activistas, relacionados con sus intereses, vocaciones laborales, prácticas culturales y relaciones personales (McAdam, 1999; Giugni, 2004 y 2008). Si bien se ha descrito los efectos en el activismo futuro de los participantes de los movimientos, en las consecuencias en la subjetividad política de los activistas se ha profundizado menos que en otros aspectos.

⁴⁹ Coincidente con las líneas de análisis del hemisferio norte-occidental, Domínguez (2007) sostiene que en el caso de América Latina, en general se puede hablar de tres grandes áreas de impacto de los movimientos sociales latinoamericanos: la democratización del espacio público; la introducción y discusión de valores normativos nuevos y criterios de evaluación en el proceso político; y la garantía de los derechos políticos y las exigencias materiales (Martínez *et al*, 2012; Motta y Gunvald, 2011).

4.1. Consecuencias Político-Institucionales

Dentro de los impactos político-institucionales estarían dos de los tres tipos planteados por Kitschelt (1986): los estructurales y los sustantivos. Los movimientos pueden contribuir en diversos ámbitos, ya sea expandiendo las fronteras de la política institucional (Escobar *et al*, 2001) y ensanchando el espectro de las oportunidades políticas (Gamson y Meyer, 1999; McAdam, 1999); ampliando las redes de política pública incorporando a actores críticos en el proceso político (Ibarra *et al*, 2002); e incorporando nuevos temas a la agenda y al ámbito electoral, lo que dependerá del contenido de los pactos entre las élites y de las fisuras producidas en el consenso sobre el que se asientan (Jiménez, 2005).

En cualquier caso, uno de los efectos relevantes de los movimientos es demostrar que la acción colectiva es útil, pues amplía las oportunidades políticas a otros movimientos e incluso a contra-movimientos o a la propia élite (Tarrow, 1999) y, contribuye a la generación de recursos para posteriores ocasiones o conflictos similares (Bárcena *et al*, 1998), de forma tal que ante nuevas situaciones injustas, los colectivos se encuentren en mejor pie para actuar.

Otro impacto dice relación con el estrechamiento del vínculo entre los movimientos y los partidos políticos (Jiménez, 2005, McAdam y Tarrow, 2011). En este punto, se sostiene que entre ambos existe una influencia mutua, dado que cambios en uno son parcialmente resultado de cambios en el otro (Tarrow, 1999; McAdam y Tarrow, 2011). No obstante, la vinculación e incidencia bidireccional que exista entre los dos dependerá de las

características del sistema electoral y el nivel de competencia partidista, así como del peso y orientación ideológica de los partidos eventualmente aliados (Jiménez, 2005).

La emergencia de nuevos actores políticos o los cambios en la estructura de representación política (sistemas electorales), así como la conformación de nuevos sistemas de alianzas entre los colectivos políticos y, por último, la implantación de nuevos procedimientos administrativos, pueden ser efectos significativos de la acción de los movimientos (Ibarra *et al*, 2002), aunque sea de manera indirecta.

En términos más prácticos, los movimientos pueden implicar la modificación de políticas públicas o la implantación de nuevas iniciativas, incluso la puesta en marcha de derechos individuales, civiles y sociales (Ibarra *et al*, 2002). Para llegar a ello, los movimientos deben lograr instalar temas en la agenda pública, alcanzar el apoyo de los actores políticos y que su voz sea atendida en el marco del proceso de formulación de políticas públicas.

Tomando como base las distintas implicancias descritas en esta dimensión, es posible definir dos grandes líneas de impactos político-institucionales: aquellas sobre el sistema político y aquellas sobre las políticas públicas y su ciclo.

Respecto de las primeras, la acción de los movimientos puede generar quiebres y/o nuevas alianzas dentro de las élites políticas, provocando una recomposición de la geografía político-partidista (Kitschelt, 1986; Ibarra *et al*, 2002). Pueden también provocar

modificaciones que deriven en lo anterior, tal es el caso de cambios en el sistema electoral o en el de partidos políticos.

Respecto de las políticas públicas y su ciclo, los movimientos pueden tener consecuencias sobre los diferentes procesos de su ciclo, especialmente en el de inclusión de temas en la agenda y en la formulación.

Desde aperturas en la agenda, hasta la ampliación de las redes de política pública y la incorporación de actores críticos (Ibarra *et al*, 2002), los movimientos sociales pueden incidir en las políticas públicas, aunque la mayoría de las veces eso pueda requerir su decantación en movimientos políticos, que logren alianzas con los actores políticos institucionales y formen coaliciones promotoras (Sabatier y Jenkins-Smith, 1993). En cualquier caso, para que ello ocurra, la incidencia de los movimientos se juega de manera importante en la definición del problema que sustenta sus demandas y en la capacidad para instalar dicha definición en la agenda pública. De hecho, se sabe que más importante aún que el que un problema sea tomado en consideración, es el cómo será definido dicho problema (Cobb y Elder, 1984).

Lo que se califica como problema en política pública no es producto de un simple mecanismo institucional, sino que, tal como señala Aguilar Villanueva (2000), muestra toda una historia cultural, siendo el resultado de una cadena causal compleja de factores sociales y también el resultado de una evolución de las percepciones y valoraciones de una sociedad. Una premisa en este sentido es la de que los problemas sociales no son

circunstancias objetivas e identificables, sino el resultado de procesos de definiciones colectivas, es decir, “los problemas sociales son situaciones etiquetadas como problema” (Klandermans, 1994: 186), son construcciones sociales que plasman ciertas concepciones de la realidad, que dependen de creencias y valoraciones, no de los hechos mismos (Aguilar Villanueva, 2000). En el sentido más estricto, los problemas sociales son resultado de un proceso político y de una competencia entre distintos grupos, ideas e intereses (Parsons, 2007).

Las etapas de definición del problema e inclusión en la agenda son determinantes, pues corresponden a la lucha por fabricar significados y contraponer argumentos en el plano de los discursos. Puede sostenerse que la lucha por la interpretación de una situación a resolver por la política pública, en la que existe una necesidad a ser satisfecha, atraviesa tres momentos analíticamente diferentes, pero estrechamente articulados en la práctica: el primero es la lucha por establecer o negar el estatuto político de una necesidad dada; el segundo es la lucha sobre la interpretación de la necesidad, por el poder de definirla y así determinar con qué satisfacerla; y el tercer momento corresponde a la lucha por la satisfacción de la necesidad, es decir, por asegurar o impedir la disposición correspondiente (Fraser, 1991: 8, citada en Lucero, 2006: 26).

En este proceso, instalar un tema en la agenda constituye una tarea compleja, pero, como se observa, menos compleja que mantenerlo en ella y lograr que recorra su camino de forma relativamente coherente con el discurso del movimiento social.

Cobb y Elder (1984) distinguen entre agenda sistémica o pública y agenda institucional o gubernamental. La primera está integrada por todas las cuestiones que los miembros de una comunidad política perciben comúnmente como merecedoras de la atención pública, mientras que la segunda corresponde al conjunto de asuntos explícitamente aceptados para consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar las decisiones. Es decir, el que una demanda, problema, cuestión o asunto llegue a ser considerado como tema de la agenda de gobierno supone analíticamente decisiones previas: la decisión de prestarle atención, la elaboración y selección de su definición, y la elaboración y selección de una opción de acción (citado en Aguilar Villanueva, 2000).

El proceso de inclusión en la agenda incorpora diversos aspectos, tales como la mediatización (importancia de los medios de comunicación masiva y los institutos de encuesta en la formación de la opinión pública); la movilización de grupos sociales; la formulación de propuestas de políticas por parte de los partidos o de las propias autoridades; y la acción corporativista silenciosa por parte de grupos de presión particulares (Subirats *et al*, 2008).

En el proceso, especial importancia tienen las coaliciones promotoras (Sabatier y Jenkins-Smith, 1993) y los *brokers* o intermediarios políticos. Las coaliciones son redes de actores (élites políticas, *think-tanks*, líderes sociales, académicos, medios de comunicación, etc.) articulados y cohesionados por un objetivo común, que buscan alterar el comportamiento de las instituciones gubernamentales con el fin de cumplir objetivos específicos en aspectos centrales de las políticas públicas. Por su parte, los intermediarios son actores preocupados

por encontrar acuerdos conciliatorios razonables o factibles entre las posturas que defienden las coaliciones (Parsons, 2007).

Para que un asunto tenga acceso a la agenda necesita cumplir tres requisitos: que sea objeto de atención amplia o al menos de amplio conocimiento del público; que una buena parte del público considere que se requiere algún tipo de acción; y que a los ojos de los miembros de la comunidad la acción sea competencia de alguna entidad gubernamental (Aguilar Villanueva, 2000). A primera vista, podría pensarse que los movimientos sociales cumplen un papel clave en ello, sin embargo, la literatura de las políticas públicas les otorga escasa importancia, acotando el espacio de influencia a reducidos círculos expertos y portadores de ciertos intereses hegemónicos, donde los valores dominantes parecen carecer de contrapeso.

Desde la ciencia política, se ha planteado que en el proceso de acceso de los temas a la agenda y en su posterior procesamiento por parte del sistema político, son relevantes las “redes de asuntos” (Hecló, 1978) o “subsistemas de políticas” (Milward y Wamsley, 1984), espacios integrados por un conjunto de actores que se especializan temáticamente y tratan de influir en las políticas en nombre de determinados grupos y/o intereses. Se trata de expertos y profesionales que comparten conocimientos, tecnologías y habilidades, se comunican sistemáticamente y se entienden rápidamente, por lo que “tienden a estructurar las cuestiones de política con marcos y referencias similares, abogando por el mismo esquema de solución de problemas” (Aguilar Villanueva, 2000: 47).

Respecto del carácter cerrado o exclusivo-excluyente de los espacios de influencia en el proceso de agenda y formulación de las políticas, se ha sostenido que el alcance de las disputas por la definición y satisfacción de un problema social se enmarca en unas reglas que están definidas para la conveniencia de los actores que están en la cima de la estructura: grupos de presión, partidos e instituciones (Schattschneider, 1960).

Los miembros del círculo decisorio de las políticas, debido a orígenes sociales y educativos similares y a vínculos emocionales de lealtad e identificación que desarrollan a lo largo de sus interacciones y responsabilidades comunes, tienden a seleccionar los mismos problemas y se inclinan por un mismo formato de respuesta y de diseño de política. Según Aguilar Villanueva (2000), la fuerte cohesión de una élite política puede estrechar y estereotipar sus fuentes de información, sus análisis de los problemas y las opciones políticas.

Sabatier (1991) considera que el proceso de las políticas públicas está dominado por la opinión de las élites, y que el impacto de la opinión pública es muy modesto. En su razonamiento, los grupos de influencia muestran un consenso sustancial en cuanto al núcleo de las políticas públicas y difieren sólo respecto de los aspectos secundarios. Esa estabilidad sólo puede modificarse debido a perturbaciones significativas, como cambios en las condiciones socioeconómicas o en las propias coaliciones políticas. En la misma línea, Lindblom (1991) señala que en las sociedades con sistemas democráticos se da una homogeneidad de opinión en los temas primarios sobre la estructura económico-política, con un alto grado de consenso entre las élites. De hecho, las élites sólo presentarían desacuerdos sobre los temas secundarios, incluso apunta a que dicho fenómeno se extiende

entre los ciudadanos, no por una tendencia social hacia el *statu quo*, sino que por un importante adoctrinamiento respecto de los valores de las clases dominantes (Lindblom, 1991).

Según Ibarra *et al* (2002), los nuevos procesos de movilización social podrían articular coaliciones promotoras críticas, vinculando a actores externos al grupo cerrado de *policy making*. En el marco de unas redes de asuntos permeables y sin grandes asimetrías, en un entorno social abierto a discursos y marcos alternativos, y con una densidad de capital social crítico y acceso a los medios, los movimientos pueden lograr un alto grado de influencia. Por el contrario, una *policy community* cerrada y excluyente, un entorno social rígidamente asentado en los valores dominantes y una estructura de movilización débil, con escaso acceso a espacios comunicativos, representan un escenario poco favorable a la incidencia de los movimientos.

La ampliación de los espacios de influencia de las redes críticas y la conformación de comunidades epistémicas críticas con algún espacio en los círculos de política pública planteados por Ibarra *et al* (2002), abren la puerta a la interpretación de que los movimientos sociales pueden cumplir un rol significativo en este campo, al menos en los procesos de creación de agenda y posterior formulación respecto de nuevos temas.⁵⁰ Sin perjuicio de ello, la experiencia específica sobre la incorporación de actores de los

⁵⁰En su libro, Ibarra *et al* (2002) se refieren a movimientos “creadores de agenda” (feminista, pacifista, ecologista), es decir, que instalan un tema nuevo en la agenda, respecto de los cuales no existían políticas públicas previas. Distinto es el análisis que se puede hacer del rol de los movimientos que apuntan a la transformación de políticas ya existentes, más aún, aquellas que responden a temas de larga data, como las relativas a educación o a temas indígenas.

movimientos en espacios formales, tales como las comisiones de expertos, sugieren resultados no siempre positivos. Por un lado, se induce a los movimientos a aceptar el traslado del conflicto desde la calle –donde radica en esencia su poder- a arenas menos afines, donde los recursos más valorados son la pericia técnica o científica que, aunque crecientes en la actualidad, no siempre sobran en los activistas (della Porta y Diani, 2011) y, por otro, se sitúa al movimiento como un actor más, generalmente minoritario, en un contexto de opiniones reacias a su visión y con un rol meramente consultivo y no resolutivo, que termina por configurar dicho espacio más como una salida política al conflicto que como una instancia efectiva para reformas estructurales (Garretón *et al*, 2011).

No obstante, ciertamente los movimientos pueden cumplir un rol. Una vez instalado el tema en la agenda, el siguiente paso, de formulación, no deja de lado la relevancia de las definiciones, más bien, éstas cobran una importancia mayor, si cabe. Supone, ante todo, la elaboración de un modelo causal del problema, que identifique las causas y las posibles soluciones, para formular un programa de actuación con objetivos, instrumentos, procesos y actividades. En esta etapa, los mecanismos de filtro y de ajuste por parte de los actores político-institucionales se despliegan de manera significativa (Subirats *et al*, 2008) y contar o no con discursos desde los márgenes puede hacer la diferencia en el curso que toman las decisiones.

El funcionamiento del proceso de formulación de políticas alude a las características que tiene la toma de decisiones sobre el diseño de las políticas públicas, considerándose

fundamentalmente las instituciones involucradas y los procesos de negociación entre los actores políticos. Está determinado, en cierta medida, por las características de las instituciones políticas de cada país, por el régimen y características del gobierno, por las reglas electorales, la estructura político-territorial y la existencia de un poder judicial independiente (Scartascini *et al*, 2011). En ambientes que facilitan los acuerdos políticos, el proceso de formulación de políticas será más cooperativo y conducirá a políticas públicas más efectivas, más sostenibles y más flexibles frente a cambios en las condiciones económicas o sociales.

En el caso de Chile, durante las últimas dos décadas, el proceso se ha caracterizado por contar con un pequeño número de actores que toman las decisiones, que interactúan repetidamente en el tiempo y cuyo marco son unos partidos políticos que comparten en general intereses: las dos coaliciones políticas, de centro-izquierda y de centro-derecha, son moderadas y dadas al consenso, lo que está fuertemente determinado por el sistema electoral binominal vigente para la elección del parlamento (Aninat *et al*, 2011). En concreto, se trata de una élite política cerrada, endogámica y con una orientación hacia los intereses privados, que a la vez que otorga estabilidad, contribuye a la desigualdad, al concentrar la influencia política y económica en una élite que puede así sesgar las decisiones políticas en su favor (Scartascini *et al*, 2011).

La acción colectiva contenciosa ha chocado con este modelo, pero la fuerza de las últimas movilizaciones podría generar aperturas, ya sea mediante la conformación de nuevas alianzas y coaliciones promotoras (Sabatier y Jenkins-Smith, 1993) o bien nuevas redes de

políticas (Ibarra *et al*, 2002) conformadas por organismos que han internalizado los marcos de los movimientos sociales o que son más permeables a ellos.

En resumen, respecto de las consecuencias político-institucionales de los movimientos sociales, el análisis debe tener en cuenta los siguientes criterios o ámbitos de consecuencias:

- *Inclusión de temas, definiciones y alternativas en la agenda*
- *Ampliación de las redes de políticas públicas*
- *Re-alineamiento de élites y aliados del movimiento*
- *Incidencia en planteamientos programáticos de los partidos políticos*
- *Modificación de políticas y programas existentes y creación/implementación de nuevas políticas y programas*
- *Tramitación de iniciativas legislativas*
- *Procedimientos administrativos más participativos*
- *Cambios en el sistema electoral*

4.2. Consecuencias Socio-culturales

En la dimensión socio-cultural, los movimientos sociales pueden legitimar otros marcos de comprensión (Ibarra y Tejerina, 1998), apuntando al cambio en los sistemas de valores, opiniones, actitudes y conductas (Ibarra *et al*, 2002). Pueden ser considerados como “agentes de influencia y persuasión”, pues desafían las interpretaciones dominantes sobre diversos aspectos de la realidad y crean sentidos comunes alternativos (Sabucedo *et al*, 1998). Los lemas y banderas de lucha de los movimientos suelen enfrentarse a creencias que hasta ese momento son asumidas sin problematización por la mayoría de los ciudadanos, siendo uno de sus objetivos profundos, en su afán transformador, modificar el sentido común sobre determinados fenómenos en la sociedad, incorporando nuevas creencias, temas o perspectivas en la conciencia colectiva.

El cambio en el sistema de valores, opiniones, actitudes y conductas es uno de los principales y más relevantes impactos (Ibarra *et al*, 2002). De hecho, se ha sostenido que aún siendo los menos tangibles y más lejanos en el tiempo, los cambios culturales son los más significativos que puede producir un movimiento social (Snow *et al*, 2004).

En esta dimensión están los que Kitschelt (1986) denomina “impactos sensibilizadores”, asociados a su influencia en el entorno social, en términos del espacio generado para los planteamientos contestatarios en la lucha ideológica por la hegemonía, incidiendo en el discurso del resto de los actores políticos y sociales con otros marcos de comprensión que han sido legitimados gracias al movimiento (Bárcena *et al*, 1998).

El primer resultado es la introducción de temas y percepciones en los sistemas de creencias ya existentes en la población (Ibarra *et al*, 2002). En este ámbito destaca la capacidad de los movimientos para producir cambios en las definiciones colectivas de las situaciones que motivan la acción de protesta (Laraña, 1999), esto es, instalar en la conversación social la problematización construida en la acción colectiva, ganando terreno definiciones alternativas frente a las dominantes. Precisamente dicha capacidad es la que da eficacia simbólica a los movimientos en el marco del cambio social.

Snow (2004) destaca la expresión de ciertos valores por parte de los movimientos, que afectan a las prioridades sociales y a los mecanismos básicos mediante los que opera la sociedad. Más allá de su impacto en el terreno de la ideología –entendida como conjunto coherente de valores, creencias y metas–, los movimientos juegan un rol en la configuración de la cultura.

Los movimientos pueden transformar la forma como la sociedad actúa frente a las desigualdades (Figuerola *et al*, 2011), al instalarse como una forma legítima de reclamo ante situaciones problematizadas como injustas. Este mismo proceso, puede derivar en otorgar nuevos significados a las nociones de ciudadanía, representación y democracia (Escobar *et al*, 2001) y apelar a la construcción de una democracia real o radical (Kitschell, 1993; della Porta y Diani, 2011).

Si bien operando a largo plazo, los movimientos contribuyen, por un lado, a la politización de las personas, especialmente de quienes participan en ellos (que mayoritariamente

seguirán involucrados en política a lo largo de toda su vida); y por otro, a los cambios en la cultura política (Tarrow, 2004).

El discurso de los movimientos sociales apunta a exponer la parcialidad de la ideología dominante que justifica el poder, mediante un proceso contra-hegemónico (Steinberg, 2002). Uno de los objetivos de la construcción de un discurso colectivo contestatario es dotar a los individuos con las creencias necesarias para el cuestionamiento de determinadas situaciones y para su movilización respecto de las mismas (Snow y Benford, 1992; Sabucedo *et al*, 1998), lo que bien podría denominarse *conciencia crítica*.

Por otra parte, amplía el espectro temático sobre lo que se define en la arena política, redefiniendo sus límites. A partir de su investigación de los movimientos y conflictos culturales en Chile en la década del `90 y su relación con el campo de la política, Gómez Seguel aborda los cambios sociales desplegados post-dictadura y concluye que “la inclusión de temas culturales en la lógica del sistema político genera una ampliación de sus límites de acción” (Gómez, 2007: 330-331) cuestionando y re-definiendo las reglas del juego político a través de nuevas formas de procesamiento de la información social. A partir del estudio de siete conflictos culturales, el autor observa que la disputa por los objetos de mediación política y las posiciones de los agentes adquieren en sí mismas un carácter creador de nuevas reglas y suponen interacciones y pliegues entre la política y la cultura.

En un contexto de contienda política, los movimientos se enfrentan a creencias y representaciones que hasta ese momento son mayoritarias o son asumidas sin problematización por la gran mayoría de los ciudadanos, por lo que deben abordar dos grandes desafíos: lograr que su discurso sea socialmente visible y alcance al mayor número de personas; y tratar de reemplazar las creencias hasta ese momento dominantes, por otras alternativas construidas y/o recuperadas en el discurso del movimiento (Sabucedo *et al*, 1998). La protesta social permite lograr visibilidad, la cual una vez conseguida, llama la atención de los medios de comunicación, campo en el cual el discurso del movimiento buscará encontrar un lugar para ampliar su alcance, ganar legitimidad e insertarse en el sentido común.

El sentido común, siguiendo a Gramsci (1981), es algo que aunque parece estar fuera del tiempo o incluso de la historia y del ser humano, no es algo inmóvil o rígido, sino que está continuamente transformándose. Se refiere a un conocimiento, a unas creencias, que aparecen como obvias y lógicas, pese a que en realidad puedan ser contradictorias. Constituye un conjunto de nociones transversales, que operan como marco en las relaciones sociales.

Stuart Hall y Alan O'Shea (2013) hablan del “neoliberalismo como sentido común” de la actualidad, aludiendo a cómo el neoliberalismo se ha ido legitimando en las vidas de las personas. Las ideas neoliberales han calado en la sociedad y están transformando lo que pasa por sentido común. Las actitudes igualitarias y colectivistas en que se basaba la era del Estado de bienestar europeo han ido dando paso a una perspectiva más individualista y

competitiva, orientada al beneficio empresarial. Después de cuarenta años de un asalto ideológico neoliberal concertado –señalan los autores- esta nueva versión del sentido común se ha convertido rápidamente en la dominante. Los valores predominantes serían la libertad y la elección personal, teniendo como consecuencia la individualización, la privatización de los problemas públicos y la obligación de tomar decisiones competitivas a cada paso.⁵¹

Para entrar en la configuración del sentido común, el discurso de los movimientos no sólo estará cargado de racionalidad, sino también de emoción, por cuanto la capacidad de movilización de un determinado planteamiento radicará también en su interpelación a aspectos sensibles para las personas. En palabras de Gamson, se trata de “la indignación moral expresada en esta forma de conciencia política” (Gamson, 1982:7), aludiendo a lo que denomina “*hot cognitions*”, cuando se apela a la percepción de una situación injusta, proceso que va más allá de un juicio meramente intelectual (Sabucedo *et al*, 1998).

⁵¹De acuerdo a los autores, ello ha ido paralelo a un aumento de la sensación de inseguridad, ansiedad, estrés y depresión. El mismo argumento aplica en el caso de Chile, donde tras el Golpe de Estado militar de 1973, se desplegó una “revolución capitalista” que dio realidad material y cultural al proyecto neoliberal, que se sacralizó, consagrándose como un orden natural, atado institucionalmente mediante la Constitución de 1980 (Moulian, 1997). El posterior retorno a la democracia y a la política representativa en 1990 no habría sido más que un proceso hábil de “transformismo” llevado a cabo por las élites políticas y militares, mediante el cual se aseguró la reproducción de la “infraestructura” creada en la dictadura militar, en la perpetuación de un modelo, con un cambio en el Estado y su régimen político. Con la instalación de los políticos profesionales en el aparato estatal democratizado, ocurre una despolitización creciente de la población que había luchado por el fin de la dictadura. La despolitización opera a la vez que otros espacios y prácticas se incrustan en la sociedad: el consumo, el acceso al crédito, el reemplazo de las plazas públicas por los centros comerciales, la desafección electoral, la sustitución de los ciudadanos por los consumidores (Moulian, 1997). Todo ello acompañado de una exaltación del mérito y del éxito individual, del emprendedor que logra triunfar en el juego del mercado (Mayol, 2012).

Pese al carácter fundamental de lo emocional y sin perjuicio de ello, en los últimos años, el discurso de los movimientos ha tendido a hacerse más informado, más experto, con una fuerte dosis de legitimidad profesional (Tejerina, 2010; della Porta y Diani, 2011), que dota de argumentos fundados sus enunciados y les permite dialogar con la autoridad, además de políticamente, en términos técnicos.

La función de construcción social de los movimientos a través del discurso, es esencial para su ampliación y desarrollo, así como para el fortalecimiento de los vínculos entre los participantes, que se re-conocen en una comunidad discursiva. En el discurso y la construcción de marcos simbólicos, importan al menos tres ámbitos: la configuración de un discurso público (para la sociedad); la conducción de un discurso persuasivo dirigido a las organizaciones del movimiento (para el interior del movimiento); y la generación de cambios en la conciencia durante los episodios de acción colectiva (Klandermans, 2004; Morris y Mueller, 2004, citados en Tejerina, 2010). En todos ellos, en menor o mayor grado, los medios de comunicación masivos y, recientemente, las redes sociales de tecnologías de información y comunicación (TICs) cumplen un papel significativo.

Medios de comunicación masivos tradicionales

Diversos estudios han destacado la importancia de los medios de comunicación masiva respecto del modo en que las formas simbólicas y culturales son transmitidas y recibidas por las personas. Thompson (1990) es tajante en sostener que dichas formas simbólicas están crecientemente mediatizadas por los aparatos técnicos e institucionales de las industrias de los medios de comunicación. Esto es así a la hora de la transmisión y circulación social de los discursos, cobrando un rol determinante en su propagación por la sociedad.

La visibilidad de los movimientos a un nivel más amplio es requisito para sus posibilidades de influencia, por lo que la difusión de sus acciones y, ojalá, de su discurso a través de los medios de comunicación masivos, resulta usualmente un imperativo. En el proceso de elaboración de marcos de acción colectiva, esta intención de influir sobre el discurso emitido por los medios está presente, sin embargo, no es un proceso fácil ni automático, pues, en primer lugar, los medios no dan cobertura a todo lo que ocurre, sino que más bien, se concentran en los hechos considerados “novedosos” (Rochon, 1988). En segundo lugar, no transmiten la información sin transformarla, la cobertura otorgada por los medios no consiste en una captura neutral de la realidad, su operación consiste en seleccionar e interpretar la información disponible de acuerdo con principios que definen el valor de las noticias (Klandermans y Goslinga, 1999), así como en relación a su compatibilidad con la línea editorial de cada medio específico, asociada, a su vez, con los intereses de los grupos con influencia en ellos. Los medios optan por diferentes tipos de discurso y eligen

imágenes distintas a la hora de mostrar la importancia e intensidad de los temas debatidos (Zald, 1999). Estos filtros terminan por proyectar una realidad que diverge de la realidad tal y como la entienden los actores sociales (Klandermans y Goslinga, 1999). No deja de ser generalizada la percepción de que los medios tienden a dar una cobertura excesiva a los hechos de violencia dentro de los movimientos, con el objetivo de criminalizarlos y despojarles legitimidad (Esquivel, 2006; Fernández, 2007).

Adicionalmente, como si no bastara con ello, el discurso de los movimientos sociales debe ir dirigido a diversos actores, en relación a los cuales se espera que cumplan funciones específicas, teniendo, por tanto, lógicas distintas. Analizando el movimiento pacifista europeo, Rochon (1988) señala la existencia de múltiples estrategias y objetivos según el destinatario del que se trate, de ese modo, ante las autoridades políticas lo importante es convencer; ante los potenciales seguidores es legitimarse; ante los ya activos en el movimiento es recompensarles; y, ante los medios de comunicación, resultar novedoso.

Aún más, una vez que el movimiento ha logrado presencia en los medios, no sólo debe procurar que éstos le den cobertura y ésta sea adecuada o, idealmente, favorable a sus demandas, sino que también debe defender su parte en el discurso público sobre el tema que él ha colocado en la palestra (Eder, 1998), pero que ahora ya es objeto de debate de diversos actores, con distintas perspectivas y niveles de influencia social. Para ello, debe mantener una imagen pública ligada a un determinado discurso público, que será sobre el que en definitiva radicará su poder y legitimidad.

Nuevas tecnologías de información y redes sociales virtuales

Durante la última oleada de protestas a nivel global, específicamente la serie de movilizaciones surgidas el año 2011 en diversos puntos del planeta, un nuevo elemento pareció cobrar relevancia. Periodistas y analistas comenzaron a atribuir protagonismo en dichos hechos, a las redes sociales y a la fluidez de las comunicaciones instantáneas posibles con los avanzados medios tecnológicos. Internet asomaba como un nuevo campo de estudio en el marco del surgimiento y desarrollo de los movimientos sociales.

Dado lo reciente del fenómeno, los estudios no son concluyentes y van desde la idealización del rol de las redes tecnológicas, hasta su reducción a un plano de escasa significación. De una parte, se destacan en tanto nuevas estructuras conectivas de movilización (Tarrow, 2004), que facilitan los flujos de comunicación e intercambio sobre las acciones colectivas. Internet permite que muchas personas adhieran a una determinada causa electrónicamente, participando en campañas transnacionales de manera descentralizada, favoreciendo el desarrollo de *performances* y dinamizando las redes y metas de las mismas (Bennett, 2003, citado en della Porta y Diani, 2011).

Walgrave *et al* (2011) analizan el uso de TICs por parte de participantes en movilizaciones sociales de tres países, a lo largo del tiempo y respecto de diferentes asuntos, concluyendo que el uso de los medios digitales estimula el activismo, por cuanto permite a los activistas sostener múltiples compromisos y participar de comunicaciones con diversas organizaciones de movimientos diversos.

Por otro lado, las plataformas de comunicación tecnológicas constituirían un canal que contribuye a la difusión de marcos críticos y a la reconstrucción de identidades electivas (Ibarra *et al*, 2002), siendo su uso una expresión de la existencia de movimientos auto-reflexivos basados en una práctica de comunicación autónoma (Manuel Castells, en Aguilar *et al*, 2012).

Como contrapunto, otras investigaciones sitúan su relevancia en un nivel más acotado. Analizando el 15-M en España, Chavero (2012) sostiene que si bien las redes sociales se habrían utilizado para organizar las manifestaciones y acampadas, una vez logradas éstas, la trascendencia de la esfera online se reduce para dar paso a los medios tradicionales (televisión y prensa escrita), que cobrarán indiscutiblemente una mayor importancia. Tanto es así, que la mayoría de los jóvenes de entre 15 y 29 años (los mayores usuarios de las redes sociales) se enteró del 15-M por los medios convencionales, siendo éstos los que trasladaron al plano social una determinada imagen del movimiento y dando la “oportunidad” a la población para identificarse y simpatizar o no con él.

Asimismo, en relación al carácter específico del movimiento, frente al sello de horizontalidad y ausencia de líderes propugnado por el 15-M, contrasta que sólo el 10% de los usuarios de redes sociales generó el 52% de los mensajes relativos al movimiento, los cuales fueron simplemente reproducidos por el resto (Chavero, 2012). Estos datos cuestionan, al menos en principio, la existencia de relación directa entre el uso de las TICs y la presencia de sujetos más autónomos, reflexivos, críticos y horizontales, planteada por autores como Castells (2012).

Precisamente en relación a la incidencia de las redes sociales en la gestación y desarrollo del movimiento estudiantil del 2011 en Chile, es la propia Camila Vallejo –una de sus principales dirigentes- quien sitúa el papel que han tenido en un nivel secundario:

Cita 1: Redes sociales y movimiento estudiantil chileno de 2011

*“[las redes sociales] son una herramienta dinamizadora de los flujos de información, de las convocatorias, creo que han permitido mayor fluidez, pero no han sido el factor determinante para la articulación de un movimiento amplio y masivo. Creo que eso se trabaja en el seno de la organización, de una forma personalizada. Es decir, este movimiento no se levantó gracias a las redes sociales”.*⁵²

En resumen:

- Los movimientos sociales pueden tener implicancias significativas en cuanto a modificaciones en el sistema de creencias y en la configuración de marcos ideológicos.
- Para ello sus discursos deben lograr visibilidad y un alcance creciente, que les permita incorporarse en el discurso social y abrir brechas en el sentido común instalado, para lo cual, a su vez, los medios de comunicación juegan un rol importante, tanto los convencionales (transmisión de determinados mensajes e imágenes) como los nuevos medios electrónicos (capacidad de convocatoria y fluidez de información).
- Para entrar en la conversación social y modificar esquemas simbólicos, el discurso de los movimientos sociales tiene aspectos racionales y emocionales, aunque cada

⁵²Entrevista a Camila Vallejo, en <<http://desinformemonos.org/2011/11/%e2%80%9cesta-lucha-no-es-solo-de-los-chilenos-sino-de-todos-los-jovenes-del-mundo%e2%80%9d-camila-vallejo/>> (citado en Roitman, 2012: 37).

vez más sus mensajes son más informados y con argumentos fundados técnicamente.

- El análisis debe tener en cuenta los siguientes criterios o ámbitos de consecuencias:
 - *Aceptación de la protesta como mecanismo de expresión*
 - *Introducción en la conversación social de nuevos temas, percepciones y definiciones alternativas*
 - *Cambios en la cultura política y el ejercicio democrático*

4.3. Consecuencias biográficas y configuración de subjetividades políticas

En su mayoría los estudios sobre los movimientos sociales han puesto el foco en las dinámicas entre los movimientos y las instituciones políticas y/o los sistemas culturales, y en menor medida se han interesado en las consecuencias sobre las trayectorias biográficas de los participantes en los movimientos (McAdam, 1999). Éstas últimas corresponden a efectos no intencionados por los movimientos y, además, el paso del tiempo añade una dificultad metodológica para su análisis (Giugni, 2004).

La evidencia disponible, donde destaca la revisión de casos que abordan los efectos en los activistas de los movimientos de la década de los 60s -la Nueva Izquierda en el hemisferio norte- indica que éstos tienden a mantener su compromiso con las metas de cambio social que persiguen en los movimientos sociales, y este compromiso tiene efectos significativos en su vida laboral (se desempeñan como profesores o en otras profesiones de ayuda o ligadas al cambio social), sus actitudes políticas (mantienen orientaciones de izquierda) y sus relaciones personales a lo largo de su vida (McAdam, 1999; Giugni, 2004 y 2008). La participación en los movimientos no sólo puede influir en los valores y creencias de las personas, sino que también en sus prácticas culturales, como la música, la literatura e incluso la moda (Giugni, 2008).

En el caso específico de los movimientos estudiantiles, que tienen la particularidad de involucrar a las personas en etapas tempranas de su ciclo vital, uno de sus principales

legados es la conformación de un “hábito de activismo” que permanece a lo largo del tiempo (DeGroot, 1998).

Las movilizaciones son también un crisol para la configuración de una identidad colectiva, entendida como una definición compartida e interactiva respecto a las orientaciones de la acción y a sus oportunidades y restricciones, generando una percepción de comunidad (Melucci, 1996; Tejerina, 2010). Se configura a partir de tres elementos: los aspectos cognitivos (definición de fines, medios y ámbitos de acción); la red de relaciones entre actores que interactúan; y la implicación emocional, que permite a los activistas sentirse parte de un “nosotros” (Tejerina, 1998).

Para que un movimiento se desarrolle, sin duda debe existir un conjunto de individuos y grupos interrelacionados entre sí, que construyen una relación de solidaridad común y de antagonismo con otros (Tejerina, 2010). Dicho proceso de construcción ocurre mediante la interacción a través de redes informales, las cuales, además de ser un prerrequisito para la acción colectiva, son también producto de ella, pues a través de la acción los actores comprometidos en un movimiento seleccionan a sus propios interlocutores y/o aliados, así como sus pertenencias múltiples (Diani, 1998). Se ha llegado a definir a los movimientos sociales en relación a las redes de interacción que los sostienen. Tejerina (2010) señala que el concepto central al que remite el proceso de construcción de un movimiento social es el de estructura de interacción. Dichas relaciones están asociadas a las experiencias previas de movilización e intereses comunes; a los vínculos políticos y afinidades ideológicas; y a las características similares en términos de lenguaje, estructura interna, interpretación de la

sociedad y estética de los movimientos, todo lo cual favorece que se establezcan relaciones entre individuos o grupos (Tejerina, 2010). Y es a través de la creación de estas estructuras interactivas, que las acciones adquieren un sentido social y se transforman los comportamientos individuales en colectivos, cristalizando en un movimiento social.

Mucho de aquello que otorga satisfacción, en un plano subjetivo, en los movimientos sociales, dice relación con las cosas que se producen al interior de las redes que conforman el movimiento. Jasper (1997) ha planteado que los movimientos poseen una *economía libidinal*, señalando que “virtualmente, todos los placeres que los humanos obtienen de la vida social se encuentran en los movimientos de protesta: un sentido de comunidad e identidad; compañerismo y lazos sociales; la variedad y el desafío de la conversación, la cooperación y la competición” (citado en della Porta y Diani, 2011: 35).

Frente a esas redes de adherentes, que proporcionan los recursos a la organización, los movimientos sociales tienen a los sectores de oposición, contramovimientos o simplemente representantes y defensores del sistema político desafiado. Tanto el sistema de alianza como el sistema de conflicto configuran el campo multiorganizativo de un movimiento social, que es la arena relacional en la que se mueve (Klandermans, 1992; Casquete, 2006).

Las redes están compuestas por personas que ocupan diferentes posiciones y roles. En los movimientos sociales hay un núcleo duro, que ejerce una función de liderazgo y en torno al cual pivota una construcción colectiva, un entorno social movilizadado que apoya las exigencias y se suma a la acción colectiva. El núcleo duro son personas dispuestas a adoptar riesgos y que se articulan a través de incentivos colectivos (Ibarra y Tejerina,

1998), mientras que el entorno está compuesto por redes asociativas de grupos sociales primarios de confianza – núcleos de micromovilización – en los que las personas se comprometen, generan lazos y emprenden movilizaciones (McAdam, 1999; Ibarra *et al*, 2002).

Quienes participan activamente en los movimientos suelen ser individuos previamente activos y vinculados a una colectividad (Oberschall, 1973, citado en della Porta y Diani, 2011: 37). En cualquier caso, la participación no es estable durante todo el despliegue de un movimiento, pues para la mayoría de las personas, es una actividad temporal (Klandermans, 1998). Generalmente, en la fase inicial la participación es mayor, y a medida que transcurre el tiempo, empieza a declinar.

La interacción en espacios donde se estructuran las redes descritas, configura un ámbito de influencia a nivel individual y subjetivo.

La importancia de un Nosotros y la politización en el contexto de los movimientos

Las personas requieren un imaginario del *nosotros* para llegar a experimentar los procesos de cambio como el resultado de su propia acción, de lo contrario hay desafección. Requieren también elaborar sus miedos y conflictos para crear un futuro, pues éste requiere una revisión y una reformulación del pasado y elaboración de una memoria colectiva (Lechner, 2002; Garretón, 2014).

El imaginario de un *nosotros* fuerte se desarrolla en la medida en que existan experiencias exitosas de acción colectiva (Lechner, 2002), de ahí la importancia de la política y de los movimientos sociales. Los procesos de socialización política son importantes, y requieren romper con el miedo, la apatía y el escepticismo frente a la posibilidad de pensar y construir futuros (Zemelman, 2004). La politización, en la ciudadanía en general y en los jóvenes en especial, tiende a desconectarse de las instituciones formales, para desplegarse en los espacios sociales más concretos y cotidianos, al alcance de la experiencia concreta de cada cual (Lechner, 1999; Alvarado et al, 2008).⁵³

La protesta social no sólo se nutre de los activistas, también es construida por ellos y a su vez, ellos son transformados por su participación en la protesta. Los manifestantes tienen diversos modos de compromiso y formas de experiencia, con una multiplicidad de convicciones y roles superpuestos, lo que configura un *ethos* militante distinto de aquél identificado con el movimiento obrero, de modo que la subjetividad política ha ido mutando (Cefaï, 2011).

Las organizaciones de los movimientos pueden constituir espacios de experiencia y aprendizaje (Pleyers, 2010), que permiten a los activistas experimentar en la práctica alternativas de conducta y formas de subjetividad (por ejemplo, relaciones horizontales, delegación limitada, etc.), las cuales también apuntan a defender la autonomía de la propia

⁵³Los estudios sobre socialización política suelen identificar tres espacios relevantes en los que ella ocurre: en primer lugar la familia, en segundo lugar los ámbitos informales (amigos, conversación genérica, medios de comunicación), y en tercer lugar la escuela (Funes, 2003 y Sandoval y Hatibovic, 2010). La participación en acciones colectivas usualmente se ha analizado en función de dicha socialización política previa, más que como un proceso en curso de politización, que es en lo que se profundiza aquí.

experiencia contra los poderes económicos, las instituciones y su colonización de los espacios de la vida social.

Lo que Beck (2002) denomina la “subpolítica”, aquella que está al margen y más allá de las instituciones de representación del sistema político formal, se expande y cobra especial importancia entre los jóvenes. Estudios que abordan la conformación de la subjetividad política en jóvenes identifican un tránsito desde una participación institucionalizada Estado-céntrica a una concepción performativa, desarrollada en escenarios cotidianos (Alvarado *et al*, 2008). El estudio de las prácticas políticas de miembros de siete movimientos lleva a Patiño *et al* (2014) a señalar que en los jóvenes opera una ampliación de los sentidos de lo político a partir de sus relaciones, y creaciones, la mayoría de las veces al margen de la institucionalidad, con prácticas y sentidos locales.

La modernización de las sociedades alude a un proceso en el cual la racionalidad instrumental y su cálculo medios-fines se expanden a los diversos campos de la vida social, otorgándole eficiencia y dinamismo. No obstante, su despliegue entra en tensión con la dimensión subjetiva, aquella referida a la personalidad, pautas socioculturales y experiencia cotidiana de los individuos. Los valores, afectos, conocimientos, motivaciones, miedos y proyectos de las personas no son ajenos a los procesos de cambio sociales y económicos; el crecimiento económico y la masificación de bienes y servicios pueden entrar en tensión con la esfera de la cultura y la subjetividad (PNUD, 1998).

En sociedades en las que el mercado adquiere centralidad, no sólo hay una brecha entre cambio socio-económico y cultura, sino que también un hiato entre sociedad y política, explicado por el modo de organización social predominante, en el que el mercado adquiere centralidad por sobre el Estado y las redes sociales (Lechner, 2002). Siguiendo a Lechner, es la política, en su dimensión cultural y simbólica, la encargada de construir la comunidad, el mundo común que permite estructurar la convivencia social. Es ella, construida intersubjetivamente, la que tiene la función de definir el orden social y el horizonte de lo posible a partir de la producción y reproducción de representaciones simbólicas de lo real. Esa representación es indispensable para construir el futuro.

El movimiento estudiantil del 2011 en Chile ofrece la posibilidad de indagar en la experiencia de sus activistas, y a través de sus discursos, adentrarse en su subjetividad política, sus intereses, en las posibilidades de acción colectiva y en su visualización del futuro.

En resumen:

- Los movimientos sociales tienen efectos biográficos en sus activistas, ligados a su configuración de intereses, vocaciones laborales, prácticas culturales y relaciones personales.
- Lo anterior se produce gracias a la conformación de redes de interacción que dan vida a un campo relacional, en el cual habrá un núcleo estable y comprometido y un entorno de compromiso variable.
- En dicho campo relacional se conforman espacios de experiencia y aprendizaje, en los que opera la configuración de identidades colectivas y la construcción de un “nosotros”.
- De la mano de lo anterior, tienen lugar procesos de politización en los márgenes de la institucionalidad.
- La conformación de subjetividades políticas de lo local y lo directo pone en tensión la necesaria elaboración de una idea de comunidad, que permita estructurar la convivencia social y la construcción de un futuro común.

El modelo de análisis del presente trabajo hace uso del debate académico identificando las consecuencias de las jornadas de protesta estudiantil, relacionándolas con el potencial de los repertorios de acción, no pretendiendo establecer una relación causal al modo positivista, sino más bien aportando a la comprensión de ambos fenómenos (protesta y consecuencias) de forma analítica. De este modo, la protesta política despliega unas formas que contribuyen a determinados cambios en distintos planos, interesando especialmente la configuración de espacios de autonomía, aprendizaje y politización.

**MARCO METODOLÓGICO: SISTEMATIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE
EVENTOS DE PROTESTA, REALIZACIÓN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN Y
ANÁLISIS DE DISCURSO**

Este capítulo describe el enfoque metodológico y las técnicas de investigación utilizadas. El enfoque es mixto o basado en el pluralismo metodológico (Latiesa, 1991; Hernández et al, 2010) por cuanto combina una aproximación cuantitativa y una cualitativa, aunque esta última es la que predomina, dado el propósito investigativo de interpretar para comprender mejor las formas y consecuencias del estallido estudiantil de 2011 en un contexto de acción contestataria, privatización de los problemas públicos y crisis de la democracia.

1. Método para el análisis de la protesta social

Para el análisis de la protesta social se han tomado una serie de decisiones metodológicas, las que a continuación se justifican. Las principales definiciones hacen referencia a:

- Actos de protesta considerados
- Período de estudio
- Unidades de medición
- Fuentes de información

La definición de los actos de protesta considerados responde a dos criterios. En primer lugar, dado que el objeto de estudio corresponde al estallido estudiantil del año 2011, el foco se ha puesto en todas las actividades contestatarias enmarcadas dentro del movimiento estudiantil, entendiendo esto como cualquier expresión pública colectiva protagonizada por

estudiantes (escolares o universitarios) y en la cual haya existido alguna demanda o motivación relacionada con el ámbito de la educación.

En segundo lugar, dado que lo que se busca es tener un panorama del alcance de la protesta estudiantil, se ha definido ampliar la cobertura de estudio a los otros dos principales ejes de conflicto social que han motivado expresiones colectivas de protesta, de modo de situar la protesta estudiantil en un marco más amplio, pudiendo sopesar la relevancia del mismo en comparación con ellos. Para ello, las acciones de protesta seleccionadas se enmarcan también en torno al movimiento mapuche (entendidas como expresiones públicas colectivas protagonizadas por mapuche y en las cuales hayan existido demandas o motivaciones relacionadas con dicho pueblo originario) y el movimiento ambientalista (entendidas como expresiones públicas colectivas en las cuales hayan existido demandas o motivaciones relacionadas con el medioambiente).

Respecto del período de estudio, éste va desde el 1 de enero de 2006 al 31 de diciembre de 2011. La justificación de tomar dicho período está dada porque el estallido estudiantil de 2011 es considerado un hito dentro de un “ciclo de acción colectiva” intenso, cuyo más significativo precedente corresponde al año 2006 (la ya mencionada “rebelión pingüina”). De este modo, el universo de días analizados asciende a $365 \times 6 = 2.190 + 1$ (año bisiesto el 2008) = 2.191 días.

En el presente trabajo, se utilizan dos unidades de medición de la protesta social, una destinada a dimensionar su presencia y alcance en el tiempo, y la otra a caracterizarla en su forma, localización e intensidad.

La primera corresponde al *número de días en los que se producen actos de protesta*, registrados por una selección de medios de comunicación, tanto “convencionales” como “alternativos”⁵⁴, recogidos en la Cronología del Conflicto Social elaborada por OSAL-CLACSO en sus reportes mensuales o trimestrales en el período 2006-2011.

La unidad “día” permite contar con un buen indicador de la actividad contestataria y de su presencia temporal. Con esta unidad de medición se reduce considerablemente la posibilidad de omisión, pues es improbable que un hecho de protesta ocurrido en un determinado día no sea registrado por al menos uno de los periódicos o fuentes informativas referenciadas.

La segunda unidad de medición corresponde a las expresiones concretas de acción contestataria o *actos de protesta* que registran los medios en los días señalados. Por ejemplo, una movilización por las calles se desarrolla como una típica “marcha o manifestación”, sin embargo, en algún punto un grupo de manifestantes corta el tráfico configurando una “barricada”, mientras otro grupo logra llegar hasta el edificio de la

⁵⁴Por medios convencionales se entiende a las grandes cadenas periodísticas, dominantes en el mercado de los medios de comunicación, con gran cobertura y nivel de lectoría, generalmente con soporte papel y electrónico. Por su parte, los medios alternativos, corresponden a plataformas independientes, de menor cobertura y generalmente sólo en soporte electrónico, con líneas editoriales críticas a las de los medios convencionales.

autoridad para hacer “entrega de una carta”. En este caso, tenemos tres expresiones o tipos de actos de protesta desplegados en un mismo día, asociados a un mismo eje de conflicto o conjunto de demandas.⁵⁵ Las distintas formas de protesta corresponden al repertorio de acción colectiva.

Los actos de protesta así entendidos han sido clasificados a partir de una matriz, de elaboración propia sobre la base de los trabajos de Kriesi *et al* (1995), Jiménez (2005) y Tejerina (2010). De este modo, las acciones se distinguen básicamente entre institucionales y no-institucionales, y dentro de estas últimas, entre acciones de denuncia, artístico-rituales, de confrontación, y finalmente, violentas.

El procedimiento seguido consistió en clasificar cada acto de protesta dentro de estas categorías. Siguiendo lo indicado más arriba en la Tabla N°1, las acciones consideradas son las siguientes: No institucionales: a) de denuncia (manifestaciones, marchas, concentraciones; paro nacional, paralización de actividades, huelgas; huelgas de hambre; protestas focalizadas, interrupción de actos; cacerolazos; encadenamientos; velatones); b) artístico-ritual (*performances*, *flashmobs*; rituales y actos culturales); c) de confrontación (ocupaciones o tomas, encierros; barricadas, enfrentamientos no-armados con la policía u otros, saqueos); d) violencia (daños a la propiedad: destrucción o deterioro intencional de recintos inmuebles o bienes muebles; y daños a las personas: ataques armados con resultado de heridos o muertos; auto-inflingirse heridas). Por su parte, las acciones

⁵⁵ Para una revisión del enfoque de *análisis de eventos de protesta*, ver Rucht *et al* (eds.) (1998) y Koopmans y Rucht (2002).

Institucionales consisten en: mociones o propuestas al Parlamento; recogida de firmas o entrega de carta a autoridades; referéndum y/o plebiscito; y acciones legales (denuncias, querellas, recursos).

Adicionalmente, se clasificó a los actos de protesta según su localización geográfica, distinguiendo en dos categorías: i) Santiago (capital nacional); ii) Regiones (cualquiera de las ciudades ubicadas fuera de la Región Metropolitana de Santiago). A partir de las anteriores se construyó una tercera categoría denominada “Nacional”, para aquellos días con eventos de protesta desarrollados simultáneamente en Santiago y regiones.

Las fuentes de información corresponden a los medios de comunicación tanto “convencionales” como “alternativos”, considerados en la elaboración de los reportes mensuales y trimestrales de la *Cronología del Conflicto Social* elaborada por OSAL-CLACSO para el período 2006-2011.

Los reportes de la Cronología OSAL-CLACSO no incluyen a los mismos medios durante todo el período estudiado, variando a lo largo del tiempo, lo cual podría constituir en cierto grado una limitante para la comparabilidad de los datos –si otro fuera el análisis requerido-. Sin embargo, en este caso, el margen de error se estrecha por cuanto independientemente del medio específico considerado individualmente, el conjunto de medios considerados se mantiene a lo largo del tiempo en un número significativo y siempre incluyendo medios “convencionales” y medios “alternativos”. Por otro lado, la medición planteada no contempla el número de menciones de un evento ni la cantidad de medios que lo

mencionan, sino simplemente su mención, sea en uno o más medios, una o más veces, para cada día del período analizado.

El siguiente cuadro presenta los medios incluidos en los reportes que sirven de base al análisis:

Tabla 2: Medios de prensa a la base del análisis (2006-2011)

| AÑO | MEDIOS “CONVENCIONALES” | MEDIOS “ALTERNATIVOS” |
|-------------|--|--|
| 2006 | Enero: El Mercurio, La Tercera. Mayo: se resta a La Tercera. | Enero: páginas web Mapuexpress, Azkintuwe, Meli Wixan Mapu (MWM), Hommodolars, Desobediencia Informativa, Indymedia Santiago, Indymedia Valparaíso e Indymedia Chilesur. Septiembre: se resta a Indymedia Chilesur y se añade Minga Informativa de Movimientos Sociales. |
| 2007 | Diciembre: a los anteriores se suma La Nación. | Mayo: se resta a Minga Informativa y entra Sumariados. Junio: se resta a Sumariados. Septiembre: a los anteriores se suma Identidad Lafkenche. Noviembre: se resta a Identidad Lafkenche. Diciembre: se resta a Hommodolars y MWM; y entran El Siglo, Punto Final y Liberación. |
| 2008 | Mayo: a los anteriores se suma Radio Cooperativa. Septiembre: se resta a todos los anteriores y entra Agencia EFE, Associates Press. Octubre: se resta a los anteriores y entran El Mercurio, La Nación, La Tercera, y Radio Cooperativa. | Enero: se resta a Mapuexpress, Indymedia Santiago y Liberación. Mayo: a los anteriores se suma Indymedia Santiago, Liberación, Mapuexpress. Agosto: a los anteriores se suma Identidad Lafquenche y MWM. Septiembre: se resta a todos los anteriores y entra El Nuevo Día, Primera Hora, Vocero, Red Betances, Claridad, Bandera Roja, Espacio Insular. Octubre: se resta a los anteriores y entran El Siglo, Indymedia Santiago, Liberación, Punto Final, Mapuexpress, Periódico Mapuche Azkintuwe. Noviembre: se resta a El Siglo. Diciembre: se suma El Siglo e Identidad Lafkenche. |
| 2009 | Julio: a los anteriores se suma El Austral. Agosto: se resta a El Austral. | Febrero: a los anteriores se suma Observatorio Ciudadano, MWM y Radio Tierra. Marzo: se resta a Azkintuwe, El Siglo y Punto Final, Indymedia Santiago, Identidad Lafkenche, Observatorio Ciudadano, MWM y Radio Tierra. Abril: a los anteriores se suma El Mostrador y vuelven Azkintuwe, El Siglo, Punto Final y Observatorio Ciudadano. Junio: a los anteriores se suma OLCA. Agosto: se resta a El Mostrador, Identidad Lafkenche y Observatorio Ciudadano. |
| 2010 | Diciembre: se resta a Cooperativa. | Mayo: se suma El Ciudadano, El Clarin, Fortin Mapocho. Julio: se resta a Fortín Mapocho. Diciembre: se resta a El Clarin, Mapuexpress. |
| 2011 | Enero: se suma Cooperativa. Mayo: a los anteriores se suma El Austral de la Araucanía, La Estrella de Concepción, Diario Austral y El Día de La Serena y Biobiochile. Octubre: se suma Publimetro, Tele13, Emol. | Enero: a los anteriores se suma El Clarín, Mapuexpress. Mayo: se suma a Fortín Mapocho Octubre: se suma a Publimetro, El Dinamo, Soychile, Mums y Ptr. Noviembre: se suma a El Observatorio Ciudadano. Diciembre: se resta a El Observatorio Ciudadano. |

2. Método para análisis de las consecuencias político-institucionales y socio-culturales

Las definiciones metodológicas para el análisis de las consecuencias de la protesta estudiantil del año 2011 aluden fundamentalmente a cuatro aspectos:

- **Ámbito de consecuencias**
- **Período de estudio**
- **Fuentes de información**
- **Criterios para relacionar las consecuencias con las jornadas de protesta**

Respecto del ámbito de consecuencias a estudiar, en términos gruesos, se distingue entre consecuencias en el entramado político-institucional y efectos en el entorno socio-cultural. El primero se refiere a cambios tanto en el sistema político como en las políticas públicas y su ciclo de desarrollo. El segundo alude a modificaciones en el ámbito de la conversación social y el debate público.

Se elaboró una matriz de clasificación y análisis inspirada en los trabajos de Kitschelt (1986), Ibarra *et al* (2002) y Jiménez (2005), cuyas categorías se presentan en detalle en el siguiente cuadro:

Tabla 3: Ámbitos de consecuencias de la protesta social

| ÁMBITO DE CONSECUENCIAS |
|--|
| <i>POLÍTICO-INSTITUCIONALES</i> |
| Ampliación de las redes de políticas públicas |
| Inclusión de temas, definiciones y alternativas en la agenda |
| Re-alineamiento de élites y aliados políticos del movimiento |
| Incidencia en planteamientos programáticos de los partidos políticos |
| Cambios en el sistema electoral |
| Procedimientos administrativos más participativos |
| Modificación de políticas y programas existentes / Creación de nuevas políticas y programas |
| Tramitación de iniciativas legislativas |
| <i>SOCIO-CULTURALES</i> |
| Aceptación de la protesta como mecanismo de expresión |
| Introducción en la conversación social de nuevos temas, percepciones y definiciones alternativas |
| Cambios en la cultura política y el ejercicio democrático |

*Elaboración propia inspirado en Kitschelt (1986), Ibarra *et al* (2002) y Jiménez (2005).

El período de estudio considerado tiene su límite el 31 de enero del año 2015, estableciendo un ámbito temporal de tres años (enero 2012 – enero 2015) desde las jornadas de protesta estudiantil finalizadas en diciembre de 2011. El corte temporal está marcado por un hito significativo, correspondiente a la aprobación por el Congreso Nacional de la “Ley que regula la admisión, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”, la cual recoge, al menos a nivel nominativo, algunos de los principales elementos del discurso levantado por el movimiento estudiantil (constituyendo así la primera respuesta sustantiva de la autoridad frente a las demandas del movimiento).

En cuanto a las fuentes de información, el principal recurso utilizado corresponde a la *revisión y análisis documental*. Las fuentes de información fundamentales son:

- Documentos programáticos y técnicos de partidos políticos, candidatos a la Presidencia y servicios públicos de gobierno, entre estos últimos, fundamentalmente la Secretaría General de Gobierno (SEGEGOB) y el Ministerio de Educación (MINEDUC)
- Declaraciones y comunicados públicos (MINEDUC, SEGEGOB, CONFECH, ACES, CONES)
- Noticias en prensa
- Información oficial institucional del poder legislativo (informes de la Comisión de Educación, informes de trámites legislativos e historia de la ley de la Biblioteca del Congreso Nacional)
- Encuestas de opinión (Centro de Estudios Públicos-CEP, Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea-CERC y Encuesta Universidad Diego Portales)

Lo anterior, disponible la mayoría de las veces en formato electrónico en sitios web de gobierno, de medios de comunicación, de centros de estudio o de las propias organizaciones de estudiantes movilizadas.

Finalmente, respecto de los criterios para relacionar las consecuencias con las jornadas de protesta, el procedimiento seguido para el análisis fue el siguiente:

- Considerando cada una de las categorías definidas como ámbitos de consecuencias, se estableció la existencia o ausencia de hitos significativos, mediante la revisión documental
- Sobre cada hito identificado, se analizó la información respecto de sus características y grado de coincidencia con las demandas planteadas por el movimiento estudiantil en sus comunicados oficiales
- Se establecieron dos niveles de influencia, uno formal y otro sustantivo. El formal refiere a si fue considerada la demanda y se avanzó en la búsqueda de una respuesta, y el sustantivo a si los contenidos de la respuesta sintonizan con los planteados por el movimiento
- Respecto de aquellos aspectos no demandados explícitamente por el movimiento, pero que pueden ser tematizados como derivados de la protesta social estudiantil, se hace un análisis específico indagando en la plausibilidad de dicha relación.

3. Método para el análisis de las consecuencias biográfico-subjetivas

3.1. Enfoque y técnica de investigación

En este punto interesa abordar las consecuencias de las jornadas de protesta desde una perspectiva particular, enfocándose en los activistas de base, aquellos que participaron activamente durante las jornadas de movilización de ese año en marchas, manifestaciones, tomas de establecimientos y otras actividades, sin ocupar un cargo de representación (dirigencia o vocería). El propósito es comprender qué características y significados tiene

en concreto el proceso de politización experimentado y qué nociones en torno a lo político cobraron fuerza en la experiencia de los estudiantes que no estuvieron expuestos públicamente durante el movimiento (correspondientes a la mayoría de los estudiantes movilizados).

Siendo el ámbito de interés comprender la experiencia de los activistas y la construcción de sentido en torno a las jornadas de movilización, los discursos de los actores son el material esencial. El orden social se configura políticamente a través del discurso (Laclau, 2005) y es en el discurso donde se puede rastrear el significado que los propios actores otorgan a su acción y a la de los procesos en las que ésta se inserta.

La técnica o *práctica de investigación* utilizada es la del Grupo de Discusión (en adelante, GD), que sirve para *reproducir un diálogo para re-crear un discurso* y permite *dejar hablar* al grupo (Gutiérrez, 2008), es decir, generar una instancia propicia para que surja el discurso colectivo en relación a un determinado tema, interesando en este caso recoger el significado que los activistas dan tanto a su participación en las jornadas de movilización, como a las propias jornadas de protesta como fenómeno, y profundizar en sus visiones sobre la política, eventualmente modificadas a partir de dicha participación.

En el GD ocurre un proceso de reproducción de la unidad social de sentido (Ibañez, 1989), en el cual emerge un discurso colectivo representativo del inconsciente estructural (Alonso, 1998). El objetivo del GD, en tanto práctica de investigación, es “buscar la construcción de sentido común que grupos sociales determinados hacen en torno a un ámbito (...) hallar los

marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias” (Martín Criado, 1997: 95).

Siguiendo a Martín Criado (1991 y 1997), el discurso se produce entre agentes dotados de esquemas de producción de sentido y es reflejo de los entornos individuales de quienes los emiten, pues cada hablante es portador de esquemas interpretativos construidos socialmente, de *habitus* que dependen de la posición en la estructura social y de la historia personal. Por ello, el discurso generado intersubjetivamente en la situación social de la investigación tiene representatividad estructural de los contextos de sus participantes.

El diseño contempló la realización de ocho grupos con estudiantes secundarios y universitarios, hombres y mujeres, de liceos emblemáticos⁵⁶ y universidades pertenecientes al CRUCH⁵⁷ cuyas federaciones de estudiantes son miembros del CONFECH⁵⁸, que participaron activa y regularmente de las movilizaciones, sin ser dirigentes o voceros del movimiento.

Se separaron los grupos por género (hombre/mujer) y por nivel (secundario/universitario).

Se definieron cuatro perfiles y la realización de dos GD para cada perfil, buscando

⁵⁶ Se denomina *liceos emblemáticos* a los establecimientos educacionales públicos reconocidos por su excelencia, tradición y prestigio, que obtienen los mejores resultados en las pruebas de selección universitaria y adicionalmente han cumplido un rol protagónico en las movilizaciones estudiantiles.

⁵⁷ Consejo de Rectores de Universidades de Chile. Pertenecen a él las universidades más importantes del país y que han jugado un rol protagónico históricamente en las movilizaciones estudiantiles.

⁵⁸ La Confederación de Estudiantes de Chile es la organización estudiantil que congrega a las federaciones de estudiantes de las universidades chilenas. Hasta el año 2011 incluía sólo a las denominadas universidadestradicionales o del CRUCH, sin embargo, a partir de ese año en adelante se fueron incorporando representantes de universidades privadas no-miembros del Consejo de Rectores.

heterogeneidad y validez a objeto de lograr representatividad estructural, lo cual se logró al hallar en cada réplica de perfil la consistencia de un núcleo discursivo reiterado (saturación).

Para la selección de los informantes, se tomó como guía los Criterios Maestros del Muestreo Cualitativo – CMMC (Valles, 1997; 2002). En primer lugar, la *competencia narrativa* atribuida de los actores, es decir, identificar a quiénes se considera que son competentes para entregar la información buscada; se identificó como perfil a los participantes activos y regulares del movimiento, pero sin ser dirigentes o voceros. La razón de ello fue enfocar la mirada hacia un conjunto más amplio de actores y profundizar en los discursos de quienes no necesariamente habían tenido tribuna, siendo la base del movimiento.⁵⁹

En segundo lugar, actores *pertenecientes a las dos esferas* estudiantiles movilizadas: secundarios y universitarios, pues históricamente han sido segmentos del movimiento estudiantil con discursos y demandas específicos, así como dinámicas organizativas y de acción también particulares, además de representar conjuntos etarios diferenciados (los secundarios suelen tener entre 12-18 años y los universitarios entre 19-25 años). Para los secundarios, el requisito era haber cursado 1° o 2° medio durante el año 2011; para los universitarios, haber cursado 1° o 2° año de su carrera durante el año 2011. En ambos casos

⁵⁹ Detrás de la definición de cualquier criterio de selección existe también una intención por “dar voz” a unos sujetos determinados. En este caso, se optó por darla a aquellos que no la han tenido públicamente, es decir, a las bases activas cuyo discurso no ha sido plasmado por los medios de comunicación, a la vez que se corresponde con una mayoría de los movilizadas, respecto de las dirigencias que siempre son minoría.

la idea era que al momento de los Grupos de Discusión siguieran formando parte de sus respectivas esferas estudiantiles.

En tercer lugar, *de ambos sexos*, pues la participación política suele variar en alcance y naturaleza entre hombres y mujeres.

Finalmente, pertenecientes a *entornos que estructuralmente lideraron* el movimiento: Universidades CRUCH cuyas federaciones son miembros de la CONFECH y Liceos emblemáticos o tradicionalmente protagonistas en las movilizaciones estudiantiles. En el caso de los universitarios, se acotó la selección a las tres principales universidades CRUCH del país: Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile, con mayor énfasis en la primera de ellas, con mayor tradición y protagonismo contestatario. En cuanto a los secundarios, la selección consideró a los tres principales liceos emblemáticos masculinos y los tres femeninos: Instituto Nacional José Miguel Carrera, Liceo de Aplicación y Liceo José Victorino Lastarria; Liceo Carmela Carvajal, Liceo Javiera Carrera y Liceo 7.

Los grupos se definieron a partir de un criterio de representación estructural (que recoge la heterogeneidad suficiente para dar cuenta de la diversidad de discursos), y en un número que permitiera alcanzar el principio de saturación (punto en el cual la información nueva no añade nada relevante a lo ya obtenido en los grupos previos).

Tabla 4: Distribución del número de grupos según sexo y centro educativo y total de participantes⁶⁰

| Sexo | Secundarios | Universitarios | Total participantes |
|----------------------------|-------------|----------------|---------------------|
| Masculino | 2 | 2 | 26 |
| Femenino | 2 | 2 | 16 |
| Total participantes | 17 | 25 | 42 |

*Los GD estuvieron conformados por un mínimo de 4 y un máximo de 8 miembros.

3.1.1. Desarrollo de los Grupos de Discusión

- Los Grupos de Discusión se realizaron entre el 22 de agosto y el 17 de diciembre del año 2013.
- En los Grupos participaron un mínimo de 4 y un máximo de 8 activistas, siendo los grupos femeninos los que tuvieron menor número de participantes.
- Cada Grupo tuvo lugar en un espacio adaptado para la técnica, sentados alrededor de una mesa.
- Cada uno de los participantes completó y llenó un consentimiento informado y una ficha de caracterización con algunos datos básicos⁶¹
- Cada sesión estuvo moderada por el investigador, acompañado de una asistente que tomaba notas.

⁶⁰Nota metodológica: resultó muy difícil convocar exitosamente a estudiantes secundarias de sexo femenino. Se hizo esfuerzos muy superiores respecto de los varones (invitaciones reiteradas y modificación de fechas de reunión), sin embargo, la asistencia fue baja. Las razones esgrimidas por ellas iban desde “no querer hablar de nuevo del tema”, hasta “tener que preparar la PSU [Prueba de Selección Universitaria] y no tener tiempo”. Esta situación es coherente con algunos elementos surgidos en el discurso de quienes sí asistieron, respecto de su mayor desafección respecto de las movilizaciones.

⁶¹Más adelante se presenta la información obtenida mediante las fichas. En los anexos se incluyen los consentimientos firmados de cada uno de los participantes en los Grupos de Discusión.

- Las sesiones de los Grupos de Discusión fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas íntegramente.
- Durante las sesiones se realizaron dibujos ubicando espacialmente a los miembros y destacando a quienes hablaban más de los que hablaban menos, así como también se tomó nota de otros aspectos relevantes para el análisis.
- El estilo de conducción del Grupo fue poco-directivo y abierto:
 - Al inicio se presentaba el propósito de la reunión y las claves de la dinámica
 - A continuación se invitaba a los participantes a presentarse
 - Como primer disparador se ponía sobre la mesa el tema “Qué significado tienen para ustedes las jornadas de movilización estudiantil del año 2011”. Se dejaba dialogar libremente al grupo.
 - Tras una hora aproximadamente, se introducía como segundo disparador el tema “A partir de la experiencia del 2011, qué visión tenían y qué visión tienen ustedes de la política”. Se dejaba dialogar libremente al grupo.
 - Al final de la sesión (las sesiones duraron alrededor de 2 horas cada una) se agradecía a los participantes.

3.1.2. Características básicas de los participantes en los Grupos de Discusión

Junto con la participación de los activistas en los Grupos de Discusión, cada uno de ellos rellenó una ficha de caracterización. Adicionalmente, se recolectó información acerca de

sus establecimientos educativos, con el objeto de situarlos en su contexto y así comprender a cabalidad “desde donde” están hablando.

Tabla 5: Caracterización de los activistas estudiantes universitarios

| DIMENSIÓN | DESCRIPCIÓN (N=25) | | | | | |
|---|---------------------------|-----------|-------------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| Edad (Años) | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| | 8% | 28% | 24% | 28% | 8% | 4% |
| Universidad | U. de Chile* | | P. U. Católica | | U. de Santiago | |
| | 68% | | 16% | | 16% | |
| Tipo de establecimiento de origen en el nivel secundario** | P. Pagado | | P. Subvencionado | | Municipal | |
| | 44% | | 44% | | 12% | |
| Año de inicio de su participación en el Movimiento Estudiantil | 2006 | | 2010 | | 2011 | |
| | 29% | | 21% | | 50% | |
| Participación en otros movimientos | Sí | | | No | | |
| | 40% | | | 60% | | |
| Militante en partido político | Sí | | | No | | |
| | 0% | | | 100% | | |

* La Universidad de Chile históricamente ha jugado un rol protagónico en las luchas estudiantiles, presidiendo la CONFECH y exhibiendo una significativa capacidad de movilización de sus estudiantes, por ello su número.

**Como ya se ha señalado, en Chile la segregación educativa en tres tipos de establecimientos durante la educación obligatoria hace que se constituya en un predictor de grupo socio-económico y, más allá de eso, describa un contexto determinado de relaciones sociales. La excepción en cuanto a homogeneidad social la representan los “liceos emblemáticos”, que suelen ser más heterogéneos.

En cuanto a las carreras de los participantes, éstas son: 32% ingeniería civil (distintas menciones); 20% periodismo; 16% sociología; 8% psicología; 8% pedagogía en inglés; 4% ciencia política; 4% cine y tv; 4% veterinaria; y 4% letras hispánicas.

Destaca que la mitad de los activistas haya comenzado su activismo precisamente el año 2011, así como que ninguno de los participantes milite en algún partido político. Quienes participan en otros movimientos, lo hacen en organizaciones ambientalistas, colectivos libertarios y entidades de voluntariado.

Tabla 6: Caracterización de los activistas estudiantes secundarios

| DIMENSIÓN | DESCRIPCIÓN (N=17) | | | |
|---|---------------------------|-------------|-------------------------|-----------------------|
| Edad (Años) | 17 | 18 | | 19 |
| | 18% | 58% | | 24% |
| Liceo (hombres) | I. Nacional | | L. de Aplicación | J.V. Lastarria |
| | 31% | | 38% | 31% |
| Liceo (mujeres) | L. C. Carvajal | | L. J. Carrera | |
| | 50% | | 50% | |
| Curso actual | 4° E. Media | | | |
| | 100% | | | |
| Año de inicio de su participación en el Movimiento Estudiantil | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
| | 18% | 12% | 18% | 53% |
| Participación en otros movimientos | Sí | | | No |
| | 29% | | | 71% |
| Militante en partido político | Sí | | | No |
| | 12% | | | 82% |

Destaca, al igual que en el caso de los universitarios, que más de la mitad de los activistas haya comenzado su activismo precisamente el año 2011. Por otro lado, a diferencia de ellos, algunos –aunque minoría- sí participan en algún partido político (juventudes comunistas y juventudes socialistas). Quienes participan en otros movimientos lo hacen en colectivos libertarios, organizaciones en la temática de derechos humanos y pre-universitario popular (hombres) y en organizaciones ambientalistas (mujeres).

3.1.3. Características de los establecimientos educacionales de los activistas

a) Universidades

Nivel socio-económico de sus alumnos

De acuerdo a datos del año 2008, la distribución de los alumnos según grupo de ingresos de la familia de origen para las universidades consideradas era la siguiente.

Tabla 7: Distribución de alumnos de universidades, según ingresos de la familia

| Universidad | Tramo de ingreso* (% de alumnos) | | | |
|-----------------------|----------------------------------|-------------|---------------|-----------------|
| | 0-415 (€) | 416-831 (€) | 832-1.246 (€) | 1.247 o más (€) |
| U. de Chile | 26,4 | 29,1 | 16,4 | 28,0 |
| P. U. Católica | 15,6 | 18,5 | 14,5 | 51,4 |
| U. de Santiago | 44,4 | 33,8 | 11,8 | 10,0 |

Fuente: OCDE (2009:91) “La Educación Superior en Chile”.

*Conversión de pesos a euros considerando tipo de cambio €1= \$650. En Chile a enero de 2015 el salario mínimo equivale a €346 y la línea de pobreza monetaria individual a €211.

En todas ellas más del 50% de los estudiantes proviene de familias no-pobres, aunque los niveles de inclusión social son mayores en la USACH, seguida de la Universidad de Chile, y más escasos en la Universidad Católica.

b) Liceos

Nivel socio-económico de sus alumnos

De los cinco liceos emblemáticos de origen de los activistas, tres de ellos son considerados oficialmente como de Grupo Socio-Económico (GSE) “medio”, y los dos restantes (uno masculino y otro femenino) de GSE “medio-alto” (MINEDUC, 2012):

Tabla 8: Caracterización socio-económica de los establecimientos de educación secundaria

| LICEO | GSE | DESCRIPCIÓN |
|----------------------------------|------------|--|
| Instituto Nacional | Medio-alto | “La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 14 y 15 años de escolaridad. Un 91% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 78% declara poseer automóvil en su hogar. Entre 0,01% y 23% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social” (MINEDUC, ver www.simce.cl , 3° medio año 2012). |
| Liceo de Aplicación | Medio | “La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 12 y 13 años de escolaridad. Un 80% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 60% declara poseer automóvil en su hogar. Entre 23% y 40% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social” (MINEDUC, ver www.simce.cl , 3° medio año 2012). |
| José Victorino Lastarria | Medio | “La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 12 y 13 años de escolaridad. Un 80% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 60% declara poseer automóvil en su hogar. Entre 23% y 40% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social” (MINEDUC, ver www.simce.cl , 3° medio año 2012). |
| Liceo Carmela Carvajal | Medio-alto | “La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 14 y 15 años de escolaridad. Un 91% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 78% declara poseer automóvil en su hogar. Entre 0,01% y 23% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social” (MINEDUC, ver www.simce.cl , 3° medio año 2012). |
| Liceo N°1 Javiera Carrera | Medio | “La mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 12 y 13 años de escolaridad. Un 80% de los estudiantes declara poseer computador e internet en su hogar y un 60% declara poseer automóvil en su hogar. Entre 23% y 40% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social” (MINEDUC, ver www.simce.cl , 3° medio año 2012). |

Nivel de participación general en las movilizaciones del año 2011

Simplemente como información de referencia, se presentan algunos datos relativos al nivel de participación general de los estudiantes secundarios en las jornadas de movilización del año 2011 de acuerdo a un estudio realizado por UNICEF (2012)⁶². La información proviene de una encuesta aplicada a 600 alumnos de enseñanza media de 30 establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago. 280 alumnos de liceos municipales, 200 de establecimientos particular-subvencionados y 120 de particular-pagado. La muestra incluye a 180 alumnos de establecimientos no movilizadas, 200 de entidades movilizadas sin toma y 200 de centros movilizadas con toma. Los siguientes son los números tomando la muestra completa:

- El 59% afirma haber participado en las movilizaciones del 2011 (el 23% en la mayoría de las actividades y el 36% en algunas).
- El 62% de los hombres participó y el 57% de las mujeres lo hizo.
- El 64% de quienes cursaban 3° o 4° medio participó y el 55% de quienes cursaban 1° o 2° medio lo hizo.
- El 63% de los alumnos de establecimientos municipales participó (un 30% lo hizo activamente), el 61% de los alumnos de establecimientos particular-subvencionados

⁶²UNICEF (2012) “Informe procesamiento estadístico Encuesta Movimiento Estudiantil en Chile. Documentación de un proceso de participación en defensa del derecho a la educación”. Elaborado por Guernica Consultores. Santiago de Chile, Mayo de 2012.

lo hizo (un 19% activamente) y el 49% de colegios particulares pagados participó (sólo el 14% activamente).

- El 48% participó en marchas autorizadas durante el movimiento de 2011; el 42% en asambleas; el 46% en paros; el 33% en tomas; el 23% en carnavales; el 21% en cortes de calles/barricadas; el 20% en enfrentamientos con la policía.

3.2. Plan de análisis

El material cualitativo generado a través de los Grupos de Discusión fue analizado tomando como referencia el modelo del *Análisis Sociológico del Sistema de Discursos* (Conde, 2010), lo que implica, en términos breves, lo siguiente:

- Se han considerado dos unidades de análisis: i) el corpus de texto en su conjunto (unidad total); y ii) fragmentos de texto específicos (citas); ambos relacionados entre sí.
- Se ha codificado el material clasificando citas textuales en diferentes categorías.
- Se ha analizado el texto desde tres ejes: i) posiciones discursivas (que permiten situar a los hablantes); ii) configuraciones narrativas (que sitúan a los discursos en un continuo de dos polos); y iii) espacios semánticos (expresiones y significaciones en torno a un sentido específico, con atractores centrales e hilos discursivos) relacionados entre sí.

- A partir de lo anterior se han generado esquemas e interpretaciones que conforman el núcleo del análisis.

El material cualitativo fue abordado mediante un proceso doble de codificación a partir de unas categorías pre-establecidas y de levantamiento inductivo generando categorías basadas en el corpus discursivo. Para el análisis se ha utilizado el software Atlas-ti 6.2.

Las categorías deductivas son:

- Politización y subjetividad política
- Espacios de experiencia y aprendizaje biográfico
- Compromiso con el cambio social / hábito de activismo
- Prácticas culturales y creencias / sentido común

Por su parte, las categorías levantadas desde el propio texto son:

- Quiebres y conflictos
- Tensiones, miedos y frustraciones

**RESULTADOS: EXTENSIÓN, FORMAS Y CONSECUENCIAS DE LA
PROTESTA ESTUDIANTIL DE 2011 EN CHILE**

I. ALCANCE Y FORMAS DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL

El presente capítulo tiene por objetivo describir y analizar el alcance y la naturaleza de la protesta social estudiantil experimentada en Chile durante el año 2011. Para ello, cuantifica los días en los que se produjeron eventos o acciones de protesta por parte de estudiantes y/o asociadas a demandas estudiantiles en el territorio nacional, registradas en medios de comunicación. Junto con establecer la magnitud en términos de días y su ubicación geográfica a lo largo del país, se contabiliza y clasifica cada una de las acciones de protesta, analizando en forma integral el repertorio de acción colectiva.

Con el fin de situar la protesta estudiantil del año 2011 en su contexto temporal y social, lo anterior se realiza tanto para las movilizaciones estudiantiles como para las jornadas de movilización ambientalistas y mapuche (que constituyen los otros dos ámbitos principales de conflicto en los últimos años, al menos en términos de acciones contestatarias); y no sólo para el año 2011, sino que para el período 2006-2011, que puede ser entendido como un ciclo de acción colectiva iniciado por la “*rebelión pingüina*”, protagonizada por los estudiantes secundarios en el año 2006.⁶³

⁶³De acuerdo a Melucci (1996; 1998), al momento de hacerse visible un movimiento social, su germen ya estaba presente con anterioridad y sus características ya estaban en gran parte definidas en las redes subterráneas. Cuando la acción colectiva es desplegada, lo es tras un tráfico previo en grupos, redes y canales informales de gente que se interrelaciona (Tejerina, 2010; della Porta y Diani, 2011). Al observar la explosión de las movilizaciones sociales en el año 2011, se la debe mirar como un proceso que venía gestándose hace tiempo en el campo social, con secuencias de períodos de latencia y de visibilidad. Estos últimos son indicativos de aquello que ocurre en el interior del cuerpo social y su seguimiento permite aproximarse al itinerario realizado en los ejes del conflicto social.

1. El entorno de las acciones contestatarias estudiantiles: protesta ambiental y acción colectiva mapuche en el período 2006-2011

El día 3 de enero de 2011, grupos de manifestantes se congregaron en las principales calles de Santiago, Temuco, Valparaíso y Puerto Montt para conmemorar los tres años de la muerte de Matías Catrileo, joven activista de la causa mapuche muerto tras ser baleado por un agente de las Fuerzas Especiales de Carabineros, mientras participaba en la toma de un fundo. Quienes protestan recuerdan la fecha con una velatón y una rogativa, a la vez que rechazan la impunidad del homicidio y reclaman justicia –el autor material del disparo, tras ser identificado, simplemente fue trasladado a otra ciudad del sur de Chile, manteniendo sus funciones-. La protesta se repetiría al día siguiente y en sucesivas ocasiones durante el año. Poco más de dos meses después, cuatro comuneros mapuche pertenecientes a la Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco-Malleco (CAM) detenidos bajo la Ley Antiterrorista, inician una huelga de hambre que se extenderá por 86 días reclamando un juicio justo. Dos meses más tarde, un grupo de encapuchados ingresa a dos predios de un agricultor en Ercilla, disparando, quemando una garita de seguridad y quitando 800 metros de cercos, reivindicando la propiedad ancestral de dichas tierras. Esta dinámica caracteriza la conflictiva relación socio-política de los últimos años en la región de la Araucanía.

En otro ámbito, el 16 de febrero del mismo año unas 200 personas se manifiestan en las calles de Santiago en contra de la realización del proyecto termoeléctrico Central Castilla – región de Atacama-, y lo propio ocurre en Punta Arenas –región de Magallanes- en relación al Proyecto minero Isla Riesco. Menos de 20 días después, tres mil manifestantes en

Atacama cortan la Ruta 5 Sur demandando que se desista de la construcción de la central. Dos meses más tarde, grupos de manifestantes en distintas ciudades a lo largo del país se echan a la calle para protestar contra la aprobación del proyecto hidroeléctrico Hidroaysén. A lo largo del año, diversos proyectos serán contestados por la población con movilizaciones y actos de denuncia sobre la depredación ambiental y las consecuencias negativas para las comunidades cercanas a los proyectos.

Un tercer campo de protesta social –el de mayor notoriedad y que definirá al año 2011 como un año de movilización social- es el protagonizado por los estudiantes universitarios y secundarios. En abril, los estudiantes de la Universidad Central (entidad privada) se movilizan rechazando el que su casa de estudios sea vendida a un fondo de inversiones. Ese mismo mes, los estudiantes de centros públicos se manifiestan ante el retraso en la entrega de las becas y de la Tarjeta Nacional Estudiantil de Transporte. Un mes después se producirá un Paro Nacional, con manifestaciones en las calles de las principales ciudades del país, demandando la recuperación de la educación pública. Al mes siguiente, las marchas convocadas por los estudiantes congregarán a más de 200 mil personas en todo el país, cifra que alcanzará su cénit en el mes de agosto, con cerca de un millón de personas concentradas -sólo en la capital- demandando educación pública, gratuita y de calidad.

A estos tres campos de conflicto social se sumaron protestas esporádicas de trabajadores, funcionarios públicos, mineros, usuarios del transporte urbano, pobladores y vecinos, que colmaron el año 2011 de expresiones de acción colectiva de diverso tenor, naturaleza y alcance.

1.1. Presentación sinóptica de los movimientos mapuche y ambientalista

1.1.1. El conflicto mapuche o la autodeterminación contra la desposesión

Si bien el conflicto mapuche obedece a un proceso histórico que data desde la victoria chilena y anexión del territorio ancestral por parte del Estado de Chile en 1883, se denomina así usualmente a los enfrentamientos que han tenido lugar en la región de la Araucanía desde la década de 1990 a la fecha, entre comunidades mapuche por un lado, y empresas forestales propiedad de grandes grupos económicos, agricultores, la policía y la institucionalidad estatal por otro. El núcleo de la disputa radica en la propiedad de las tierras de la zona, ancestralmente en manos de las comunidades indígenas, históricamente enfrentadas a un proceso de desposesión.⁶⁴

⁶⁴El pueblo mapuche se caracteriza por tener una historia tan épica como sufriente. Durante 300 años resistió la invasión de los conquistadores españoles, siendo el único pueblo originario de América que no fue doblegado por los europeos (Bengoa, 2000). Sin embargo, tras la independencia de Chile la historia cambiaría, siendo finalmente reducido por el Estado chileno y acosado sucesivamente por la élites nacionales. Los últimos 200 años han sufrido procesos de desposesión acentuados que han empujado hasta el límite su supervivencia como pueblo, cultura y nación (Pineda, 2012; Pairicán y Álvarez, 2011; Tricot, 2009; Bengoa, 1996; 2000; 2003; Pinto, 2000; Foerster, 2006; Bello, 2004). Todo ello, frente a una sociedad chilena que siempre los ha mantenido al margen, objeto de un histórico discurso racista que ha infravalorado y puesto al pueblo mapuche como separado de los chilenos (Waldman, 2012), propiciado además por la escasa proporción de la población que se auto-identifica como perteneciente a la etnia mapuche (sólo el 4% de la población nacional, de acuerdo al CENSO de 2002).

Al igual que otros pueblos originarios de Latinoamérica, la población mapuche presenta índices de pobreza mayores que el resto de los habitantes del territorio nacional, con una prevalencia cinco puntos porcentuales mayor que la población no-indígena. Por otro lado, casi el 70% de la población indígena vive en zonas urbanas (Casen, 2009), cifra que hace 15 años no superaba el 50%, evidenciándose un desplazamiento migratorio significativo del campo a la ciudad. Dicho proceso deriva, en un primer momento, en una pérdida de las tradiciones y de los ritos de actualización de la cultura originaria, sin embargo, con el correr del tiempo han surgido agrupaciones urbanas de rescate y fomento de la cultura mapuche que han complementado la acción de las comunidades localizadas en la región de la Araucanía.

Persistentemente, el Estado ha tendido hacia un proceso de aculturación del pueblo mapuche, fomentando el idioma castellano y la adopción de los patrones culturales chilenos (Bengoa, 1996). De acuerdo a la Encuesta CASEN (2009), el 77,6% de la población indígena no habla ni entiende su lengua.

Las reformas liberales del siglo XIX rompieron la economía comunitaria y significaron una pérdida progresiva de tierras al introducir la noción de propiedad privada (Figueroa, 2012). Dicho fenómeno se ha

Tras la recuperación de la democracia, desde el Estado se han planteado diversos compromisos tendientes hacia un mayor reconocimiento del pueblo mapuche y una mayor participación de sus representantes en la institucionalidad; sin embargo, los avances concretos han sido muy limitados, evidenciándose una permanente reticencia en el Congreso Nacional a aprobar proyectos de ley favorables al pueblo mapuche (Fortin y Pairicán, 2010).⁶⁵ Esta falta de respuesta por parte de la institucionalidad chilena a las demandas de las comunidades mapuche, habría impulsado un cambio de eje en el movimiento mapuche, pasando de la reivindicación de sus demandas dirigida a las autoridades chilenas, a la politización de sus organizaciones tendiente hacia un reclamo por autonomía, autodeterminación y liberación nacional (Fortin y Pairican, 2010).

Organizaciones clave en el proceso han sido el Consejo de Todas las Tierras, durante la década de los '90, y posteriormente Identidad Territorial Lafkenche, la Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco-Malleco y la Alianza Territorial Mapuche. Las dos primeras contribuyeron a que la movilización mapuche tuviese un proceso de ascenso y auge entre 1997 y 2003, momento en el cual se forjó una nueva fase de enfrentamiento, caracterizada por su carácter radical, la elaboración de un discurso reivindicativo y una estrategia de acción violenta (Pineda, 2012). De ahí en adelante, la dinámica contenciosa ha ido desplegándose en forma reiterativa hasta la fecha, teniendo como respuesta por parte

agudizado en los últimos 40 años, tras la contrarreforma agraria impulsada durante la dictadura militar y el creciente volumen de capital derivado de la industria forestal (Zibechi, 2007).

⁶⁵ Entre las propuestas del Ejecutivo destacan el *Acuerdo de Nueva Imperial* (1989), la *Ley Indígena* (1993), los *Diálogos Comunes* (1999), la *Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato* (2003) y *Reconocer: Pacto Social por la Multiculturalidad* (2008). Pese a dichos intentos, en la práctica no se ha podido responder a temas esenciales para el pueblo mapuche, tales como su reconocimiento constitucional, la concreción efectiva del ratificado convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la demanda histórica de las tierras ancestrales.

del Estado la aplicación de un enfoque centrado en la seguridad (ley de seguridad interior del Estado, ley antiterrorista) y la criminalización de la acción indígena.⁶⁶

1.1.2. El conflicto socio-ambiental o las comunidades contra la depredación

En las últimas décadas, se han venido sucediendo conflictos ambientales a lo largo del territorio nacional, fundamentalmente asociados a proyectos mineros (Pascua Lama, Pelambres, Isla Riesco), hidroeléctricos o termoeléctricos (Ralco, Hidroaysén, Central Castilla), forestales (Celco, Mehuín) y agroindustriales (Freirina; transgénicos y uso de pesticidas). Las comunidades se han volcado en defensa de sus espacios locales, que se ven seriamente afectados por la intervención de empresas privadas.

Un conflicto ambiental se suele definir como una situación surgida a partir de un impacto ambiental producido por una determinada acción, en torno a la cual se enfrentan básicamente tres tipos de actores (Sabatini, 1994): empresas que usan recursos ambientales y generan un impacto ambiental; la comunidad (o grupos de ésta) organizada en torno a la defensa de sus intereses en relación con dicho impacto; y agencias públicas con responsabilidades de mediación en el conflicto. Las acciones colectivas ciudadanas que surgen en torno a estos conflictos pueden enmarcarse en el denominado “ecologismo popular” (Martínez Alier, 1994), ligado a una percepción y experiencia concreta por parte

⁶⁶ Como contrapunto a la acción confrontacional, algunas comunidades mapuche han apostado por la vía legal como parte de una estrategia de control de recursos territoriales, obteniendo la sanción jurídica de un derecho territorial colectivo, como es el caso del borde costero marino reclamado por la comunidad lafkenche aglutinada bajo la agrupación Identidad Territorial Lafkenche (Delamaza y Flores, 2012).

de las personas, de los perjuicios asociados a las acciones en el medioambiente, tales como contaminación, pérdida o encarecimiento de agua, aire, espacio, energía, etc.; o bien en al ecologismo valórico o ideológico (“ecologismo de los ricos”), relacionado con el reconocimiento de un valor intrínseco a la naturaleza y, por lo tanto, su defensa abstracta, que suele tender hacia un discurso conservacionista y privatizador de la naturaleza (Ávila y Luna, 2013).

En los últimos años, una de las acciones de resistencia ambiental que más notoriedad ha tenido ha sido la protagonizada por la organización Patagonia Sin Represas, en respuesta al proyecto Hidroaysén.⁶⁷

Lo cierto es que las movilizaciones han ido ganando terreno, especialmente tras la presencia de diversas iniciativas de transformación del entorno natural, que redundan generalmente en altos beneficios para las empresas y serios perjuicios para las comunidades. Diversos estudios sobre los conflictos ambientales surgidos en Chile en las últimas décadas, concluyen, en general, la relevancia que han tenido los procesos de liberalización económica y profundización del modelo extractivista-exportador en el deterioro de los ecosistemas y en la pérdida de bienestar de las poblaciones, al acentuar la presión sobre los recursos naturales (Padilla y San Martín, 1994; Sabatini, 1994; Claude, 1997; Padilla, 2000; Folchi, 2001).

⁶⁷El Proyecto Hidroaysén contempla la construcción de embalses y represas en los ríos más caudalosos de Chile, inundando una superficie de 6.000 ha y proyectando el tendido de una vía de transmisión sobre torres de alta tensión a lo largo de 3.000 kms. de bosques nativos y zonas de interés turístico y ambiental del territorio nacional. Al momento de redactar este documento el proyecto se encuentra detenido, tras haber sido rechazado por la institucionalidad gubernamental.

2. El movimiento estudiantil de 2011: del cambio educativo al cambio social

Habiendo descrito ya en términos fundamentales las principales características del movimiento estudiantil del año 2011 (ver capítulo 1) y recordando que sus principales demandas fueron el fortalecimiento y gratuidad de la educación pública (su re-significación como derecho social en lugar de bien de consumo), el fin al lucro en la educación (su desmercantilización), y la democratización de las entidades educativas (la constitución de espacios educacionales dotados de la participación cívica de sus miembros), puede darse un paso más en el análisis y ser definido sintéticamente a partir de algunos elementos de su discurso “oficial” (aquel comunicado mediante declaraciones públicas de los dirigentes del mismo) y a partir de sus principales acciones (repertorio de acción colectiva).

Analizando las declaraciones y comunicados públicos emitidos por las principales plataformas estudiantiles (CONFECH, ACES y CONES), se observa que el discurso estudiantil presenta las siguientes características:⁶⁸

- En primer lugar, se desplaza desde una demanda en ámbitos concretos a un cuestionamiento general al núcleo del modelo económico-social. Su re-significación como derecho social, su desmercantilización y la idea de participación democrática

⁶⁸El discurso del movimiento ha sido analizado fundamentalmente a partir de las declaraciones públicas y comunicados de las organizaciones coordinadoras estudiantiles: Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH); Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES); y de declaraciones de algunos de sus principales dirigentes. Ver: <<http://confech.wordpress.com>>, <<http://fech.cl/tag/confech/>>, <<http://coneschile.blogspot.com/>>, <<http://aces-chile.cl/>>.

en dicho espacio van necesariamente más allá de apuntar a una particularidad del sistema educativo, pues éste es más bien reflejo último –junto a los sectores de la salud y las pensiones- de hasta dónde el mercado ha expandido su alcance en la sociedad.

- En segundo lugar, hace ese desplazamiento teniendo como referente histórico la experiencia del Movimiento Pingüino de 2006, aprendiendo de sus lecciones. Los procesos desencadenados tras aquellas jornadas de movilización (conformación de una Comisión asesora presidencial y en último término la promulgación de una nueva Ley General de Educación en reemplazo de la anterior, que en lo esencial cambiaba de nombre pero no de contenido sustantivo) sentaron como precedente la desconfianza ante la respuesta política.
- Un tercer elemento clave es la elaboración de un discurso simple y directo, pero sustentado en información sólida: datos, investigaciones e indagaciones científicas, que permiten al movimiento hablar ya no sólo desde el saber de su propia experiencia –subjetivamente-, sino desde un lugar donde la realidad se objetiviza, siendo por ello más difícil negarla.
- Finalmente, el discurso estudiantil supera la barrera del reclamo para acompañar a éste una línea de propuestas, es decir, no sólo denuncia la injusticia, sino que reclama una transformación y propone cómo hacerla posible.

Tomando como ejes de análisis las categorías de injusticia, identidad y agencia (marcos de acción colectiva), el movimiento estudiantil puede describirse como sigue:

La injusticia

Uno de los protagonistas del Movimiento señala que los tres ejes argumentales en los que decidieron concentrar sus esfuerzos movilizadores fueron: la desigualdad en el acceso a la educación superior, los problemas de financiamiento de la educación pública y la estafa e ilegalidad del sistema privado (Giorgio Jackson, presidente de la FEUC en el año 2011, prologando a Atria, 2012).

Los problemas eran nítidos, y se añadían a aquellos que venían denunciándose tradicionalmente por los estudiantes en los últimos años: mala calidad de la educación, precarización financiera de la educación pública y falta de democracia universitaria. La solución pasaba por el fortalecimiento de la educación pública, con mayor financiamiento estatal y con estructuras internas democráticas, con condiciones que permitieran entregar una educación de calidad con un acceso equitativo (gratuito). Por ello, el lema principal del movimiento fue *“Educación pública gratuita de calidad”*.

Los puntos “financiamiento”, “democratización”, “acceso con equidad” y “calidad”, organizaron el discurso movilizador de los estudiantes y se desplegaron concitando el apoyo amplio de la población. La crítica fue más allá y sintetizó un cuestionamiento al corazón del modelo con el lema *“No al lucro”*, que puso en cuestión los principios orientadores del sistema educativo y, en un mayor alcance, a la base estructurante de la sociedad chilena de las últimas cuatro décadas.

La Identidad

El colectivo estudiantil fue fortaleciéndose durante la protesta, aunque su construcción identitaria tiene particularidades. Como todos los movimientos estudiantiles, su identidad es pasajera, por las propias características del ciclo educativo y personales de sus miembros. Sin embargo, el movimiento fue ampliando su marco de manera de dar cabida a diversos grupos sociales. De secundarios y universitarios de entidades públicas, se abrió a los alumnos de establecimientos privados; luego a los profesores, a funcionarios públicos de salud, a trabajadores del cobre, en definitiva, logró conformar un movimiento social en el cual las demandas educativas eran las centrales, pero simbolizaban un problema mayor. Si bien la situación de la educación afectaba a un grupo enorme de familias, se buscó instalar la idea de que el modelo educativo era expresión de un modelo social fundado en el lucro, el cual no había sido democráticamente construido, por lo que había que actuar en pos de la transformación educativa, democrática y social.

El 19 de julio de 2011 el Presidente de la República sostuvo que la educación era “un bien de consumo” y que “debía existir mayor interconexión entre el mundo de la educación y el mundo de la empresa”⁶⁹, palabras que sirvieron para aglutinar al movimiento en su contra. Había quedado en evidencia la diferencia radical entre la mayoría ciudadana y la autoridad en el poder: donde la primera veía un derecho, la segunda veía una mercancía más.

⁶⁹“La educación es un bien de consumo...”. Sebastián Piñera, 2011. Ver: <http://www.cooperativa.cl/presidente-pinera-la-educacion-es-un-bien-de_consumo/prontus_notas/2011-07-19/134829.html>

La capacidad de agencia

La elevación del mercado como ámbito absoluto de coordinación e integración social y la precarización, desprestigio y debilitamiento de lo público habían concurrido para despolitizar a la sociedad y mantener el malestar contenido, fundamentalmente a través de la ampliación del crédito y la transformación de ciudadanos en consumidores -ciudadanos “*credit card*” (Moulian, 1997)- y la internalización de la ideología del emprendimiento y la meritocracia (Mayol, 2012), donde la desigualdad se toleraba en base a la idea de que el que no alcanzaba el éxito, era por su propia responsabilidad.

La desigualdad, el abuso y el malestar se habían naturalizado, hasta que los estudiantes salieron a la calle a plantear que no tenía por qué ser así, que la situación actual podía cambiarse, que respondía a un diseño realizado en la dictadura y perfeccionado en democracia por las élites, y que ya era hora de reemplazarlo. Podía ser distinto porque en otros países era diferente; correspondía a una construcción y no al destino, porque había políticas y leyes que se habían decidido, que habían contribuido a conformar el modelo. En este punto, la existencia de informes, estudios y estadísticas recientes –especialmente tras el ingreso de Chile a la OCDE- respaldaban los planteamientos del movimiento y complementaban la experiencia personal de una gran cantidad de familias que vivían día a

día la realidad del endeudamiento y la frustración de la deserción estudiantil o el empleo precario. De este modo, la experiencia era ratificada por el saber profesional o técnico.⁷⁰

El movimiento construyó un discurso propositivo -gracias a la disponibilidad de información y a la contribución de intelectuales- destinado a derribar los argumentos de las autoridades. Cuando éstas dijeron que no había recursos para financiar la educación pública como se demandaba, los estudiantes propusieron que se nacionalizara el cobre, fuente principal de riquezas del país, cuyos beneficios mayoritarios se los llevan grandes corporaciones transnacionales; cuando se dijo que la educación gratuita beneficiaría a los ricos -pues son los que en mayor proporción acceden a la educación superior- se planteó que hubiese una reforma tributaria de carácter progresivo y redistribuidor de ingresos; finalmente, cuando se dijo que ninguna de las propuestas anteriores tendría apoyo político suficiente, el movimiento respondió que era debido a la falta de representatividad del Congreso Nacional, fundada en un sistema electoral no-representativo que había que reemplazar.

El Movimiento estudiantil representa una demanda al Estado para el otorgamiento de un derecho social fundamental, cual es la educación; emerge de él de manera evidente un cuestionamiento profundo al Estado, al sistema político, al tipo de democracia vigente, al vaciamiento de lo público y a la ilegitimidad de la herencia dictatorial; pero también a la despolitización y a las relaciones entre el Estado y la sociedad civil.

⁷⁰ El ingreso de Chile a la OCDE en el año 2010 supone un elemento importante, por cuanto se realizan una serie de estudios en diversos campos (educación, salud, etc.) que comparan a Chile con el resto de los países miembros, dejando desnudas las brechas existentes.

3. Los conflictos sociales a la base de la acción contestataria

En el caso de los movimientos objeto de análisis, parece sugerente una primera aproximación considerando como clivaje común a los tres movimientos –estudiantil, mapuche y ambiental- el *clivaje transicional*.⁷¹ Los tres apuntan en menor o mayor grado hacia una crítica a la democracia pactada tras la dictadura militar y a la necesidad de una consolidación democrática que permita la realización de reformas sustantivas en el diseño constitucional del país, ya sea reconociendo el carácter plurinacional del país (nación mapuche), refundando el modelo educativo (fortalecimiento de la educación pública y prohibición del lucro) y construyendo un nuevo modelo de desarrollo (rechazo del modelo extractivista, depredador de los recursos naturales).

Junto con aquél, también es pertinente el *clivaje original*, en tanto en una medida muy significativa, los problemas e injusticias a las que aluden los tres movimientos tiene su origen en la “revolución capitalista” (Moulian, 1997) llevada a cabo por la dictadura militar a partir del golpe de estado que derrocó al gobierno de la Unidad Popular. En el caso del proceso de desposesión del pueblo mapuche, si bien desde el último cuarto del siglo XIX el Estado chileno comenzó a expropiar sus tierras ancestrales, es bajo la dictadura que ello se agudiza en beneficio del gran capital asociado fundamentalmente a la industria forestal⁷²;

⁷¹A semejanza del proceso de transición español, la transición chilena consistió en un pacto entre las élites políticas civiles y militares, que puso en el centro la estabilidad y la gobernabilidad, estableciendo con ello una continuidad en relación a diversos aspectos con el período previo, resultando en sistemas políticos con anomalías estructurales que abren divisorias de confrontación peculiares (Aguilar, 2011).

⁷² Los datos indican que para fines de 1974 –poco después del golpe militar– la masa de plantaciones existentes en Chile era de 450 mil hectáreas (ha). En 1994, cubría ya un área de 1.747.533 ha, el 78,8% de las cuales correspondía a pino radiata y el 13,6% a eucalipto (Montalba y Carrasco, 2005). Para 2009, el área cultivada llegaba a 2,1 millones de ha (Gómez Leyton, 2010: 398). En 2010, el sector forestal fue el segundo

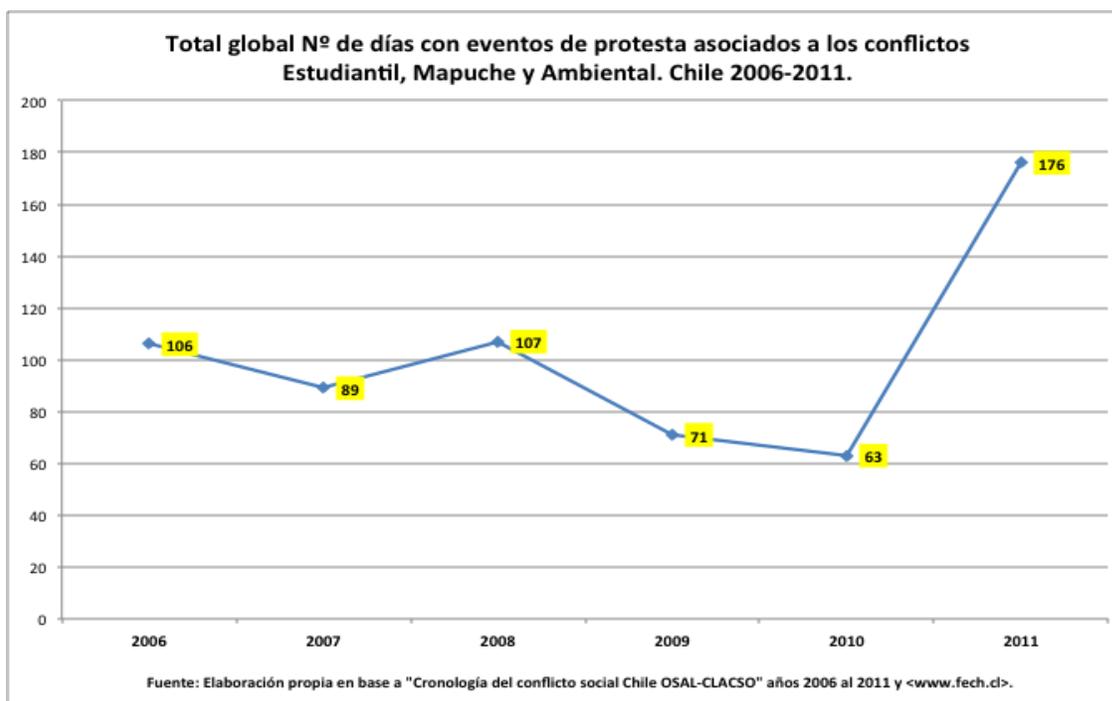
en el caso de la mercantilización de la educación, son las reformas impulsadas por Pinochet desde 1981 en adelante las que explican el diseño y características actuales del sistema educativo; por último, en el caso de la depredación y contaminación ambiental, es el modelo extractivista exacerbado en el mismo período el que explica el deterioro medioambiental contestado por el movimiento ambientalista.

4. Alcance y magnitud de la protesta en Chile (2006-2011)

Considerando las expresiones de protesta social enmarcadas en los procesos reivindicativos o de denuncia y demanda de los movimientos estudiantil, mapuche y ambiental, se observa que en los últimos seis años, en promedio en 102 de los 365 días que conforman cada año, se han desplegado acciones de protesta que han sido registradas por algún medio de comunicación. Su presencia ha sido especialmente fuerte en los años 2011 (176 días con eventos de protesta), 2008 (107 días) y 2006 (106 días).

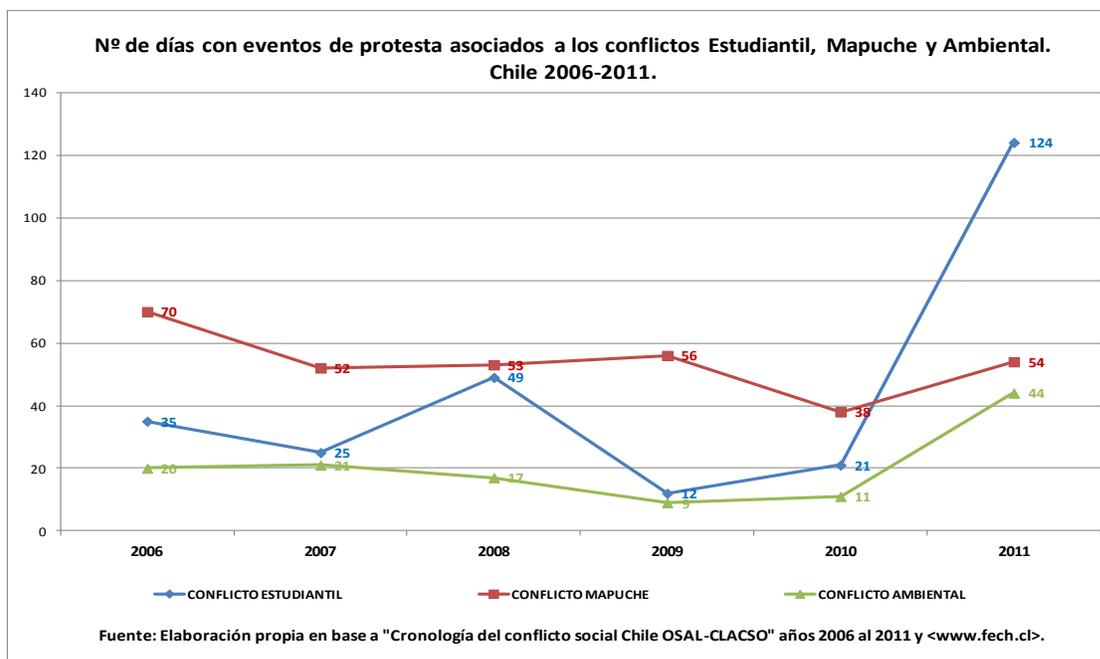
sector exportador (sólo abajo del cobre) y el primero basado en un recurso natural renovable, con casi 2,3 millones de hectáreas (Pineda, 2012: 137). Dichas plantaciones se concentran en las regiones del Bio-Bio y la Araucanía (INE, 2007), principales territorios habitados ancestralmente por el pueblo mapuche. De acuerdo a Harvey (2004), la actual etapa de expansión del capital puede caracterizarse como de “acumulación por desposesión” (la acumulación originaria de Marx), que implica la mercantilización y la depredación creciente de, entre otros, los bienes ambientales, desplazando en centralidad a la “reproducción ampliada del capital”. Ello, en un contexto en el que el capitalismo global lleva hasta el límite las tradicionales formas de superar sus crisis: la deuda pública, la explotación de las regiones periféricas y la depredación del medioambiente.

Gráfico 1: Número de días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental en Chile 2006-2011 (Totales).



Revisando dichas acciones de protesta según el eje de conflicto en torno al cual se producen, tenemos, por un lado, que de los tres, el que tiene menor presencia en todo el período es el ambiental, con un promedio de 20 días de protesta al año, registrando un crecimiento explosivo el año 2011 (alcanza 44 días). Por su parte, el más regular y a la vez, el más denso en cuanto a conflictividad es el mapuche, con un promedio de 54 días de protesta al año en todo el período y un pico significativo el año 2006 (70 días). Finalmente, el estudiantil registra un promedio de 44 días de protesta al año, con un pico muy significativo el año 2011 (124 días), que lo distingue en actividad tanto de los otros ejes de conflicto como de su misma trayectoria, que antes sólo había alcanzado un cénit en el año 2008 con 49 días de acción contestataria –siempre por debajo del mapuche.

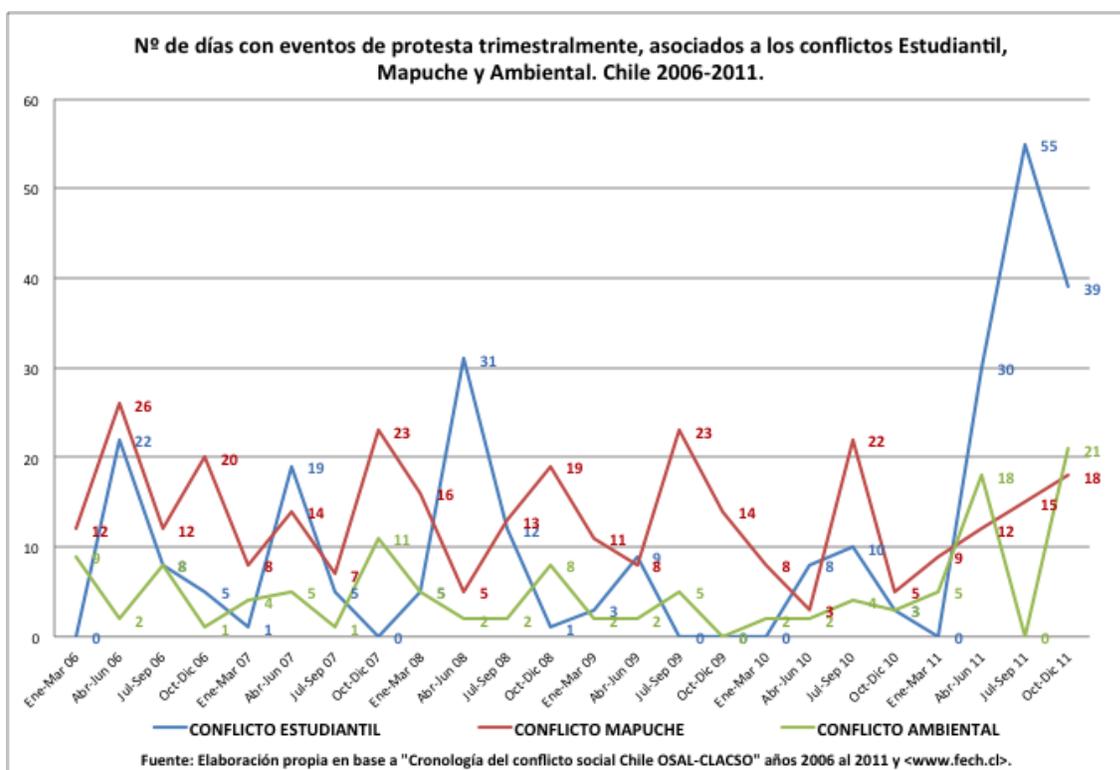
Gráfico 2: Número de días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental según eje de conflicto en Chile 2006-2011 (Totales).



Analizando el comportamiento trimestral de la protesta social, se identifican nítidamente períodos de mayor efervescencia, destacando el ciclo entre junio y agosto de 2011 (la causa estudiantil generó acciones durante 22 días en el mes de agosto) y el ciclo entre abril y junio de 2006 (la causa mapuche generó acciones durante 18 días en el mes de mayo). En el medio, año tras año los picos de movilización social se repiten en los meses de mayo-junio y agosto-septiembre. De modo general, el comienzo en marzo del curso escolar ayuda a explicar que en el caso de los estudiantes, sus acciones vayan desarrollándose a poco andar del período lectivo. Junto con ello, existen hitos generales y particulares a cada movimiento que impulsan el surgimiento de eventos de protesta. La aprobación de proyectos con alto impacto ambiental genera la reacción ciudadana, así como los fallos judiciales contra

dirigentes mapuche en la Araucanía y la respectiva respuesta de los comuneros—usualmente la realización de largas huelgas de hambre— propician la movilización de sus adherentes.

Gráfico 3: Número de días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental por trimestre. Chile 2006-2011.

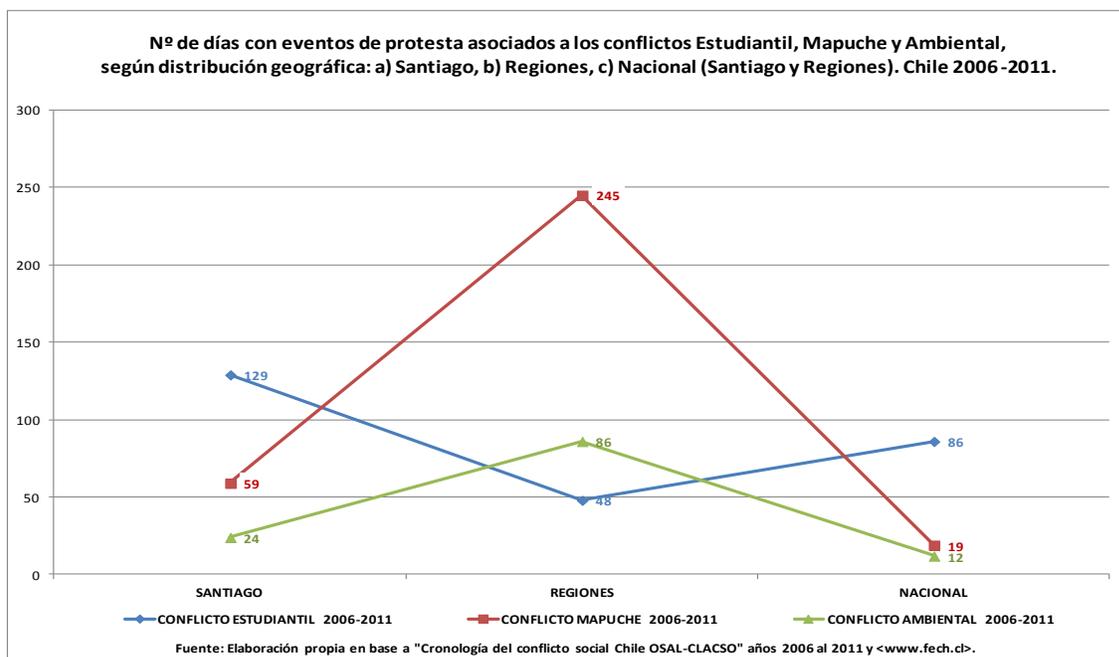


Si en cuanto a presencia en el tiempo, destaca la permanencia y recurrencia de la acción colectiva, también es de interés la localización geográfica que ésta tiene, distinguiendo de modo grueso entre los eventos de protesta realizados en un mismo día y en torno a una misma temática, según ocurran sólo en Santiago (la capital), sólo en una o más regiones del país, o bien tanto en Santiago como en regiones (solamente en este último caso, hablamos propiamente de una protesta nacional, aunque muchas veces las que se realizan en la capital suelen ser comprendidas en esa dimensión).

De modo notorio, las regiones llevan la delantera, con eventos de protesta a lo largo de 379 días en los seis años analizados. Santiago, por su parte, concentra la protesta en no despreciables 212 días, mientras que la protesta propiamente nacional, generalmente de modo concurrente en Santiago y otras ocho ciudades principales del país: Antofagasta, Copiapó, Coquimbo-La Serena, Valparaíso, Concepción, Temuco, Valdivia y Puerto Montt, llega a los 117 días en el período.

Según eje de conflicto, la causa mapuche es la que adquiere protagonismo en regiones, específicamente en la región de La Araucanía, escenario por antonomasia de su movilización social, sin perjuicio de una importante presencia en Santiago y una menor convocatoria a nivel nacional. Por su parte, la causa estudiantil es la que mayor presencia tiene en la capital, aunque con una importante presencia a nivel nacional y una menor, pero significativa, ocurrencia exclusiva en regiones. Por último, la causa ambiental tiene mayor presencia en regiones, específicamente en aquellas en las que se localizan los proyectos de alto impacto que se rechazan (Hidroaysén en la región de Aysén, Castilla en la región de Atacama, etc.), una menor ocurrencia en la capital y un registro aún menor a nivel nacional.

Gráfico 4: Número de días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental según distribución geográfica y eje de conflicto en Chile 2006-2011 (Totales).



5. Repertorios: formas de la protesta en Chile (2006-2011)

Distinguiendo *grosso modo* las expresiones de acción colectiva entre aquellas definidas como “institucionales” y las conceptualizadas como “no-institucionales”, tenemos que en el período analizado son estas últimas las que predominan como vía de expresión colectiva y mecanismo de acción ciudadana para la interpelación a las autoridades y al sistema político.

Del total de acciones de protesta registradas entre 2006 y 2011, ascendiente a 1.093 eventos, el 96% se inscribe en el marco denominado no-institucional. De ello puede hacerse dos lecturas, la primera relacionada con el alto distanciamiento que existe entre la ciudadanía y el sistema político, asociado éste a los partidos políticos y las instituciones de

gobierno, los cuales concitan una creciente percepción de falta de representatividad y generan desconfianza por parte de la población. La segunda lectura, de la mano con la anterior, es que la estructura del sistema político no es permeable a las necesidades, intereses y demandas ciudadanas, haciendo de la interpelación directa a través de la protesta una vía significativa para lograr la atención y eventual apertura política ante determinados temas.⁷³

Lo cierto es que en los tres casos analizados, la práctica contestataria por excelencia corre por un carril situado fuera de la institucionalidad, demandante con ella, pero a la vez, escéptica ante sus mecanismos y procedimientos.

Dentro de este tipo de acciones, las que tienen mayor presencia son las de *denuncia* (519 acciones en el período) y las de *confrontación* (372 acciones), siendo las preferidas por los tres movimientos. Más atrás se ubican las de *violencia* (104) y las *artístico-rituales* (53). Los actos clasificados como “institucionales” suman 45 en todo el período.

⁷³Los movimientos sociales y sus acciones de protesta han dejado de representar algo excepcional, para constituirse en algo recurrente y cotidiano en el marco de la política democrática (Meyer y Tarrow, 1998; Palomino *et al*, 2006; Dodson, 2011), destinado a promover una cultura política participativa y a ampliar las oportunidades políticas de la población marginada de la toma de decisiones (Tarrow, 2004). De acuerdo a Dodson (2011), la movilización social se produce cada vez en un mayor número de países democráticos y cada vez participan más personas en ella. Si bien esto se plantea desde el lado “positivo”, bajo la premisa de que la mayor libertad de expresión y manifestación ciudadana es garantía de democracia, también puede verse su contracara: si la protesta social aumenta es porque la “democracia” no está funcionando todo lo bien que debiera, pues no se está respondiendo a las necesidades de la población y ésta no está participando activamente o de manera vinculante en sus instituciones.

La calle es el espacio tradicional en el que el rechazo a una determinada situación o la demanda por cambios dirigida a las autoridades, se expresan en plenitud.⁷⁴ Las *manifestaciones*, marchas y concentraciones se realizaron sostenidamente y en las principales ciudades del país, teniendo un protagonismo indiscutido en el registro mediático. Su centralidad es característica de un período de movilización social, donde la visibilidad en el espacio público es requisito esencial para fortalecer al colectivo que protesta, tanto en su dinámica de construcción interna (discurso, identidad), como en la búsqueda de apoyo social más amplio (adhesión, legitimidad).

A ellas se agregan las *tomas*, *ocupaciones* y *encierros*, que tienen una presencia significativa, situándose en segundo lugar dentro del repertorio, especialmente de estudiantes (el recurso de la toma/ocupación de los centros educativos ha estado presente a lo largo de la trayectoria de los movimientos estudiantiles desde al menos las movilizaciones enmarcadas en el movimiento de Reforma Universitaria de fines de la década de los '60⁷⁵) y *mapuche* (la ocupación de predios agrícolas y fundos ha formado

⁷⁴ Los actores involucrados han cambiado en las últimas décadas: en las jornadas de movilización contra la dictadura entre 1983-87, su coordinación era ejercida por colectividades políticas como Izquierda Cristiana y Democracia Cristiana (Garretón, 2011), situación en ello distinto a las movilizaciones del período 2006-2011, en las que los partidos políticos están ausentes. Asimismo, Salazar (2012) señala que las cuatro formas de expresión popular dominantes durante la dictadura y la posterior democracia (protesta nacional pluri-clasista, movilización sectorial para promover cambios en el sector correspondiente, movilización territorial para promover cambios en la distribución regional del ingreso nacional, y la construcción de redes, bandas o *mini-montañas urbanas*) han tenido lugar no sólo ya con ausencia de los partidos, sino que también de los sindicatos, que han quedado relegados a un papel menos que secundario.

⁷⁵ En junio de 1967 los estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso se toman la Escuela de Arquitectura de dicho centro de estudios, y en agosto ocurre lo propio en la Casa Central de la Universidad Católica en Santiago, en un hecho que pasó a la posteridad gracias al colgamiento de un lienzo en el que se leía "*Chileno: El Mercurio Miente*", en directa alusión al manejo mediático del principal periódico del país, propiedad de Agustín Edwards, fiel representante de la élite nacional conservadora, y protagonista años más tarde, en la gestación del golpe militar de 1973.

parte de su estrategia de recuperación de tierras ancestrales desplegada en los últimos 15 años).

En el caso del movimiento estudiantil, durante el año 2011 se registra que hayal menos 466 liceos y 22 universidades “en toma”⁷⁶, ya sea sólo por unas horas o por meses (la casa central de la Universidad de Chile estuvo 195 días ocupada por los estudiantes). Los estudiantes ocupan los centros educativos (escuelas, liceos, colegios y universidades), los cierran paralizando las clases y manteniéndose en su interior día y noche, realizando tanto asambleas donde se debate sobre las movilizaciones y sus demandas, como una serie de actividades libres: talleres, jornadas culturales, deportivas u otras. Tras los días de “toma”, variables en cada establecimiento, bien puede producirse el desalojo violento por parte de la policía o el abandono del recinto en forma voluntaria por decisión de la propia asamblea de estudiantes.

En el caso del movimiento mapuche, se ocupan predios, fundos de agricultores o terrenos de empresas forestales, cuya propiedad ancestral se reclama. La mayoría de las veces la ocupación implica enfrentamientos entre la policía y los comuneros que la realizan; incluso en algunos casos entre éstos últimos y los propios agricultores o grupos de agricultores organizados en defensa de los mismos.⁷⁷

⁷⁶ Una toma es una ocupación permanente de un establecimiento por parte de los estudiantes, en la cual se produce una desobediencia civil de las normas y autoridades del mismo, pasando la responsabilidad del recinto a manos de los protagonistas de la ocupación. Las clases y demás actividades formales se paralizan y son los grupos estudiantiles los que desarrollan actividades libres y administran la entrada y salida del recinto. La toma dura día y noche.

⁷⁷ El más conocido de estos grupos es el denominado “Comando Hernán Trizano”, surgido el año 2000 en la Provincia de Malleco, cuyo nombre se debe al militar organizador del Cuerpo de Gendarmes de las Colonias a

Junto con las ocupaciones y tomas, una acción de gran simbolismo en el marco de la protesta social es el de la barricada, la cual en varios puntos de la capital y de las principales ciudades del país cambiaba el paisaje cotidiano por las humaredas de neumáticos y otros objetos utilizados para cortar las vías. Producidas en el marco de marchas o de manera aislada, cortando el tráfico vehicular en calles y avenidas, las barricadas son montadas fundamentalmente por adolescentes y jóvenes con el rostro cubierto –los “encapuchados”- y el desenlace casi inevitable de ellas es el enfrentamiento con las fuerzas policiales, resultando normalmente un saldo de detenciones y lesionados⁷⁸. En el caso específico de los mapuches, la barricada adquiere una variante, por cuanto el corte de caminos tiene por propósito obstaculizar el tráfico de camiones forestales y vehículos similares, algunos de los cuales suelen ser atacados.

Otro tipo de acción presente en los tres movimientos es el de las *protestas focalizadas*, desplegadas ante la presencia de una autoridad en algún acto público, el que generalmente es interrumpido por un grupo de manifestantes, quienes aluden a las demandas del movimiento e interpelan directamente a la autoridad presente. Las acciones culminan la mayoría de las veces con el abandono del lugar de manera pacífica, aunque en otras ocasiones son desalojados.

fin del siglo XIX, tras la ocupación de la Araucanía por el Estado chileno y los colonos extranjeros. Dicho cuerpo tenía por misión vigilar la seguridad en las provincias de Arauco, Malleco, Cautín, Valdivia y Llanquihue y el cuidado de las reservas forestales.

⁷⁸Para el presente análisis, la barricada se considera un acto de protesta de *confrontación*, salvo cuando escala hacia enfrentamientos directos cuya consecuencia son daños a las personas (heridos) o a bienes muebles o inmuebles (quema o destrucción de vehículos o de edificios), en cuyo caso pasa a ser clasificado como acto de *violencia*.

También es común el desarrollo de los *cacerolazos* o *caceroleos*⁷⁹, acción consistente en salir a la entrada de las viviendas, en los jardines o bien en las terrazas de las residencias en altura, a una hora definida previamente –normalmente al caer la noche-, y hacer sonar las cacerolas con algún objeto, provocando un intenso ruido que, agregado al de los vecinos y demás participantes de la zona, genera un sonoro coro metalizado. En el caso del movimiento estudiantil de 2011, incluso se produjo una convocatoria de caceroleo en una plaza pública (Ñuñoa), lugar de encuentro común de los vecinos, con alta participación y notoriedad.

Menos comunes, pero también presentes, son las *velatones*, realizadas en una localización específica, en la que se encienden velas conmemorando una fecha o bien como símbolo de apoyo sentido a una determinada causa⁸⁰; los *encadenamientos*, en los que individuos o grupos pequeños se encadenan a algún edificio de notoriedad pública (el palacio de gobierno, la catedral de la ciudad, etc.) a objeto de llamar la atención sobre un determinado asunto, interpelando a las autoridades y a la sociedad toda; y finalmente, la convocatoria a *Paro Nacional*, en la cual el movimiento hace un llamado al conjunto de la nación a dejar sus actividades cotidianas (trabajo, estudios) en apoyo a sus demandas. Acción tradicional

⁷⁹ No obstante tener su origen en la protesta conservadora contra la Unidad Popular (1970-1973), su práctica durante la dictadura militar, especialmente entre 1983-1986 hizo que la izquierda y el pueblo en general se la apropiaran como expresión de descontento social.

⁸⁰ Las velatones son una acción conmemorativa común entre los familiares y amigos de las personas asesinadas o detenidas desaparecidas por las fuerzas represivas durante la dictadura militar.

del sindicalismo, en el período estudiado fue convocada por los estudiantes en conjunto con los sindicatos.⁸¹

Una acción de denuncia de gran resonancia por su significación, es la relativa a la *huelga de hambre*. El poner en riesgo la propia vida dejando voluntariamente de ingerir alimentos y, en algunos casos, incluso líquidos, lleva la protesta a una línea considerada muchas veces como extrema, sin embargo, expresa también la percepción de la injusticia profunda experimentada por los activistas, así como lo sentido de su reclamo. Tanto el movimiento estudiantil como el mapuche han recurrido a esta acción como modo de presión a las autoridades. En el caso del primero, el año 2011, 41 estudiantes realizaron huelga de hambre, llegando a permanecer en dicha situación un máximo de 61 días. En el caso del movimiento mapuche, en los años 2007-2008 una activista permaneció 112 días en huelga de hambre, con serio riesgo vital; posteriormente, en 2011, 4 presos estuvieron un total de 86 días en huelga de hambre, reclamando por las condenas recibidas.⁸²

Un tercer tipo de acción no-institucional es el definido como *violencia*, el cual comenzó a registrar un crecimiento desde el año 2008, para alcanzar su máximo el 2011, de la mano de

⁸¹ Dado el escaso poder de los sindicatos en el país (la cifra de sindicalización es cercana al 11% de los trabajadores), el Paro adquiere un sentido diferente al de la Huelga General de los países con un sindicalismo sólido, manifestándose más que en ausentismo laboral, en protestas callejeras multitudinarias.

⁸² La aplicación de la Ley de Seguridad Interior del Estado y de la Ley Antiterrorista a los comuneros detenidos, ha significado la realización de procesos judiciales sin garantías, con figuras como la de los “testigos sin rostro” o la suficiencia de una simple acusación (sin requerirse pruebas); y la aplicación de penas considerablemente mayores a las de delitos similares en los que se aplica la ley convencional. Ello ha sido denunciado en reiteradas ocasiones por el movimiento mapuche y por órganos internacionales como Naciones Unidas, y su abandono se ha transformado en la segunda reivindicación del movimiento, sintetizada bajo el lema “Libertad a los presos políticos mapuche”.

su fuerte presencia en el eje de conflicto mapuche.⁸³ Si bien su alcance es muy minoritario considerando el global de la acción colectiva desplegada, su presencia permanente habla de un campo de acción reconocido por algunos colectivos como válido e, incluso, como el más directo de hacer frente a “la otra violencia”, aquella ejercida por la policía y, en el nivel cotidiano, por las autoridades y las élites en general.⁸⁴

El movimiento estudiantil, consciente de la legitimidad y adhesión ciudadana lograda, rechazó las acciones violentas, buscando evitarlas e incluso controlarlas en las movilizaciones, mientras que una parte del movimiento mapuche, por el contrario, las asumió explícitamente como una estrategia legítima en la reivindicación de sus demandas, en tanto contienda esencialmente política (Llaitul y Arrate, 2012).⁸⁵

Finalmente, un tipo de acción que ha registrado una creciente importancia, con un crecimiento destacado el año 2011 es la aquí denominada *artístico-ritual*, referida a la realización de *performances*, *flashmobs* y actividades diversas de carácter recreativo o histórico-memorial en el espacio público, expresión de creatividad e innovación destinadas a concitar apoyo de la población o interpelar a las autoridades. Presentes en los tres

⁸³ La lucha y el enfrentamiento violento pasaron a ser una dimensión central en la estrategia del movimiento mapuche desde 1997 en adelante, asociada a la formación de la Coordinadora de Comunidades Mapuche en Conflicto Arauco-Malleco (CAM), cuyo discurso reivindicativo autonomista y el rescate de la tradición guerrera del pueblo mapuche (el “renacer de los weichafes”), marcaron un hito en el movimiento (Tricot, 2009).

⁸⁴ La memoria histórica nacional de la protesta ha jugado su papel en ello, en tanto la imagen de la protesta callejera en la que se producen enfrentamientos con la policía (lanzamiento de piedras y, en los casos más radicales, de cócteles molotov por parte de los manifestantes; y la acción de carros lanza-aguas y bombas lacrimógenas por el lado de la policía) forma parte del imaginario colectivo.

⁸⁵ Cabe notar que las acciones violentas a las que nos referimos son acotadas en su alcance y despliegue, estando en un nivel lejano del planteamiento de la lucha armada como vía de transformación o de la revolución por las armas.

movimientos, sin duda fue el estudiantil el que más lo desarrolló durante el 2011, que entre abril y diciembre marcó 17 días⁸⁶ con eventos como “el suicidio masivo por la educación”, “la besatón por la educación”, “la playa itinerante” en el centro de Santiago –en respuesta al adelantamiento de las vacaciones decretada por el Ministerio de Educación-, “el funeral simbólico de la educación pública”, “el *thriller* en la Plaza de la Ciudadanía”, “la maratón por la educación” y la “caminata silenciosa”.

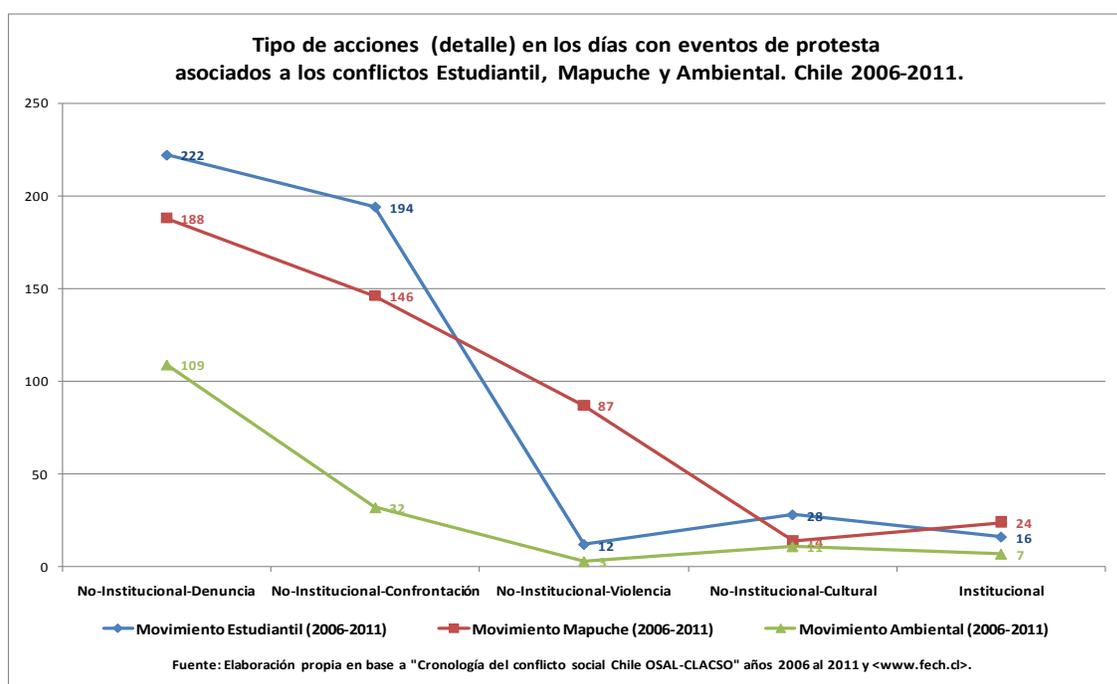
En cuanto a las acciones *institucionales*, las más recurrentes son las relativas a recogida de firmas y a entrega de cartas a las autoridades (32 de estas acciones en el período), distribuidas de modo similar en torno a los tres ejes de conflicto. A ellas les siguen las acciones legales interpuestas en los tribunales de justicia (11 acciones), utilizadas casi exclusivamente en relación al eje de conflicto mapuche –el más judicializado.

Una de las acciones de presión directa institucional más masivas en cuanto a participación, tiene lugar sólo a modo simbólico, pues carece de validez legal. Se trata del “Plebiscito por la Educación”, que concitó la participación de 1.480.000 personas, cuya amplia mayoría (el 90,7%) votó “Sí” a las tres demandas sometidas a juicio: finalizar el lucro, mejorar la educación y desmunicipalizar los liceos.

⁸⁶ Debe aclararse que durante 17 días estos hechos tuvieron visibilidad pública a través de los medios de prensa escritos, sin embargo, algunas de las acciones consideraron una duración de 75 días seguidos, tal como ocurrió con la “carrera de 1.800 horas”, alusiva a los 1.800 millones de pesos en que se había cifrado el costo anual de la gratuidad universal en educación.

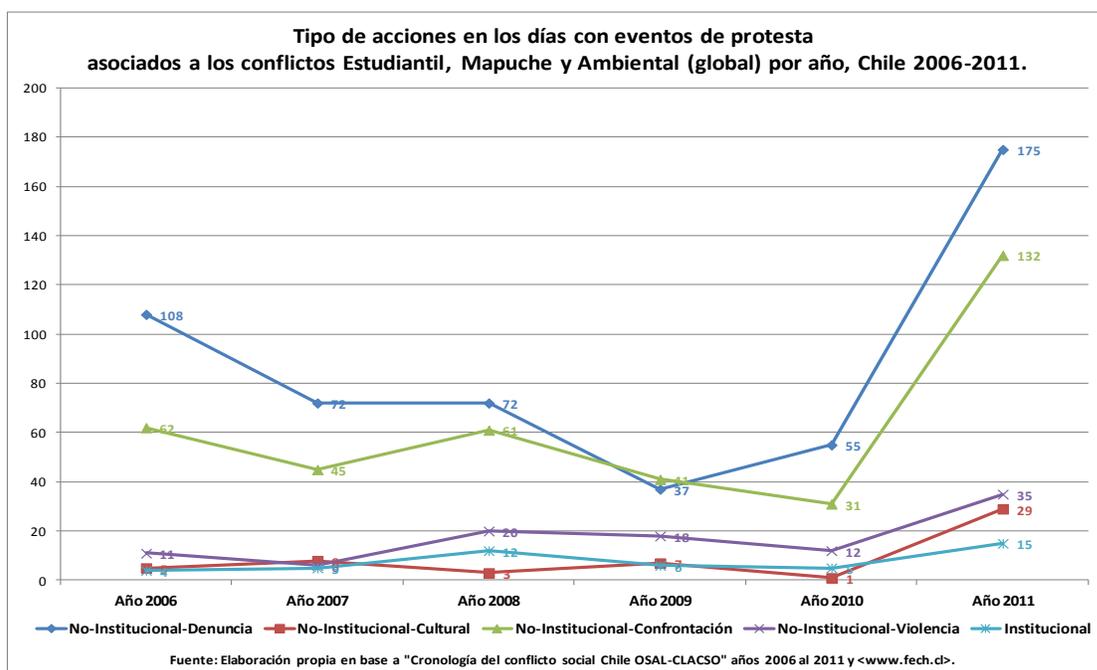
Al repertorio descrito, se suma una enorme cantidad de acciones constructivas o pedagógicas (conferencias, videos, carteles, panfletos, que durante todo el período cumplieron la función de sensibilizar e informar a la ciudadanía, a la vez que generar debate entre los movimientos y la sociedad.⁸⁷

Gráfico 5: Número de acciones desplegadas en los días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental según relación con el ámbito institucional en Chile 2006-2011 (Totales).



⁸⁷ Dado el volumen y magnitud de ejemplos de este tipo de acciones, no se han sistematizado.

Gráfico 6: Tipo de acciones desplegadas en los días con eventos de protesta asociados a los conflictos estudiantil, mapuche y ambiental según relación con el ámbito institucional por año. Chile 2006-2011 (Totales).



Los repertorios identificados indican una gran diversidad de formas de acción contestataria. A su modo, cada una cumple con los diferentes objetivos de la protesta, tanto al interior como al exterior del movimiento. Hacia dentro, unas generan compromiso, fortalecen la identidad, otorgan satisfacción y también potencian las expectativas de éxito (por ejemplo, las movilizaciones callejeras masivas); otras, en cambio, sólo contribuyen a los dos primeros aspectos (por ejemplo, las ocupaciones y tomas). Hacia fuera, algunas generan adhesión ciudadana y legitimidad, como medio para la interpelación a las autoridades (por ejemplo, las movilizaciones callejeras pacíficas); otras se dirigen directamente hacia ellas para reivindicar sus derechos y lograr sus objetivos (por ejemplo, protestas focalizadas). Ya sean de uno u otro tipo, permiten acumular experiencias y aprendizajes por parte de los

activistas, que recurrirán a ellas según lo vean necesario considerando el estado interno del movimiento y el contexto socio-político.

El grueso del repertorio tiene una sólida tradición histórica arraigada en la memoria colectiva de la sociedad, aún en sus miembros más jóvenes, sin embargo, a ella se añade un conjunto de acciones que resultan totalmente novedosas. Los estudiantes lograron combinar el acervo contestatario de la sociedad con nuevas expresiones teñidas de creatividad y humor. A la perenne marcha callejera y a la histórica barricada, al caceroleo y a la toma de los establecimientos, se sumó la realización de *performances* artísticas y deportivas que se desplegaban en los espacios públicos, ganando el apoyo y la admiración de la gente.

Por su parte, el movimiento mapuche hizo uso de un repertorio más limitado y con una alta presencia de acciones violentas, junto con la realización de la huelga de hambre como recurso extremo. El uso preferente de ambas estrategias puede relacionarse con la falta de una adhesión ciudadana masiva a la causa –a diferencia de lo ocurrido con las demandas estudiantiles y ecologistas-, que permita demostrar capacidad de presión por esa vía, pues, como en todo movimiento social, el poder del movimiento radica en su capacidad de movilización, en su visibilidad en el espacio público como un colectivo unido y comprometido, y en su habilidad para concitar el apoyo ciudadano a sus demandas. Siendo difícil especialmente este último punto para la causa mapuche, las estrategias utilizadas tomaron otro camino.

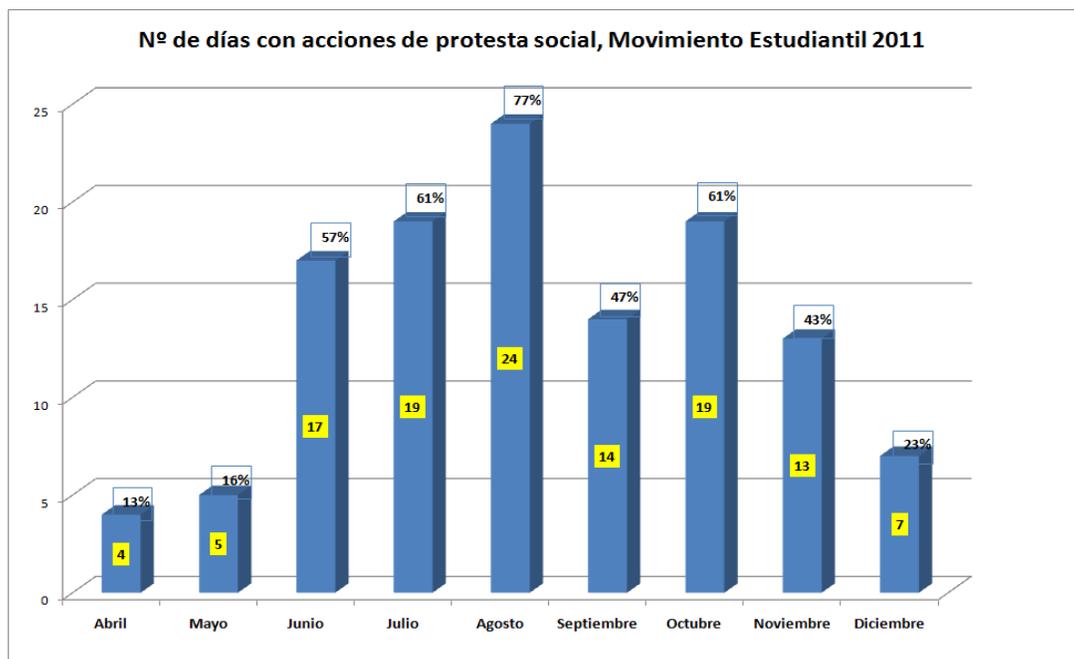
Finalmente, en el caso del movimiento ambientalista, presenta un repertorio más tradicional, centrado en las protestas callejeras y algunas acciones de violencia.

5.1. La protesta estudiantil en foco: particularidades en un marco global de acciones contestatarias

Profundizando en el despliegue de acciones colectivas enmarcadas en el movimiento estudiantil del año 2011, se observa que hubo mayor intensidad, masividad e innovación en su despliegue.

Entre abril y diciembre de 2011, en el país se registraron acciones de protesta social protagonizadas por el movimiento estudiantil durante al menos 122 días (el 44% del tiempo correspondiente a esos nueve meses, es decir, casi día por medio). El mes de agosto fue el cenit de las expresiones de acción colectiva: de sus 31 días, en 24 de ellos hubo algún tipo de expresión de protesta.

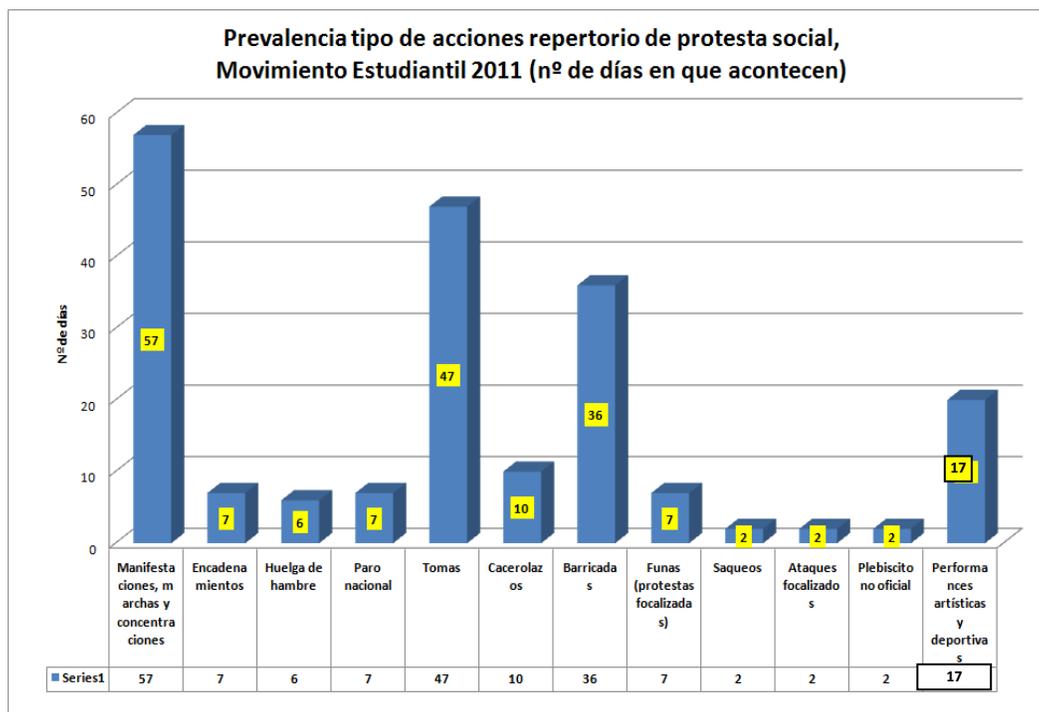
Gráfico 7: Número de días con acciones de protesta protagonizadas por el Movimiento estudiantil, año 2011.



Fuente: Elaboración propia en base a revisión de prensa y de OSAL (2011), CONFECH (2011), Durán (2012), Urra (2012) y Vera (2012).

Las formas de protesta que mayor presencia tuvieron fueron las manifestaciones callejeras, las tomas de establecimientos, las barricadas y las *performances*. Cada una de ellas da cuenta de una manera de entender el proceso impulsado en el marco del movimiento.

Gráfico 8: Prevalencia de acciones protagonizadas por el Movimiento estudiantil, por tipo de acción, en el año 2011.



Fuente: Elaboración propia en base a revisión de prensa y de OSAL (2011), CONFECH (2011), Durán (2012), Urra (2012) y Vera (2012).

Las manifestaciones, marchas y concentraciones se realizaron sostenidamente y en las principales ciudades del país al menos en 57 días de los 9 meses de movilizaciones (abril-diciembre). Su poder de convocatoria fue variable, yendo desde pequeñas protestas con 200 personas, hasta la mayor concentración, que reunió alrededor de entre 800 mil y un millón de personas en el Parque O'Higgins, en el denominado "Domingo familiar por la educación" celebrado el 21 de agosto en la capital. En general, las grandes marchas convocaban en torno a las 100.000 personas en Santiago y entre 25.000 y 50.000 en las dos ciudades que la siguen en tamaño e importancia (Valparaíso y Concepción). Su masividad

contribuyó a hacer visible y potenciar aún más la adhesión ciudadana, así como a dar legitimidad a sus demandas.

Las tomas, realizadas en un gran número de establecimientos y con una extensión temporal que en algunos casos superó los siete meses, constituyeron, como se verá en el capítulo 6, un espacio de experiencia marcado por el reemplazo temporal de las normas establecidas al interior de los recintos por reglas acordadas por los propios alumnos, con sus propias actividades. Si bien la participación en ellas fue decayendo a lo largo del tiempo y en la última parte del año se limitó a una minoría acotada, su relevancia fue significativa en términos de la identidad y el compromiso al interior del movimiento.

Las barricadas y los enfrentamientos con la policía constituyen un espacio acotado y minoritario en el marco de las masivas jornadas de protesta, sin embargo, muy significativo en cuanto a visibilidad (los medios de comunicación concentraron mucho la atención en ello) y a discusión interna entre los activistas (hacer uso de la violencia como expresión colectiva fue un tema de debate importante entre los estudiantes). Como se verá en más detalle en el capítulo 6, la legitimación de los así denominados “capucha”⁸⁸, es decir, de las acciones violentas, fue un generador de tensiones en el curso de las jornadas de movilización, yendo desde un rechazo cuasi-absoluto por parte de los estudiantes, hacia una relativa tolerancia e incluso defensa de las mismas.

⁸⁸Se denomina *capucha* a quienes participan en las movilizaciones provocando destrozos en el mobiliario público o privado, levantan barricadas en la calle y se enfrentan con la policía. Para ocultar su rostro andan “encapuchados”, de ahí su nombre.

Analizando los eventos de protesta violentos durante el año 2011, se observa una tendencia clara de inicio e incremento en el segundo semestre del año, con una concentración significativa en el mes de agosto a partir del día 4. Ese día se desplegó por parte de las autoridades una fuerte represión policial, cuyo resultado evidente fue un incremento de los eventos violentos por parte de los estudiantes movilizados, en respuesta a la violencia ejercida por Carabineros.

Entre abril y junio no hay registro de actos de violencia en los términos aquí conceptualizados (daño directo a personas o a la propiedad) y es sólo en la segunda parte del año cuando surgen con mayor intensidad, en clara respuesta a una estrategia de las autoridades que apuntaba a la criminalización de la protesta (se preparaba un proyecto de ley para restringir las manifestaciones públicas)⁸⁹, que fue acompañada de múltiples denuncias ciudadanas respecto de montajes y policías infiltrados que precisamente instigaban a la violencia.⁹⁰

El siguiente cuadro resume el momento en que surgen (julio) y en el que se concentran las acciones (agosto), así como el tipo de acciones utilizadas por los activistas.

⁸⁹ La denominada “Ley Hinzpeter” en alusión al apellido de su impulsor, el Ministro del Interior. Sería cuestionada por múltiples actores políticos y sociales, por organismos como Amnistía Internacional, y finalmente sería rechazada por el Congreso nacional el año 2013. Ver: <<http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/ff-aa-y-de-orden/carabineros/amnistia-internacional-la-ley-hinzpeter-criminaliza-las-protetas/2013-07-31/193937.html>>.

⁹⁰Ver: <<http://www.lanacion.cl/chilevision-desenmascara-a-infiltrados-de-las-marchas/noticias/2011-07-20/234840.html>>.

Tabla 9: Número de días con eventos de protesta violentos según mes y descripción de las acciones, en el contexto de las jornadas de movilización, Chile 2011.

| MES | N° DE DÍAS CON EVENTOS VIOLENTOS | DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES (subrayadas las violentas)* |
|--------------|----------------------------------|---|
| Julio | 1 | 14/07/2011: Marcha por la educación (Santiago, Antofagasta, Valparaíso, Concepción y Temuco) / 400 encapuchados levantan barricadas en Valparaíso, <u>queman un automóvil y atacan tiendas</u> / En Santiago ataques incendiarios a la Embajada de Brasil. |
| Agosto | 4 | 04/08/2011: Paro-movilización nacional por la educación. / 3.000 marchan por la Alameda (no-autorizada) y 2.000 en la noche; 10.000 en Valparaíso; Arica, Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Talca, Temuco, Puerto Montt y Ancud. / Hay 552 detenidos en 12 ciudades del país. / Cacerolazo nocturno en todo Chile en rechazo a represión de la protesta estudiantil. / En Concepción <u>estudiantes lanzan más de 500 molotov a la policía</u> . / CONFECH rechaza la propuesta del Mineduc. |
| | | 09/08/2011: Marchas en las principales ciudades del país (200.000). A los estudiantes se suma la ANEF, la CUT, la CONFUSAM y trabajadores del cobre. / Cacerolazo nocturno en Plaza Ñuñoa (4.000) / 6 puntos de la capital bloqueados con barricadas / <u>Saqueos en diversos puntos de Santiago y quema de un vehículo</u> / Toma del Campus Oriente de la UC por 50 estudiantes. |
| | | 25/08/2011: 51 marchas en todo el país (600.000) / Santiago, Antofagasta, La Serena, Talca, Temuco, Valdivia, Concepción, Punta Arenas. / Barricadas en distintos puntos del país / Marchas con disfraces de políticos y carros alegóricos en todo Chile / <u>Encapuchados atacan un McDonalds, tres sucursales bancarias y la entrada de un templo</u> / Quema de un caballo de troya simbolizando la educación de mala calidad / <u>Muere Manuel Gutiérrez Reinoso de 16 años a causa de un disparo policial</u> en medio de los enfrentamientos / <u>Valparaíso, ataques a la propiedad y a la policía</u> . |
| | | 29/08/2011: Valparaíso, 5 estudiantes de la UCV inician huelga de hambre. / Campus Oriente de la UC depone toma./ <u>Valparaíso, escolar dispara al guardia de su liceo</u> . |
| Septiembre | 1 | 29/09/2011: Santiago, Marcha estudiantil (150.000) / Barricadas en el centro de Santiago y enfrentamiento entre encapuchados y carabineros, <u>un auto quemado</u> / <u>Saqueos y enfrentamientos con la policía en Temuco</u> . |
| Octubre | 1 | 18/10/2011: Dirigentes marchan hacia La Moneda para entregar los resultados del plebiscito por la educación: 1.400.000 votos, 90,7% vota "sí" a fin del lucro, mejora de la educación y desmunicipalización. / Barricadas en al menos 6 comunas de Santiago y otras regiones del país. <u>Quema de un bus del Transantiago</u> / En el Congreso Nacional una docena de diputados de oposición despliega pancartas "educación gratuita" y "fin al lucro en educación". |
| Diciembre | 1 | 02/12/2011: Santiago, secundarios toman la sede de la SEREMI de Educación, cuelgan lienzos y demandan una solución al plan de recuperación de clases que deja a estudiantes repitiendo / <u>Barricadas en Ñuñoa y Macul con quema de un bus Transantiago</u> / Santiago, estudiantes interrumpen con un lienzo y gritos el discurso del Presidente Piñera en inauguración de la Teletón. |
| Total | 8 | - |

*Fuente: Elaboración propia en base a "Cronologías del conflicto social" de OSAL-CLACSO, año 2011.

Las tres formas de protesta analizadas hasta aquí remiten a acciones instaladas en la tradición histórica contestataria, tanto a nivel de la población en general, como específicamente de los movimientos estudiantiles. Pertenecen al stock cultural de los grupos movilizados y han sido aprendidos generación tras generación.

La cuarta forma de protesta, sin embargo, constituye una novedad. Las *performances* públicas, dramatizaciones, *flashmobs* y prácticas deportivas desplegadas nos hablan de una interesante capacidad de innovación y de creatividad. El siguiente cuadro describe el alcance, la recurrencia y características de dichos actos a lo largo del año.

Tabla 10: Acciones lúdicas enmarcadas en el Movimiento Estudiantil en 2011.

| MES | Nº DE DÍAS | DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES ARTÍSTICO-RITUALES (subrayadas las artístico-rituales)* |
|-------|------------|--|
| Junio | 7 | 1/06/2011: Santiago, Valparaíso, Iquique, Antofagasta, Temuco, Talca, Osorno, Valdivia, Concepción. Paro nacional por la educación pública. / <u>Clases al aire libre en la Plaza de Iquique y en Temuco.</u> |
| | | 9/06/2011: Santiago, toma de la casa central de la Universidad de Chile. / <u>Santiago, Universitarios celebran funeral simbólico de la educación pública en la Plaza de Armas de Santiago.</u> / Concepción / Rancagua (enfrentamientos) / Antofagasta tomas y protestas |
| | | 13/06/2011: Estudiantes de Valparaíso y La Serena marchan hacia Santiago. / Caminata desde La Serena y Valparaíso hasta Santiago / 13-jun al 8-ago <u>1.800 horas de trote por la educación en Santiago con posta en Valparaíso</u> , alrededor de La Moneda, en Santiago; y en Valparaíso, en torno al Congreso**. |
| | | 16/06/2011: Santiago, Antofagasta, Concepción, Copiapó, Talca, Valparaíso. Marcha convocada por la CONFECH y el colegio de profesores reúne a 200.000 estudiantes Universitarios, académicos, funcionarios, estudiantes secundarios, profesores y apoderados en las calles de todo el país. 100.000 de ellos copan 20 cuadras de la Alameda. / <u>Comienza "1.800 horas por la educación" (carrera alrededor de La Moneda)</u> / 200 encapuchados levantan barricadas en Concepción |
| | | 24/06/2011: <u>Santiago, Thriller por la educación</u> / Ocupación de la Bolsa de Comercio con lienzo "La educación no se tranza" |
| | | 28/06/2011: Santiago, desalojo de la UAH. / Gobierno decide adelantar las vacaciones. / Santiago, Valparaíso, Talca: Muertos por la educación. / <u>Suicidio masivo por la educación</u> http://www.laotrazvoz.cl/archives/17728/ / http://www.prensalibre.com/internacionales/leer_para_creer/Jovenes-realizan-Santiago-educacion-Chile_0_547145405.html |
| | | 30/06/2011: Santiago, estudiantes se toman la sede de la UDI. / Paro social nacional por la recuperación de la educación pública (200.000), incluye actividades artísticas en las |

| MES | Nº DE DÍAS | DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES ARTÍSTICO-RITUALES (subrayadas las artístico-rituales)* |
|--------------|------------|---|
| | | calles / Protesta en frontis de la sede del PS. / Enfrentamientos y destrozos a la propiedad. / <u>Valparaíso, marcha y "via crucis"</u> . / <u>Arica (pistolas de juguete)</u> / <u>Concepción (zombies)</u> / <u>Valdivia (semidesnudos)</u> / Punta Arenas / “Muerte de la educación” en Concepción (15.000) |
| Julio | 3 | 5/07/2011: Valparaíso, Santiago, Arica, Iquique, Antofagasta, La Serena, Curicó, Chillán, Concepción, Valdivia y Puerto Montt: <u>Besatón por la educación pública, 1.800 segundos (millones necesarios para la gratuidad anual)</u> . 6/07/2011: Santiago, Barricadas en las inmediaciones de la UTEM / 50 estudiantes cortan el tránsito frente al MINEDUC / <u>2º día de la Besatón por la educación por 1.800 segundos en todo Chile</u> / <u>Velatón por la educación frente al MINEDUC (200)</u> / Concepción, toma y desalojo de SEREMI de minería / Tomas en Arica, La Serena, Valparaíso, Antofagasta y Temuco. 7/07/2011: <u>Playa itinerante entre Teatinos y Universidad de Chile por adelanto de vacaciones</u> / Santiago, Asociación de padres y apoderados por el derecho a la educación entrega carta en La Moneda. |
| Agosto | 3 | 13/08/2011: 100 estudiantes marchan en Punta Arenas / Barricadas fuera de la UdeC / <u>100 estudiantes llegan a Av Bulnes a reparar los desmanes de las jornadas previas en Santiago, pintando kioscos y paredes</u> / Confech rechaza mesa de diálogo propuesta por el Congreso / <u>Marcha de La bandera en Punta Arenas</u> / 3 estudiantes de la UCT se suman a la huelga de hambre 25/08/2011: 51 marchas en todo el país (600.000) / Santiago, Antofagasta, La Serena, Talca, Temuco, Valdivia, Concepción, Punta Arenas / Barricadas en distintos puntos del país / Marchas con disfraces de políticos y carros alegóricos en todo Chile / Encapuchados atacan un mcdonalds, tres sucursales bancarias y la entrada de un templo / <u>Quema de un caballo de troya simbolizando la educación de mala calidad</u> / Muere Manuel Gutierrez Reinoso de 16 años a causa de un disparo policial en medio de los enfrentamientos / Valparaíso, ataques a la propiedad y a la policía 27/08/2011: 100 estudiantes de la UdeC quieren retornar a clases [contra] / 5 estudiantes de la UCV inician huelga de hambre / Batucadas y actos culturales en Pza Almagro Santiago (4.000) / Confech acepta invitación a reunión del presidente Piñera / <u>Culminan las 1.800 horas corriendo por la educación alrededor de La Moneda, participando 4.000 personas</u> |
| Septiembre | 1 | 8/09/2011: Marcha con baja convocatoria (5.000) debido al accidente en Juan Fernández / 2 estudiantes del liceo Dario Salas de Santiago cumplen 52 días en ayuno, con una situación delicada de salud / " <u>Caminata silenciosa</u> " y " <u>Gran velatón</u> " en <u>Universidad de Chile de Santiago</u> (5.000) Marchas en Valdivia (4000), Concepción (1000), Valparaíso (2000) y Santiago |
| Octubre | 2 | 5/10/2011: Jóvenes se cuelgan de ventanales de La Moneda / <u>Cerca de 40 universitarios protestan realizando "olla común" afuera de la Junaeb por no entrega de becas</u> / Confech y secundarios se bajan de la mesa de diálogo 15/10/2011: Marcha de los Indignados (en Chile y a nivel mundial). (100.000) / <u>Marchan zombies por la educación en Santiago (5.000)</u> / La Serena, Concepción, Arica, |
| Noviembre | 1 | 4/11/2011: Valdivia, estudiantes se toman la sede de la UACH. / <u>Maratón por la educación 1.800 minutos corriendo en todo el país</u> |
| Total | 17 | - |

*Fuente: Elaboración propia en base a “Cronologías del conflicto social” de OSAL-CLACSO, año 2011.

**La corrida de 1.800 horas por la educación comenzó el 13 de junio y se extendió hasta el 8 de agosto, es decir, 75 días. Sin embargo, aparece mencionada en los medios sólo en su inicio y su final.

Estas acciones de carácter lúdico representan un interesante proceso de transposición desde el ámbito artístico (o deportivo) al de la protesta pública, pero orientado de una forma específica hacia concitar la atención externa, de los medios de comunicación y de quienes no son parte del movimiento.

Hace ya un tiempo comenzó a ser común la presencia de *batucadas* y la incorporación de la música (actos musicales al final de las manifestaciones masivas) como estrategia de convocatoria y de dinamización de la marcha misma durante su desarrollo, sin embargo, el tipo de acciones referido parece estar más conectado con la lógica de los medios de comunicación, en términos de ser algo novedoso, creativo y atractivo visualmente. Son actos que concitan el interés de los medios de prensa y resultan atractivos para la población en general, precisamente porque no sólo son pacíficos, sino que más aún, parecen no molestar a nadie y son divertidos, tanto para quienes los realizan como para quienes los observan. Constituyen una nueva forma de expresión replicable, posible de “empaquetar” y consumible en forma audiovisual, signo del momento histórico en el que tienen lugar.

La protesta no sólo reproducía ritualmente las formas aprendidas de expresión colectiva contenciosa, sino que también creaba nuevas formas de acción, en las que la crítica irónica, el compromiso colectivo, la solidaridad y la colaboración se desplegaban reforzando los vínculos y la identidad del movimiento.

6. Conclusiones del capítulo

Habiendo caracterizado y analizado el alcance y naturaleza de la protesta estudiantil, tanto en sí misma, como en relación a otros ámbitos de conflicto y en un período amplio, se concluye que aquella ha tenido regularidad en los últimos años, con un estallido importante en cuanto a intensidad y masividad en el año 2011, y con un predominio de acciones en los márgenes de los canales institucionales. La práctica contestataria es demandante con la institucionalidad (el Estado es su principal objeto de interpelación) pero, a la vez, escéptica ante sus mecanismos y procedimientos.

La protesta social del año 2011 se reveló como una expresión colectiva ciudadana reiterada, masiva, que concitó gran adhesión entre la población y que se enfrentaba a un sistema político cada vez menos eficaz en responder mediante su estructura institucional a las demandas de la población.

Los repertorios del movimiento estudiantil han sabido combinar la tradición de la memoria histórica contestataria, con nuevas formas de protesta, lo que supone un aprendizaje y actualización del stock cultural en torno a la acción colectiva, junto con una capacidad creativa innovadora a la hora de ocupar el espacio público y “llevar a escena” de distintas formas la demanda por una transformación educativa y social. Ello habla de las características y recursos (organizativos y culturales) de los activistas y participantes del movimiento, y del contexto social en el que tiene lugar la protesta: una sociedad cuyo centro articulador es el mercado (consumo, inmediatez, estética) y donde los medios de

comunicación juegan un rol esencial, genera acciones lúdicas, escénicas, novedosas y llamativas para ser “consumidas” por televidentes y ciudadanos en general.⁹¹

Así como hubo acciones innovadoras, dentro de las tradicionales también hubo una explosión de acciones violentas, que fueron ganando legitimidad y que desvelaban la existencia de un conflicto que para algunos ya no cabía “representar” sino que en propiedad había que “enfrentar”.⁹² Ello ocurrió en la última parte del año, especialmente en el mes de agosto, en respuesta a la mayor acción de represión policial desplegada por las autoridades y a la infiltración en las marchas de agentes de la policía, simultáneo a un discurso gubernamental de criminalización de la protesta. Todo lo anterior en un marco de absoluta predominancia de acciones no-institucionales.

Finalmente, las acciones de protesta preferidas por el movimiento, recurrentes en el tiempo y extensivas en participantes, configuran espacios que más allá de lograr cierta visibilidad y expresar unas determinadas demandas y mensajes al gobierno y a la sociedad en general, tienen implicancias diversas sobre quienes participan en ellas. Como se verá más adelante, operan como dispositivos de politización, de forma particular y en distintos grados, destacando entre las mencionadas, las tomas y las manifestaciones callejeras.

⁹¹En el capítulo 6 se profundiza en este análisis, sobre la base de los discursos de los activistas.

⁹²En el siguiente capítulo se analiza con mayor profundidad el significado que le otorgan los activistas a los actos *lúdicos* y a los actos de violencia, así como la evolución que éste tuvo a lo largo del año 2011.

II. CONSECUENCIAS POLÍTICO-INSTITUCIONALES Y SOCIO-CULTURALES DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL

En el presente capítulo se describe y analiza los impactos del estallido estudiantil del año 2011 en una serie de ámbitos que dan cuenta del espacio político-institucional y del plano socio-cultural. En relación al primero, los ámbitos analizados son: i) inclusión de temas, definiciones y alternativas en la agenda pública; ii) incidencia en planteamientos programáticos de los partidos políticos; iii) re-alineamiento de élites y aliados del movimiento; iv) ampliación de las redes de política pública; v) tramitación de iniciativas legislativas; vi) modificación o implementación de nuevas políticas y programas; vii) procedimientos administrativos más participativos; y viii) cambios en el sistema electoral. En cuanto al espacio socio-cultural, el análisis se centra en tres dimensiones: i) aceptación de la protesta como mecanismo de expresión; ii) introducción en la conversación social de nuevos temas, percepciones y definiciones alternativas; y iii) cambios en la cultura política y el ejercicio democrático.

1. ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS POLÍTICO-INSTITUCIONALES

Cita 2: Estudiantes y cambio social

"Chile cambió en gran medida por la lucha de los estudiantes. Las transformaciones hoy son posibles gracias a lo que ustedes hicieron"
(Michelle Bachelet, candidata a la Presidencia, 8 de agosto de 2013).⁹³

Con esas palabras, la entonces candidata Michelle Bachelet –actual Presidenta de la República para el período 2014-2018- interpretaba las jornadas de movilización estudiantiles como las impulsoras de los cambios que el país requería y que ella en su programa de gobierno estaba ofreciendo realizar: reforma educacional, reforma tributaria y una nueva Constitución política. A ojos del mundo político –encarnado en la por segunda vez Presidenta-, la energía social desplegada por las movilizaciones estudiantiles y sus demandas específicas constituían la fuente de los cambios sociales que estaban en curso.

El 26 de enero de 2015, poco más de tres años después de las jornadas de protesta, el Congreso Nacional aprobaba el proyecto de ley de inclusión escolar, denominada “Ley que regula la admisión, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”, la cual recoge, al menos a nivel nominativo, algunos de los principales elementos del discurso levantado por el movimiento estudiantil. En la práctica, aunque gradualmente en un período de mediano plazo, establece la gratuidad de la educación obligatoria que se imparte con recursos públicos (la que alcanza al 93% de la matrícula escolar total); prohíbe el lucro derivado de

⁹³<http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/politica/michelle-bachelet/bachelet-las-transformaciones-son-possibles-gracias-a-los-estudiantes/2013-08-08/110131.html>

la actividad educativa desarrollada con fondos públicos y modifica la libertad de selección por parte de los establecimientos, estableciendo criterios y restringiéndola.

Pese a que en su título y nomenclatura aborda una parte importante de las demandas del Movimiento Estudiantil que se echó a las calles el año 2011, el mismo día de su aprobación, la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH) emitió un comunicado en que rechazaba el tenor de la ley aprobada, esgrimiendo que más que cambiar el modelo educativo, lo perfeccionaba y sostenía sus ejes fundamentales.⁹⁴

No interesa aquí analizar el discurso estudiantil del año 2015, pues se ha acotado al despliegue del año 2011, pero el enunciado anterior sirve para poner sobre la mesa la idea de que las consecuencias del movimiento en el plano institucional no sólo deben considerar la *existencia de respuestas* por parte de las autoridades, sino también el *contenido de dichas respuestas*.

El análisis de las consecuencias institucionales de la protesta estudiantil exige dos niveles. El primero corresponde a aquellos cambios que siguen de forma lógica a las movilizaciones y cuyo significado general –no siempre su sentido específico– entronca con los temas puestos en el debate público por el movimiento, teniendo en él sus raíces. Aquello que queda resumido, a partir de un juicio simple, pero asertivo, en la frase “sin el movimiento

⁹⁴Ver: <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/confech-y-apoderados-del-instituto-nacional-en-picada-contra-proyecto-de-inclusion/2015-01-28/135219.html>. Debe aclararse que para efectos del presente análisis, se hablará siempre en referencia a los planteamientos del movimiento del año 2011 y no a los que pudieran emitir dirigentes o representantes estudiantiles en los años posteriores, pues la variación de objetivos y discursos es natural y lo que aquí interesa es situar el análisis respecto de la protesta del año 2011.

estudiantil esto no habría pasado”.⁹⁵ En segundo lugar, se analiza precisamente el sentido de los cambios ocurridos o en curso, de manera de dilucidar qué tan cercano ha estado el procesamiento político de las demandas respecto de los planteamientos originales del movimiento.⁹⁶

Antes de ello se hará una breve descripción de los efectos que tuvo la protesta en lo inmediato mientras se desplegaba el movimiento, esto es, la respuesta de las autoridades durante el mismo año 2011.

1.1.RESPUESTA POLÍTICA DURANTE EL AÑO 2011

Ante el gran despliegue de la protesta estudiantil, la respuesta de las autoridades estuvo marcada básicamente por la represión, la apuesta al desgaste del movimiento y por el ofrecimiento de medidas específicas que buscaron mitigar algunas de las demandas, sin abrir espacio a un cambio sustantivo del modelo educativo.

⁹⁵No se pretende aquí realizar un análisis de “impacto” tratando de aislar posibles factores intervinientes distintos de las movilizaciones, que pudieran estar asociados con las consecuencias que aquí se describen. Más bien, se hace un análisis lógico fundamentado de dicha relación general, buscando *comprenderlo*, más que *explicarlo*.

⁹⁶En la respuesta política e institucionalización de los cambios operan procesos de moderación que establecen una brecha respecto de las demandas originales de los movimientos (McAdam *et al*, 1999). En este caso específico, el escenario permite visualizar que ello efectivamente ha operado, aunque probablemente en menor medida que lo ocurrido tras las movilizaciones del año 2006, que dieron como resultado el reemplazo de la LOCE por la LGE, el cual bien podría ser definido como un ejercicio de *gatopardismo*, mediante el cual “todo cambia para que no cambie nada” (Moulian, 1997).

Las movilizaciones, que en su gran mayoría habían convocado a manifestantes pacíficos, fueron duramente reprimidas. Como saldo grueso, el control de las acciones colectivas desplegadas el año 2011, entre dispersión de manifestaciones, represión directa, desalojo de establecimientos en toma y disolución de barricadas, dejó a lo largo del país al menos a 4.045 detenidos, 235 personas heridas y un adolescente muerto a bala por la policía.⁹⁷ En la retina de los chilenos quedó la acción policial del día 4 de agosto, denominado “el jueves negro” o “la marcha de los tres pasos”⁹⁸, en que las Fuerzas Especiales de Carabineros reprimieron a los estudiantes de un modo inédito en los últimos 20 años, recordando a las jornadas de movilización callejera desarrolladas durante la dictadura. La represión aparecía así como la principal estrategia gubernamental para controlar las protestas.

Respecto a la respuesta política, el 13 de julio el gobierno había respondido a las movilizaciones con la presentación del “Gran Acuerdo Nacional por la Educación – GANE”, compuesto por 13 medidas que pueden sintetizarse en mayores fondos para la educación, mejoramiento del Crédito con Aval del Estado (CAE) y reducción de la tasa de interés de 6% a 4%, aumento de las becas (para el 40% más pobre de buen desempeño académico), mejoramiento del sistema de acreditación de las universidades y una nueva institucionalidad para el sistema universitario. Ninguna de ellas representaba un cambio significativo ni respondía directamente a las demandas de los estudiantes, por lo que éstos se manifestaron masivamente en las calles el día 14 de julio, siendo reprimidos fuertemente

⁹⁷ Sistematización de noticias a partir de OSAL-CLACSO (2011) “Cronologías del conflicto social”.

⁹⁸ El jueves 4 de agosto un grupo de estudiantes se aglutinó en la Plaza Baquedano de la capital, dispuestos a marchar por la Alameda. Al tratarse de una marcha no autorizada por la Intendencia regional, las fuerzas especiales de la policía concurren en un despliegue inédito para evitarla. Apostados frente a los estudiantes, en cuanto éstos comenzaron a caminar dando inicio a la marcha, los reprimieron intensamente con carros lanza-aguas, bombas lacrimógenas y golpes de luma (porra).

por la policía y advertidos por el Intendente de la Región Metropolitana de que no autorizaría ninguna marcha más por la Alameda.⁹⁹

El 18 de julio el ministro de educación Joaquín Lavín sería reemplazado por Felipe Bulnes. El ministro entrante convocará a una mesa de diálogo con los estudiantes, mientras de forma paralela se produce la mayor expresión de represión policial de los últimos 20 años (4 de agosto). El 17 de agosto el gobierno propone nuevamente una serie de medidas en la misma línea de las anteriores: al 40% de becas se suma una combinación de beca y crédito para el 20% vulnerable por encima del mencionado 40%; rebaja del CAE al 2% de interés; compromiso de fiscalizar que se cumpla la ley que prohíbe el lucro en las universidades. Las medidas propuestas incluyen, paradójicamente considerando las demandas sociales, mayores beneficios para el sector privado de la educación, en desmedro de las entidades públicas.¹⁰⁰

El 1 de octubre, el gobierno envió al parlamento un proyecto de criminalización de la protesta social –denominada “Ley Hinzpeter”, en alusión al ministro del interior-, la cual será en último término rechazada por el Congreso Nacional.¹⁰¹ Finalmente, el 5 de octubre los estudiantes abandonan la mesa de diálogo, al considerar que el gobierno tenía nula

⁹⁹ La Alameda del Libertador Bernardo O’Higgins es la avenida principal de la ciudad de Santiago y también escenario tradicional de manifestaciones y marchas masivas a lo largo de la historia reciente del país. Frente a ella se encuentra emplazado el Palacio de La Moneda, lugar físico y simbólico del poder político.

¹⁰⁰ Al privilegiar el acceso a los estudios superiores mediante el endeudamiento de los estudiantes en lugar de la gratuidad de la educación a través del financiamiento directo de las universidades públicas, se fortalecía el modelo de universidades privadas, que reciben sus ingresos ya sea por las familias que pueden pagar los aranceles, como por el Estado en los casos en que éstas no pueden. El negocio no sólo es posible, sino que además es garantizado por el Estado.

¹⁰¹ Ver: <<http://radio.uchile.cl/2013/12/17/camara-rechaza-definitivamente-la-ley-hinzpeter-era-un-proyecto-innecesario-y-torpe>>

voluntad de responder a las demandas sociales. El 29 de diciembre, nuevamente el ministro de educación será reemplazado; en esta oportunidad será Harald Beyer quien sucederá a Felipe Bulnes.

En términos legislativos, dos de los grandes temas que el movimiento introdujo en el debate político, estaban acabando al año 2011 con resultados negativos. Por una parte, se logró que el gobierno enviara al Congreso Nacional un proyecto de reforma al sistema electoral binominal, que fue, sin embargo, rechazado por los parlamentarios. Por otra, se envió también un proyecto de reforma tributaria para recaudar fondos para incrementar el presupuesto en educación, el cual fue aprobado; sin embargo, no significó un incremento sustantivo del presupuesto (alcanzó a un cuarto de lo estimado como necesario) y su contenido no sólo no recogía las demandas del movimiento, sino que bajo el manto de mayores recursos, se terminó beneficiando más aún a los establecimientos privados, poniendo en serio riesgo a los públicos.¹⁰²

Por su parte, los alcaldes más conservadores actuaron en contra del movimiento, incluso más allá de sus atribuciones, anulando la matrícula de los alumnos de sus establecimientos que habían participado comprometidamente en las movilizaciones.¹⁰³

¹⁰² La reforma elevó del 17% al 20% los impuestos a pagar por las empresas, mientras que incluyó un incentivo tributario a las personas que declarasen gastos en educación (ver: http://www.sii.cl/pagina/intermedia/beneficio_educacion/beneficio_educacion.html), con la cual se incentivaba a las familias de renta media a matricular a sus hijos en colegios particulares (los públicos son gratuitos) accediendo a un beneficio tributario destinado a compensar dicho gasto.

¹⁰³ Debe recordarse que desde el año 1981 los establecimientos educacionales públicos del ciclo obligatorio son administrados por los municipios. No obstante dicha atribución, ante la acción de los alcaldes señalada, posteriormente la Contraloría General de la República estableció que ello era ilegal y que los alumnos debían ser re-integrados a sus liceos.

El año 2011 cerrará sin transformaciones sustantivas y con un gobierno con altos niveles de desaprobación ciudadana.¹⁰⁴

1.2. CONSECUENCIAS POLÍTICO-INSTITUCIONALES

Tomando como referente las categorías propuestas por Kitschelt (1986), Ibarra *et al* (2002) y Jiménez (2005), se han definido efectos del movimiento estudiantil en distintos ámbitos, que si bien están relacionados entre sí, permiten dar cuenta en forma más detallada del efecto de las jornadas de movilización sobre el sistema político-institucional, que debió reaccionar y procesar las demandas. La configuración de un proceso electoral 2013-2014 marcado por lo ocurrido el año 2011 y la estructuración de una agenda gubernamental centrada en dar respuesta a la interpelación estudiantil y ciudadana, constituyen los principales efectos de esta última.

1.2.1. Inclusión de temas, definiciones y alternativas en la agenda

Es una afirmación instalada ya el que el movimiento estudiantil del año 2011 “se tomó la agenda” o logró poner “el tema educacional al centro de la agenda pública” (Segovia y Gamboa, 2012; Varas, 2013; CERC, 2011). Para cualquiera que vivió el año 2011 en Chile, resulta claro que la conversación social estuvo dominada por el tema estudiantil. Para graficar la importancia que éste tuvo en la agenda, es posible valerse de dos

¹⁰⁴ De acuerdo a la Encuesta GFK-Adimark del mes de diciembre, el presidente Piñera alcanza una aprobación del 34% y una desaprobación del 60%. Por otro lado, las demandas estudiantiles alcanzan un 70% de adhesión ciudadana. Ver: <http://www.adimark.cl/es/estudios/index.asp?id=143>

herramientas. La primera corresponde a los estudios de opinión, en dos aspectos. Por un lado, mediante el análisis de la opinión de la ciudadanía respecto a cuáles son los principales problemas a los que deberían dedicar mayor esfuerzo las autoridades en solucionar; y por otro lado, observando la inclusión de preguntas específicas por parte de las encuestas, lo que indica un interés particular de la opinión pública en los temas respecto de los cuales se pregunta.

La segunda refiere al interés concitado por la temática estudiantil, medido de modo poco ortodoxo a través de las tendencias de búsqueda en la web.¹⁰⁵ De un modo u otro, si en el país se incrementó el interés por el término “estudiantil”, ello dice algo de los efectos que el movimiento tuvo en la conversación social y en el debate público.

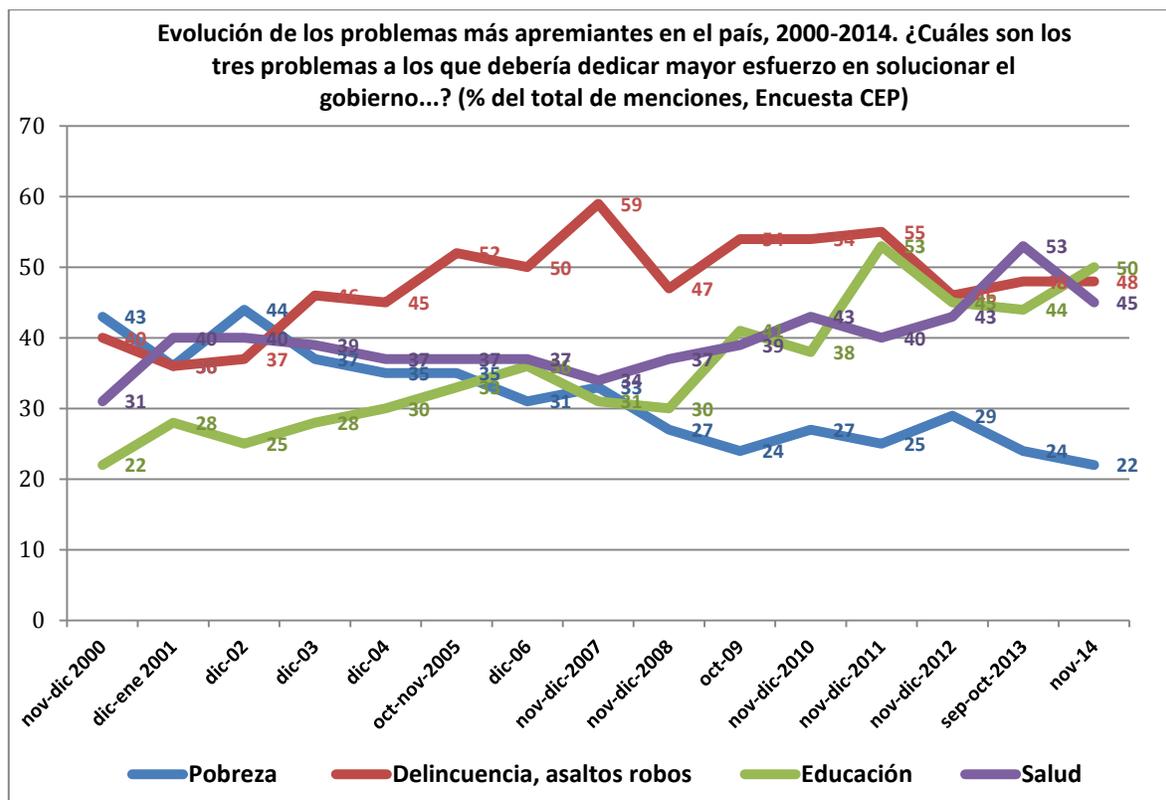
Adicionalmente, como se verá en las secciones subsiguientes, tanto la actividad legislativa como los debates entre candidatos previos a las elecciones, así como sus respectivos programas de gobierno, dan cuenta del alcance y profundidad de los efectos de la protesta estudiantil en la agenda pública y política del país. Los temas puestos por el movimiento calaron hondo y la protesta gatilló que actores políticos y sociales hablaran de ellos.

¹⁰⁵Para ello se utilizó la aplicación “*Google Trends*”, que establece la relevancia de los términos de búsqueda en un período y localización determinados.

Los problemas más importantes que el gobierno debe esforzarse en solucionar

Las encuestas de opinión longitudinales realizadas por el Centro de Estudios Públicos (CEP) desde hace más de una década incluyen de manera permanente una pregunta relativa a cuáles son los problemas que la población considera que son los más apremiantes para el país, ante los cuales los Presidentes de la República debieran esforzarse más por solucionar. A inicios del 2000 el primer lugar lo ocupaba la *pobreza*, seguido de la *delincuencia* y de la *salud*. Con el correr del tiempo, la pobreza experimenta un descenso sostenido que sigue hasta la fecha, mientras que la delincuencia se posiciona como el principal problema desde el año 2003 hasta el 2013 de forma ininterrumpida. Ese año arremeterá la salud, para luego volver a descender. Lo relevante de la evolución de las respuestas a la luz del presente análisis es la progresiva importancia que va adquiriendo la educación, que precisamente el año 2011 se dispara y alcanza su máximo (53%), situándose apenas por debajo de la delincuencia y muy por sobre salud y pobreza. En el año 2014, en pleno procesamiento político de las demandas estudiantiles, por primera vez desplaza del primer lugar a la delincuencia.

Gráfico 9: Evolución de los problemas más apremiantes en Chile, 2000-2013. Encuesta CEP.

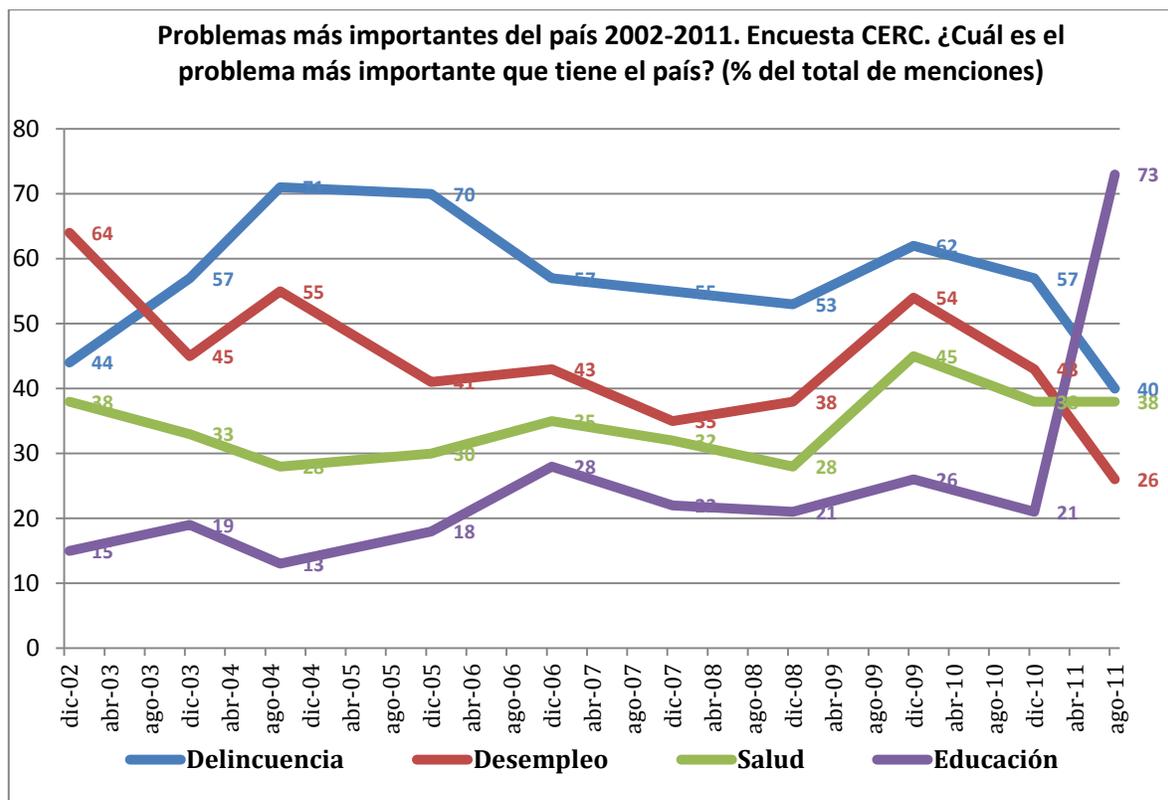


Fuente: Elaboración propia en base a CEP (2014).¹⁰⁶

De acuerdo a la Encuesta CERC de agosto-septiembre del 2011, “la educación se toma la agenda”, pues la educación pasa a ser el principal problema del país, alcanzando un 73% de acuerdo, con un incremento significativo desde el mes de mayo (a poco de iniciadas las movilizaciones), en que quienes lo señalaban como principal problema alcanzaban sólo a un 24%, y superando por primera vez a delincuencia, salud y desempleo.

¹⁰⁶ http://www.cepchile.cl/graficos_EncCEP/graficos_PersTiempo.htm

Gráfico 10: Evolución de los problemas más apremiantes en Chile, 2002-2011. Encuesta CERC.



Fuente: Elaboración propia en base aCERC (2012).¹⁰⁷

En un contexto de permanente protesta estudiantil, la situación de la educación es tematizada por la población como un problema grave, que debe ser resuelto de modo prioritario por la autoridad.

En cuanto a la incorporación de preguntas específicas o bien de estudios de opinión especiales, en el caso de educación, en el período analizado de la Encuesta CEP, hay dos encuestas especiales cuyo tema es la educación, realizados en junio-julio de 2006 y en

¹⁰⁷ http://www.cerc.cl/cph_upl/20121029112544_barometro_de_la_politica_agosto-septiembre2011.pdf

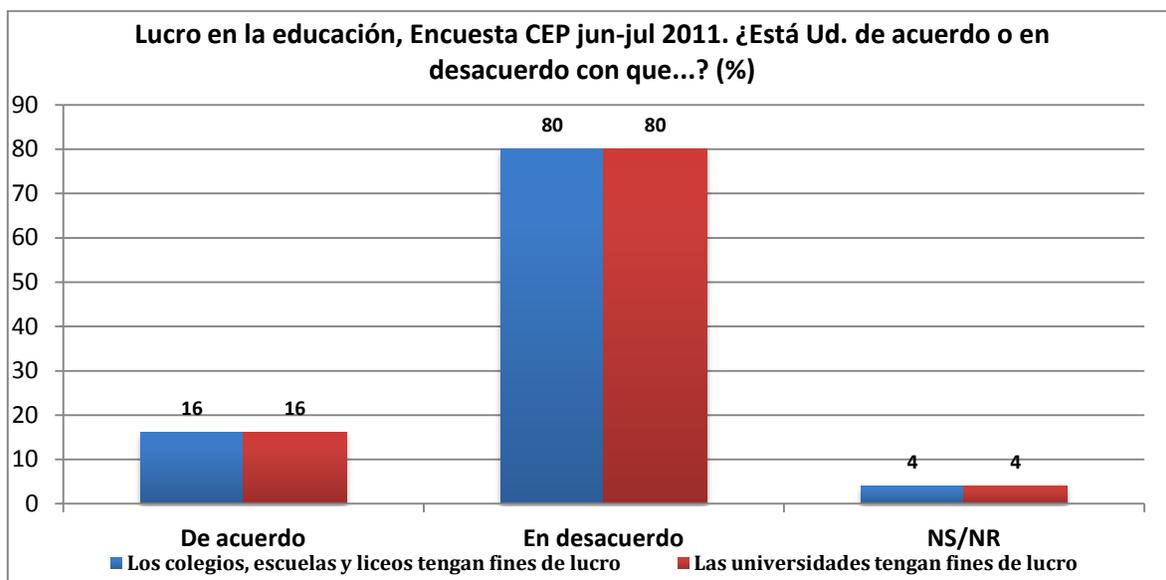
junio-julio de 2011, precisamente dos momentos en los que las movilizaciones estudiantiles se desplegaban por todo el país.¹⁰⁸ Esta es otra señal de la importancia que tuvo el movimiento en la agenda.

Respecto de la opinión ciudadana que estos estudios recogen, la encuesta CERC, tanto la del mes de agosto como la de diciembre de 2011, afirma que el 89% de la población apoya las demandas de los estudiantes. El 77% opina que la educación debe ser gratuita, el 78% que no debe existir lucro en la educación y el 82% cree que las demandas de los estudiantes son las correctas para mejorar la educación.¹⁰⁹ Los resultados de la encuesta CEP de mediados de ese año son similares, con un 80% de encuestados que están en desacuerdo con que se lucre en educación. Con ello, el nivel de adhesión y de legitimidad ciudadana alcanzan cifras muy significativas.

¹⁰⁸Ver: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4844_2963/encuestaCEP_junio-julio2011_completa.pdf

¹⁰⁹Ver: http://www.cerc.cl/cph_upl/BarometroPoliticaDiciembre2011.pdf

Gráfico 11: Nivel de acuerdo con que los establecimientos educativos tengan fines de lucro, CEP junio-julio 2011.



Fuente: Elaboración propia en base CEP (2011).¹¹⁰

El rechazo al lucro en educación, el acuerdo con la gratuidad, así como la necesidad de reformas (tributaria y política) para hacerla posible, han concitado debate y tensiones.

El interés en torno a lo “estudiantil” en la sociedad chilena

Una aproximación válida en un país en el que el 64,1%¹¹¹ de la población dice tener acceso a Internet, es aquella que mide el interés suscitado por un fenómeno en un determinado período de tiempo a través del motor de búsquedas en la web de Google. Si se analiza la relevancia del término “estudiantil” en un período de diez años en Chile, se observa que hay dos picos muy destacados, el primero en junio-julio del año 2006 (en que la relevancia

¹¹⁰http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4844_2963/encuestaCEP_junio-julio2011_completa.pdf

¹¹¹De acuerdo a cifras de la Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL). Ver: <http://www.subtel.gob.cl/noticias/5521-accesos-a-internet-registran-crecimiento-historico-en-2014>

alcanza a 100) y el segundo en agosto de 2011 (en que alcanza 83).¹¹² Ambos coinciden con el punto más alto de las protestas estudiantiles.

Gráfico 12: Interés/relevancia del término “estudiantil” en las búsquedas web, Chile, 2005-2015.



Fuente: Elaboración propia en www.google.com/trends (realizado el 26/04/2015)

El contenido de las búsquedas hace alusión directa a las marchas y paros estudiantiles, así como a uno de los aspectos asociados con sus demandas (al menos al inicio del año, relativa a la tarjeta nacional estudiantil de transporte público).

Figura 1: Principales búsquedas realizadas con el término “estudiantil” en la web, Chile, 2005-2015.



Fuente: Elaboración propia en www.google.com/trends (realizado el 26/04/2015)

¹¹² Nota metodológica de Google Trends: “Las cifras representan el interés de búsqueda en relación con el punto más alto del gráfico. Si en un periodo y una región determinados, el término “pizza” es el más buscado, y su búsqueda representa el 10% de las realizadas, se considera que esa cantidad equivale a 100. Estas cifras no representan volúmenes de búsquedas absolutos”.

Las demandas planteadas por los grupos movilizados han sido incorporadas a la agenda pública y, como veremos a continuación, han tenido eco en esferas del sistema político (candidatos y partidos políticos), en donde se debate sobre las definiciones del problema y sobre su solución.

1.2.2. Incidencia en planteamientos programáticos de los partidos políticos

El período 2012-2014 ofrece dos hitos del ciclo político que pueden ser analizados para comprender el grado de penetración de los temas planteados por el movimiento estudiantil en las líneas programáticas de los partidos políticos, pues implican la realización de campañas electorales, debates entre los candidatos y definiciones programáticas, cuyo contenido es escrutable a la luz de lo que el movimiento estudiantil planteó en sus movilizaciones.

El primero corresponde a la realización de elecciones primarias legales para decidir quiénes competirían por la Presidencia de la República, en las que participaron las dos coaliciones políticas mayoritarias del país: la Nueva Mayoría (centro-izquierda) y la Alianza (centro-derecha).¹¹³ Tuvieron lugar el 30 de junio de 2013 y estuvieron precedidas por una campaña

¹¹³ En Chile, la Ley 20.640 establece el sistema de elecciones primarias, que “son elecciones realizadas para nominar candidatos a las elecciones populares. La ley establece y regula la realización de esos comicios que pasan a tener validez legal para la nominación de aspirantes a los cargos públicos”. Ver: http://www.servel.cl/controls/neochannels/neo_ch256/neochn256.aspx

electoral iniciada el 31 de mayo y por dos debates televisados entre los candidatos, realizados el 10 y el 23 de junio.¹¹⁴

Durante la campaña electoral para las primarias presidenciales, dos candidatos incorporaron en sus propuestas los planteamientos del movimiento estudiantil, aunque en distinto grado. Tanto Michelle Bachelet (PS-PPD) como José Antonio Gómez (PRSD) incluyeron en sus líneas programáticas la educación gratuita universal, la reforma tributaria para financiarla, y la elaboración de una nueva Constitución Política.¹¹⁵

El segundo hito lo constituyen propiamente las elecciones presidenciales, desarrolladas en los meses de noviembre y diciembre de 2013 (dado que no hubo ganador absoluto en la primera vuelta, todo se decidió en un balotaje). La campaña comenzó el 18 de octubre y se realizaron seis debates entre los nueve candidatos a la presidencia.¹¹⁶

Dos candidatos presidenciales fuera de los pactos mayoritarios incorporaron en sus programas las propuestas del movimiento estudiantil: Marco Enríquez-Ominami (PRO) y Marcel Claude (PH-IC).¹¹⁷

¹¹⁴ Participaron, por la Nueva Mayoría los pre-candidatos Michelle Bachelet (PS), José Antonio Gómez (PRSD), Claudio Orrego (PDC) y Andrés Velasco (IND); y por la Alianza los pre-candidatos Pablo Longueira (UDI) y Andrés Allamand (RN). Resultarían victoriosos respectivamente Michelle Bachelet con el 73,1% de los votos de su coalición y Pablo Longueira con el 51,4% de los votos de la suya.

¹¹⁵ Ver: <http://www.youtube.com/watch?v=8FXRUIeELpA>.

¹¹⁶ No obstante los resultados de las primarias, finalmente por la Alianza iría la candidata UDI Evelyn Matthei, que competiría con Bachelet en primera vuelta (junto a siete candidatos más) y en el balotaje, en que se impondría Bachelet con el 62,2% de los votos.

¹¹⁷ Ver: <http://www.marco2014.cl/index.php/propuestas-e-ideas> y <http://www.todosalamoneda.cl/programa/8-ejes-transversales/>

Tabla 11: Incorporación de los planteamientos estudiantiles en los programas de gobierno de candidatos a la Presidencia de la República. Chile 2013.

| Candidato presidencial | Aspectos incorporados frente a planteamientos del Movimiento estudiantil |
|--|---|
| M. BACHELET (PS-PPD) [Nueva Mayoría] | Educación pública gratuita Fin al lucro Desmunicipalización de los liceos Fortalecimiento de la educación pública Reforma tributaria Nueva Constitución |
| M. ENRÍQUEZ-OMINAMI (PRO) | Educación pública, gratuita y de calidad Fin al lucro Desmunicipalización de los liceos Fortalecimiento de la educación pública Reforma Tributaria Nacionalización del cobre Asamblea Constituyente para una nueva Constitución |
| M. CLAUDE (PH-IC) [Todos a La Moneda] | Educación pública, gratuita y de calidad Fin al lucro Desmunicipalización de los liceos Fortalecimiento de la educación pública Reforma Tributaria Nacionalización del cobre Asamblea Constituyente para una nueva Constitución |
| R. MIRANDA (Igualdad) | Educación pública, gratuita y de calidad Fin al lucro Reforma Tributaria Asamblea Constituyente para una nueva Constitución |
| F. PARISI (IND) | Educación gratuita Participación estudiantil universitaria (senado universitario tripartito) |
| A. SFEIR (PE-PV) | Educación pública gratuita |
| T. JOCELYN-HOLT (IND) | Fin al co-pago en educación obligatoria |
| E. MATTHEI (UDI-RN) [Alianza] | Extender el sistema de créditos universitarios* Sistema de acreditación con entidades internacionales* *[Ninguna de las propuestas sintoniza con las demandas del movimiento] |
| R. ISRAEL (PRI) | Educación gratuita para el 70% más vulnerable* *[No sintoniza con las demandas del movimiento] |

Fuente: Elaboración propia en base a los programas de gobierno de los candidatos.

De los nueve candidatos, cuatro estructuran sus programas incorporando de manera muy significativa los planteamientos y temáticas del movimiento estudiantil. En el caso de quien resultaría presidenta electa, sus ejes programáticos son los planteados por el movimiento y uno de sus lemas de campaña, la “Reforma Educacional”. Ello resulta una evidencia clave de la importancia que tuvieron las movilizaciones estudiantiles en la conformación de la

agenda política y en los lineamientos programáticos de los comandos y sus respectivos partidos integrantes.

1.2.3. Re-alineamiento de las élites políticas

Si bien no es posible afirmar que la geografía del *establishment* haya sufrido cambios radicales tras la protesta estudiantil del año 2011, lo cierto es que sí hubo algunos ajustes relevantes. En primer lugar, el mapa político experimenta una reconfiguración con la entrada en escena de una alianza electoral y programática entre la Concertación (coalición que gobernó de manera continuada en el período 1990-2009, compuesta por el PDC, PS, PPD y PRSD) y el Partido Comunista (PC), que se había situado en la oposición durante dicho período y que ahora se sumaba conformando un nuevo pacto político denominado “Nueva Mayoría”. Esta reconfiguración es significativa, por cuanto ha habido diferencias políticas importantes entre ambos sectores, especialmente entre el PDC y el PC.

Junto con lo anterior, otra manifestación de reconfiguración política, aunque en menor escala, lo constituye el ingreso de exdirigentes estudiantiles al Congreso Nacional en calidad de diputados democráticamente elegidos.¹¹⁸ Si bien de los tres dirigentes elegidos, uno de ellos milita en uno de los partidos (el Partido Comunista), otro, pese a provenir de un movimiento político nuevo (Revolución Democrática), logró un cupo parlamentario

¹¹⁸ La lista de exdirigentes estudiantiles que se convirtieron en diputados electos destaca por los nombres de Camila Vallejo (PC), Giorgio Jackson (RD) y Gabriel Boric (IA). Otros dirigentes estudiantiles que también hicieron carrera electoral, aunque sin éxito, son Francisco Figueroa (IA), Camilo Ballesteros (PC) y Daniela López (IA). Para efectos del análisis, la diputada elegida Karol Cariola (PC), pese a haber sido dirigente universitaria, no destacó como dirigente del movimiento estudiantil de 2011 ni es reconocida como tal.

gracias a una omisión por parte de la Nueva Mayoría, y sólo uno es independiente de las dos principales fuerzas políticas (miembro de Izquierda Autónoma) lo cierto es que su incorporación a la Cámara de Diputados abre la posibilidad de trasladar debates y temas a un espacio decisorio de primer orden en el marco de los procesos institucionales.

1.2.4. Ampliación de las redes de política pública

El proceso político chileno de formulación de políticas públicas se caracteriza por la participación de un círculo reducido de actores, donde suele existir relativo consenso y las miradas críticas generalmente están ausentes (ver capítulo 1). En el caso de las políticas educativas, el efecto de las movilizaciones estudiantiles en la apertura de las redes, puede analizarse a partir de tres fenómenos.

En primer lugar, lo señalado en el punto anterior relativo a la incorporación de ex – dirigentes estudiantiles en la Cámara de Diputados, ciertamente constituye el principal elemento a la hora de hablar de apertura en las redes de políticas. El Congreso Nacional es por antonomasia un espacio de debate sobre las políticas públicas que se implementan por el Estado y, por lo tanto, que en su calidad de diputados ellos puedan hacer las veces de portavoces de una mirada crítica en dicha tribuna, permite abrir una puerta para participar en el debate. Ello tiene lugar desde el año 2014 en adelante, fecha en la que asumen sus cargos.

En segundo lugar, la participación de representantes activos del movimiento estudiantil –no ya exdirigentes- en instancias formales de discusión de políticas educativas nos da otra pista acerca del proceso de apertura de las redes. Las comisiones de educación en el Congreso Nacional son espacios en los que se invita a exponer sus puntos de vista a actores involucrados y a expertos.

Dirigentes secundarios (ANES y CONES) asistieron como invitados en una ocasión a la Comisión de Educación del Senado (el año 2011), mientras que dirigentes universitarios (CONFECH y AECC) lo hicieron en 7 ocasiones, dos veces el 2011 y cinco veces el 2012.¹¹⁹ Ello, sin duda alimentó el debate, aunque las opiniones allí expresadas sólo se enmarcan en un carácter consultivo, por lo que su efecto es acotado.

Finalmente, puede mencionarse la apertura experimentada en términos del impulso por parte del Ejecutivo de iniciativas que buscan la participación de la comunidad escolar y de la sociedad civil en el debate. Los denominados “diálogos ciudadanos”, “diálogos temáticos” y “diálogos técnicos” desarrollados en el marco del Plan de Participación Ciudadana de la Reforma Educacional, ejecutado por el Ministerio de Educación, parecieran ser, en una primera mirada, una estrategia destinada a incorporar a nuevos actores y visiones en el debate sobre las políticas educativas; sin embargo, al ser una iniciativa sin carácter vinculante (lo que resulte de los diálogos no se traduce en un

¹¹⁹ Ver: http://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=comisiones&ac=ficha&id=189&tipo_comision=10.

compromiso gubernamental por incorporar los planteamientos que hayan surgido), su relevancia es escasa.¹²⁰

1.2.5. Tramitación de iniciativas legislativas

En el ámbito legislativo, quizás uno de los focos principales en cuanto a la incidencia político-institucional que pueden lograr los movimientos, la respuesta ha sido importante. La tramitación de iniciativas surgidas a propósito de las movilizaciones estudiantiles es relevante en número y en contenido, aunque su procesamiento político (mensajes del ejecutivo o mociones parlamentarias, con sus indicaciones y modificaciones posteriores) exhibe escasos resultados concretos y éstos implican distintos grados de cercanía/distancia con los planteamientos del movimiento.

En primer lugar, cabe establecer una relación entre las movilizaciones y la tramitación legislativa, fundada en las palabras de los propios parlamentarios, que reconocen que las iniciativas surgen en respuesta al movimiento, aunque algunos deseen dejar en claro que el ejercicio legislativo cumple un rol distinto al de aquél.

¹²⁰Ver: <http://reformaeducacional.gob.cl/participacion/>

Cita 3: Parlamentarios y movimiento estudiantil (1)

“Este debate sobre la educación lo hemos logrado gracias a los movimientos sociales, gracias a las federaciones de estudiantes. Si no, no estaríamos discutiendo acerca de ella. Pero nuestro rol es distinto al de aquellos. No somos una caja de resonancia de los movimientos sociales. Eso lo tengo claro. En una democracia representativa es preciso canalizar, buscar soluciones mirando el bien común. Y si tenemos tesis maximalistas, o todo o nada, no podríamos avanzar en ningún aspecto.”
Senador Camilo Escalona (Sesión ordinaria N°45 del Senado, 4 de septiembre de 2012)¹²¹

Cita 4: Parlamentarios y movimiento estudiantil (2)

“Los autores de la Moción puntualizan, en primer término, que este proyecto de ley responde al actual movimiento estudiantil que ha involucrado transversalmente a toda nuestra sociedad. Es evidente el clamor popular que pretende cambiar nuestro actual sistema educacional y esta iniciativa pretende modificar características importantes del mismo”.
(Informe de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, recaído en el proyecto de ley, en primer trámite constitucional, que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación. BOLETÍN N° 7.856-04, pp.6-7. 5 de septiembre de 2011)

En segundo lugar, el número y tenor de las iniciativas presentadas para tramitación habla del significativo impacto que tuvo la protesta estudiantil en términos de movilizar al sistema político en la búsqueda de respuestas, aunque con un nivel de concreción bastante limitado.

El Ejecutivo envió un total de 16 mensajes con proyectos de ley al Congreso Nacional, de los cuales finalmente a la fecha han sido aprobados siete. Tres durante el gobierno de Sebastián Piñera (dos de ellos en el transcurso del mismo año 2011 y uno en el 2012) y cuatro en el de Michelle Bachelet (dos en el año 2014 y dos en el 2015).

En cuanto al Legislativo, desde el Senado se originaron 14 mociones, 13 de ellas durante el gobierno de Piñera (ocho durante el año 2011) y sólo una en el de Bachelet. Ninguna ha

¹²¹Ver:http://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=sesionessala&ac=getDocumento&teseid=37600&idparl=1012&tema=Proyecto&nrobol=848805_P&legiid=&tagid=17

llegado a ver la luz como ley. Por su parte, desde la Cámara de Diputados se originaron 13 mociones, nueve de ellas en el mandato de Piñera (cuatro en el año 2011) y cuatro en el de Bachelet. Tampoco fue aprobada ninguna como ley.

Este panorama debe situarse para ser comprendido cabalmente. Por un lado, el número de iniciativas presentadas para trámite legislativo es considerable y evidencia un eco político de las movilizaciones estudiantiles. Si comparamos, por ejemplo, la actividad legislativa en respuesta al conflicto mapuche –brevemente descrito con anterioridad- observamos que el número de iniciativas presentadas es mucho menor, destacando la aprobación de un reglamento que regula la consulta indígena asociada al Convenio 169/OIT, y la presentación de dos mociones parlamentarias relativas al establecimiento de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (en trámite a la fecha)¹²².

Por otro lado, el que sólo los mensajes del Ejecutivo hayan terminado en ley y ninguna de las mociones parlamentarias haya visto el mismo resultado, es algo usual en la dinámica legislativa chilena, en que el Ejecutivo tiene el control de la agenda legislativa mediante su potestad para poner distintas urgencias a los proyectos, las cuales determinan su estado de avance y, en definitiva, sus posibilidades de ser despachadas.

¹²²Se trata del Decreto 66 (04-mar-2014) que aprueba el “Reglamento que regula el procedimiento de consulta indígena en virtud del artículo 6 n° 1 letra a) y n° 2 del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En cuanto a las mociones parlamentarias, se trata de la que establece los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile (boletines 9424-17 y 9363-04), en primer trámite constitucional desde julio de 2014.

Los siguientes tres cuadros resumen la actividad legislativa en materia educacional en torno a demandas del movimiento estudiantil, según origen de las iniciativas (Ejecutivo, Senado o Cámara de Diputados) en el período abril 2011- abril 2015.

Tabla 12: Iniciativas enviadas por el Ejecutivo (mensajes), abril 2011-abril 2015

| GOBIERNO | FECHA | N° Boletín | TITULO | ESTADO TRAMITACION* |
|---|----------|------------|---|--|
| Sebastián Piñera | 17-08-11 | 7874-04 | Proyecto de ley sobre reprogramación de créditos universitarios. | <i>Tramitación terminada</i> <i>Ley N° 20.572 (Diario Oficial del 04/02/2012)</i> |
| | 30-08-11 | 7883-04 | Cautela el derecho a la educación mediante el recurso de protección. | Archivado (última gestión: 20/03/2014) |
| | 01-09-11 | 7898-04 | Otorga beneficios a los deudores del crédito con garantía estatal y modifica la ley N° 20.027. | <i>Tramitación terminada.</i> <i>Ley N° 20.634 (Diario Oficial del 04/10/2012).</i> |
| | 06-09-11 | 7907-04 | Garantiza el derecho a la educación. | Archivado (última gestión: 20/03/2014; refundido en otras iniciativas) |
| | 28-09-11 | 7959-04 | Sobre derecho a la educación y libertad de enseñanza. | Archivado (última gestión: 20/03/2014; refundido en otras iniciativas) |
| | 28-09-11 | 7961-05 | Sobre calidad y financiamiento de la educación. | Archivado (última gestión: 20/03/2014; refundido en otras iniciativas) |
| | 22-11-11 | 8041-04 | Crea la Superintendencia de Educación Superior. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 03/12/2013) |
| | 13-12-11 | 8082-04 | Crea las agencias públicas de educación local y establece otras normas de fortalecimiento de la educación estatal. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 13/12/2011) |
| | 03-05-12 | 8269-04 | Perfecciona la legislación tributaria y financia la reforma educacional. | <i>Tramitación terminada</i> (última gestión: 02/08/2012; retiro por el ejecutivo) |
| | 13-06-12 | 8369-04 | Crea un sistema de financiamiento para la educación superior. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 11/09/2013) |
| | 02-08-12 | 8488-04 | Perfecciona la legislación tributaria y financia la reforma educacional. | <i>Tramitación terminada</i> (Ley N° 20.630 - D. Oficial 27/09/2012) |
| | 09-01-13 | 8774-04 | Crea Agencia Nacional de Acreditación y, establece un nuevo sistema de acreditación de las instituciones de educación superior. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 18/12/2013) |
| Michelle Bachelet | 02-04-14 | 9290-05 | Reforma tributaria que modifica el sistema de tributación de la renta e introduce diversos ajustes en el sistema tributario. | <i>Tramitación terminada</i> (Ley N° 20.780 - D. Oficial 29/09/2014) |
| | 06-05-14 | 9326-07 | Sustituye el sistema electoral binominal por uno de carácter proporcional inclusivo y fortalece la representatividad del Congreso Nacional. | <i>Trámite de aprobación presidencial</i> (última gestión: 23/04/2015). |
| | 06-05-14 | 9333-04 | Crea el Administrador Provisional y Administrador de Cierre de Instituciones de Educación Superior y establece regulaciones en materia de administración provisional de sostenedores educacionales. | <i>Tramitación terminada</i> (Ley N° 20.800 - Diario Oficial del 26/12/2014) |
| | 22-05-14 | 9366-04 | Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. | <i>Trámite de aprobación presidencial</i> (última gestión: 07/04/2015). |
| Total iniciativas enviadas | | | | 16 |
| Total leyes aprobadas por el Congreso Nacional | | | | 7 |

*Estado al 23/04/2015. El avance de la tramitación depende de la urgencia puesta por el Ejecutivo.

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en www.camara.cl y www.senado.cl.

Tabla 13: Iniciativas presentadas por el Senado (mociones), abril 2011-abril 2015

| GOBIERNO | FECHA | Nº Boletín | TÍTULO | ESTADO TRAMITACION* |
|---|----------|------------|--|---|
| Sebastián Piñera | 18-05-11 | 7669-04 | Proyecto de ley respecto del sistema de crédito universitario con aval del Estado. | Archivado (última gestión: 20/03/2014) |
| | 22-06-11 | 7748-04 | Proyecto de reforma constitucional sobre educación pública. | Archivado (última gestión: 20/03/2014) |
| | 05-07-11 | 7760-04 | Proyecto de ley sobre requisitos de funcionamiento de universidades no estatales, en relación con el lucro. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 04/10/2011) |
| | 13-07-11 | 7788-04 | Proyecto de reforma constitucional en materia de derecho a la educación y libertad de enseñanza. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 28/01/2015) |
| | 09-08-11 | 7851-04 | Proyecto de reforma constitucional sobre tutela del derecho a la educación pública, gratuita y de calidad. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 15/04/2015) |
| | 10-08-11 | 7856-04 | Proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 13/09/2012) |
| | 16-08-11 | 7867-04 | Proyecto de reforma constitucional para asegurar la calidad de la educación. | Archivado (última gestión: 20/03/2014) |
| | 31-08-11 | 7889-04 | Regula los contratos celebrados entre universidades y entidades relacionadas. | Archivado (última gestión: 20/03/2014) |
| | 06-09-11 | 7913-04 | Sobre transparencia de instituciones educativas que reciban aportes del Estado. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 18/06/2012) [Refundido con 7929-04] |
| | 13-09-11 | 7929-04 | Relativo a transparencia de establecimientos educacionales que reciben aportes estatales. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 13/09/2011) [Refundido con 7913-04] |
| | 14-09-11 | 7937-04 | Relativo a nuevo trato del Estado con las universidades estatales. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 14/09/2011) |
| | 17-10-12 | 8633-04 | Modifica Art. 54 bis de ley N° 20.129, con objeto de limitar el monto de gastos anuales en publicidad, que pueden realizar los establecimientos de enseñanza superior y, establece responsabilidad solidaria para las personas que señala. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 17/10/2012) |
| | 18-12-12 | 8734-04 | Regula nombramiento de administrador provisional en las instituciones de educación superior, que reciban aportes fiscales. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 18/12/2012) |
| Michelle Bachelet | 02-07-13 | 9011-04 | Tipifica como delito la infracción de las obligaciones, en caso de operaciones con personas relacionadas, por parte de los directores, gerentes y administradores de instituciones de educación superior. | Primer trámite constitucional Senado (última gestión: 02/07/2013) |
| Total mociones presentadas | | | | 14 |
| Total leyes aprobadas por el Congreso Nacional | | | | 0 |

*Estado al 15/04/2015. El avance de la tramitación depende de la urgencia puesta por el Ejecutivo.

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en www.camara.cl y www.senado.cl.

Tabla 14: Iniciativas presentadas por la Cámara de Diputados (mociones), abril 2011-abril 2015

| GOBIERNO | FECHA | Nº Boletín | TÍTULO | ESTADO TRAMITACIÓN* |
|---|----------|------------|---|---|
| Sebastián Piñera | 10-03-11 | 7520-04 | Modifica Art. 12 de ley N° 20.370, General de Educación, para impedir que el rendimiento académico o la situación socio económica, sean motivo de selección escolar. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 10/03/2011) |
| | 17-08-11 | 7872-04 | Permite participación de estudiantes y funcionarios no académicos en las instituciones de educación superior. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 17/08/2011) |
| | 01-09-11 | 7894-04 | Modifica el D.F.L. N° 2 de Educación de 1996, en materia de financiamiento compartido. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 01/09/2011) |
| | 07-09-11 | 7915-04 | Instituye el fuero estudiantil para dirigentes de los centros de alumnos y de las federaciones de estudiantes de enseñanza secundaria y/o de educación superior. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 07/09/2011) |
| | 13-06-12 | 8364-04 | Modifica Decreto con Fuerza de Ley N° 1 del Ministerio de Educación del año 2006, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, en lo referente a la fiscalización y sanción por infracciones legales graves. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 13/06/2012) |
| | 14-08-12 | 8523-04 | Modifica ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Educación, regulando el derecho de asociación de los estudiantes de Educación Superior. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 14/08/2012) |
| | 18-10-12 | 8639-04 | Modifica el decreto con fuerza de ley N° 2, de 2010, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 20.370, con el objeto de perfeccionar la normativa que rige a las instituciones de educación superior. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 18/10/2012) |
| | 30-10-12 | 8648-04 | Reconoce libertad de asociación y promueve participación de los estudiantes de establecimientos de educación básica, media y superior. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 30/10/2012) |
| | 20-12-12 | 8743-04 | Modifica ley N° 20.370, General de Educación, con el objeto de asegurar una educación de calidad. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 20/12/2012) |
| Michelle Bachelet | 10-09-13 | 9091-04 | Establece límite máximo, a los aranceles que se cobran por parte de las Instituciones de Educación Superior. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 10/09/2013) |
| | 10-09-13 | 9092-04 | Tipifica delito de lucro, en la Educación Superior. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 10/09/2013) |
| | 04-06-14 | 9377-04 | Condiciona retiro de utilidades de establecimientos de educación particular subvencionados a indicadores de calidad y resultados académicos. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 05/06/2014) |
| | 09-09-14 | 9567-04 | Modifica el decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, con el objeto de establecer sanciones en casos de lucro y administración desleal en establecimientos educacionales. | Primer trámite constitucional Cámara (última gestión: 10/09/2014) |
| Total mociones presentadas | | | | 13 |
| Total leyes aprobadas por el Congreso Nacional | | | | 0 |

*Estado al 15/04/2015. El avance de la tramitación depende de la urgencia puesta por el Ejecutivo.

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en www.camara.cl y www.senado.cl.

En cuanto a los contenidos de las iniciativas, es posible evaluar si sintonizan o no con los planteamientos del movimiento. Analizando aquellas iniciativas que culminaron en ley, más las que fueron aprobadas por el Congreso, restando sólo la promulgación presidencial, se concluye en términos generales que el grado de coincidencia con las posiciones del movimiento estudiantil es intermedio. Tres de ellas apuntan en un sentido distinto y las otras cuatro, si bien comparten la orientación general, la nomenclatura y el sentido, lo hacen de un modo en que su alcance se ve limitado. La Tabla 15 resume el análisis:

Tabla 15: Consistencia entre las iniciativas aprobadas y los planteamientos del movimiento estudiantil de 2011

| Iniciativa legislativa aprobada | Demanda estudiantil asociada | Análisis de consistencia |
|--|--|--|
| <p><i>Ley N° 20.572 (Diario Oficial del 04/02/2012)</i> Proyecto de ley sobre reprogramación de créditos universitarios.</p> | <p>Gratuidad universal (garantía de acceso o educación como derecho social)</p> <p>Diagnóstico: alto endeudamiento de alumnos universitarios; costo elevado de las carreras; mínima participación del Estado en el gasto incurrido en educación; educación como bien de consumo.</p> | <p><i>La ley permite a personas que poseen crédito universitario y se encuentran morosas, reprogramar sus deudas, obteniendo beneficios como la rebaja y/o condonación de intereses, así como la eliminación de los registros de morosidad en los boletines comerciales, lo cual facilita el acceso al sistema financiero (créditos de consumo, hipotecarios, etc.).</i></p> <p>La iniciativa no apunta a responder a la demanda en lo sustantivo, sino que por el contrario, dentro del marco vigente, profundiza una mirada mercantil.</p> <p>Al privilegiar el acceso a los estudios superiores mediante el endeudamiento de los estudiantes en lugar de la gratuidad de la educación a través del financiamiento directo de las universidades públicas, se fortalecía el modelo de universidades privadas, que reciben sus ingresos ya sea por las familias que pueden pagar los aranceles, como por el Estado en los casos en que éstas no pueden. El negocio no sólo es posible, sino que además es garantizado por el Estado.</p> |
| <p><i>(Ley N° 20.630 - D. Oficial 27/09/2012)</i> Perfecciona la legislación tributaria y financia la reforma educacional.</p> | <p>Gratuidad universal (garantía de acceso o educación como derecho social)</p> <p>Fortalecimiento de la educación pública (incremento de los aportes basales a las entidades públicas y eliminación de los subsidios a la demanda)</p> | <p><i>La reforma elevó del 17% al 20% los impuestos a pagar por las empresas y elevó impuestos específicos a objeto de crear un Fondo de Educación (FE). Al mismo tiempo, incluye un incentivo tributario a las personas que declaren gastos en educación.</i></p> <p>Los recursos obtenidos por la reforma se estiman en apenas un cuarto de los necesarios para la gratuidad. Adicionalmente, el beneficio tributario con el cual se incentiva a las familias de renta media a matricular a sus hijos en colegios particulares (los públicos son gratuitos) representa un fortalecimiento precisamente de los establecimientos privados, en desmedro de los públicos, que año a año van perdiendo matrícula.</p> |

| Iniciativa legislativa aprobada | Demanda estudiantil asociada | Análisis de consistencia |
|---|--|---|
| <p><i>Ley N° 20.634 (Diario Oficial del 04/10/2012). Otorga beneficios a los deudores del crédito con garantía estatal y modifica la ley N° 20.027.</i></p> | <p>Gratuidad universal (garantía de acceso o educación como derecho social)</p> | <p><i>La ley establece una reducción en la cuota mensual de los deudores del CAE gracias a una rebaja permanente en la tasa de interés (de 6% a 2% anual). También define que la cuota a pagar no podrá superar el 10% de los ingresos del deudor y que una vez cumplido el pago de 180 cuotas (15 años), se condonará el saldo pendiente, si lo hubiera.</i></p> <p>La iniciativa no apunta a responder a la demanda en lo sustantivo, sino que por el contrario, dentro del marco vigente, profundiza una mirada mercantil. En términos prácticos, no hace más que equiparar las condiciones del CAE con las del Crédito Universitario exclusivo para universidades tradicionales (el CAE es para las privadas).</p> |
| <p>Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. <i>(Aprobada por el Congreso el 26/01/2015, actualmente en trámite de aprobación presidencial).</i></p> | <p>Gratuidad universal (garantía de acceso o educación como derecho social)</p> <p>Fin al lucro en educación</p> | <p><i>La iniciativa elimina el co-pago de las familias, avanzando por lo tanto en gratuidad para la educación obligatoria con recursos públicos, sin embargo, lo hace fortaleciendo la figura del subsidio a la demanda. Quienes reciban recursos públicos deberán ser entidades sin fines de lucro y los recursos recibidos deberán destinarse íntegramente a fines educativos.</i></p> <p><i>Se exige que los sostenedores sean dueños de la infraestructura educativa, a objeto de evitar el lucro encubierto debido al arrendamiento sobrevalorado de dichas instalaciones.</i></p> <p><i>Se prohíbe la discriminación arbitraria y se propone un sistema de admisión centralizado, pero con excepciones (colegios artísticos y liceos emblemáticos, que sí pueden seleccionar bajo ciertas criterios).</i></p> <p>La iniciativa recoge las consignas del movimiento asociadas a gratuidad y eliminación del lucro en la enseñanza obligatoria. No obstante, se requiere de otras leyes complementarias para abordar las demandas de fortalecimiento de la educación pública, desmunicipalización y mejoramiento de la calidad de la educación. A la espera de dichas iniciativas, la ley comentada corre el riesgo de minar aún más la educación pública-municipal, dado que son los particular-subvencionados los que ahora serán gratuitos para las familias (con subvenciones estatales a la demanda y no a la oferta pública) y “compiten” en desigualdad de condiciones con los primeros (rigidez laboral en unos y en otros no debido al estatuto docente, entre otros).</p> |
| <p>Reforma tributaria que modifica el sistema de tributación de la renta e introduce diversos ajustes en el sistema tributario. <i>Tramitación terminada (Ley N° 20.780 - D. Oficial 29/09/2014)</i></p> | <p>Gratuidad universal (garantía de acceso o educación como derecho social)</p> | <p><i>La ley se propone cuatro objetivos: i) financiar los gastos permanentes con ingresos permanentes (para poder llevar a cabo las reformas); ii) que los que ganan más tributen más y así reducir la brecha de desigualdad; iii) incentivar la inversión de empresas y PYMES y el ahorro de las personas; iv) Que todos paguen lo que corresponda, reducir la elusión y la evasión de impuestos.</i></p> <p><i>Se reemplaza el FUT por un sistema integrado de tributación. El sistema integrado con atribución de renta tiene una tasa de impuestos de primera categoría (a las utilidades de las empresas), que sube gradualmente de 20% a 25% en cuatro años.</i></p> <p>La reforma espera recaudar U\$8.200 millones, para financiar la reforma educacional.</p> |

| Iniciativa legislativa aprobada | Demanda estudiantil asociada | Análisis de consistencia |
|--|--|---|
| <p>Sustituye el sistema electoral binominal por uno de carácter proporcional inclusivo y fortalece la representatividad del Congreso Nacional. <i>(Aprobada por el Congreso el 23/04/2015, actualmente en trámite de aprobación presidencial).</i></p> | <p>Fin al sistema electoral binominal, que perpetúa el empate entre las dos principales coaliciones políticas.</p> | <p><i>La ley reemplaza el sistema electoral binominal (en que el 64% era equivalente al 36% de los votos) por uno proporcional. Para ello modifica el número de parlamentarios (los aumenta de 120 a 150 en la Cámara y de 38 a 50 en el Senado), los redistribuye en los nuevos distritos y establece la fórmula D'Hondt como mecanismo electoral, siendo proporcional al número de votos. Además, establece una ley de cuotas por género, exigiendo que ninguno de los géneros podrá superar el 60% de las candidaturas presentadas.</i> Sin embargo, establece que los candidatos irán en listas, exigiendo que los candidatos independientes demuestren como mínimo el 0,5% de los votos en elecciones anteriores. Con ello, se establece una desigualdad entre los candidatos que van por un partido y los que no.</p> |
| <p>Crea el Administrador Provisional y Administrador de Cierre de Instituciones de Educación Superior. <i>Tramitación terminada (Ley N° 20.800 - Diario Oficial del 26/12/2014)</i></p> | <p>Educación pública de calidad Educación como derecho social (garantizado)</p> | <p><i>El proyecto implica asegurar que cada institución cumpla con los estándares académicos que ofrece, así como mejorar la acreditación. Busca proteger el derecho a la educación de los estudiantes que cursando la educación superior, viven el cierre de su universidad, instituto profesional o centro de formación técnica.</i> Es una medida ex -post, es decir, opera cuando la calidad ya no ha sido garantizada y el derecho de los estudiantes ha sido vulnerado. Adicionalmente, opera especialmente sobre entidades privadas.</p> |

Fuente: Elaboración propia en base a análisis de los documentos oficiales y los comunicados del movimiento.

1.2.6. Modificación o creación de políticas y/o programas públicos

Tras las movilizaciones, las autoridades tomaron una serie de medidas administrativas adicionales o complementarias al trámite legislativo. Ya se ha comentado la respuesta gubernamental durante el año 2011. En el año 2012, destaca una modificación en el proceso de admisión a las universidades, con la incorporación del ranking de notas como método de selección para el ingreso a la universidad complementario a la PSU. En junio de 2012 el

DEMRE presenta la propuesta, que es aprobada por el CRUCH para el proceso de admisión 2013, con un peso relativo del 10%.¹²³

Interesa destacar cómo desde el año 2014 se plantean nuevas iniciativas de política pública enmarcadas en la denominada “Reforma Educacional”.¹²⁴ En mayo de 2014, el gobierno entrante presenta el *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo* para la educación superior, mediante el cual se establece que los jóvenes de los establecimientos más vulnerables del país que terminen dentro del 15% de mejor rendimiento, tendrán asegurado un número de vacantes en todas las carreras de cinco universidades con las que se ha firmado un convenio, las cuales se asignarán mediante un proceso especial de postulación que considerará los resultados académicos de los estudiantes, en forma adicional a que rindan la PSU y que aprueben satisfactoriamente el programa.

En el mes de junio de 2014 se anunciaron medidas para el fortalecimiento de la educación pública en paralelo a la tramitación de iniciativas legislativas, en lo que se denominó la *Agenda Inmediata de Fortalecimiento de la Educación Pública*. Ésta supone, entre otras acciones, generar convenios de desempeño con los municipios, que aumentarán en un 17% los recursos destinados a la mejora de la Educación Pública en las comunas; la implementación de un Plan Multidimensional de inversión para el Fortalecimiento de la

¹²³Esta medida generó rechazo por parte de algunos de los liceos emblemáticos, en particular el Instituto Nacional, el Liceo de Aplicación y el Liceo Nacional de Maipú, que presentaron un recurso de protección ante la Corte de Apelaciones dirigido a que no tuviera efecto para la admisión 2014, argumentando que dado su nivel de exigencia elevado, sus notas eran más bajas que las del resto de establecimientos, siendo perjudicados con el ranking. En diciembre de 2013 la Corte rechazó el recurso. Ver “Corte de Apelaciones rechaza recursos contra ranking de notas”, La Tercera, 2 de Diciembre 2013.

¹²⁴Ver: <http://reformaeducacional.mineduc.cl/>

Educación Pública, que establecerá nuevos estándares de calidad en materia de infraestructura y en términos de los procesos de aprendizaje; la creación de un Plan Nacional Docente, que abarcará desde la formación de los maestros hasta sus condiciones de trabajo y remuneraciones; y la generación de nuevos espacios para la participación y el desarrollo de los estudiantes, mediante un Fondo de Desarrollo y Participación Estudiantil, un Fondo de Fortalecimiento de los Centros de Estudiantes, un Plan Nacional de Formación Ciudadana y un Plan de Desarrollo de talentos en la educación pública (MINEDUC, 2014). La mayoría de estos anuncios a la fecha no han entrado en plena operación aún, pero grafican una dinámica de respuesta desde la institucionalidad en torno al sistema educativo.

1.2.7. Incorporación de procedimientos administrativos más participativos

En este punto, destaca el lanzamiento por parte del gobierno, de un “Plan nacional de participación ciudadana para una educación de calidad” en junio de 2014, que incluye la realización de “diálogos ciudadanos”, “diálogos temáticos” y “diálogos técnicos”, convocando a distintos sectores de la sociedad, a lo que se suman las “cuentas públicas participativas”.¹²⁵ Constituyen instancias formales mediante las cuales las políticas educativas son expuestas y sometidas a la opinión ciudadana. Sin embargo, todas ellas se limitan a un rol informativo y consultivo, sin garantizar que las opiniones y reflexiones ciudadanas se vayan a ver reflejadas en las iniciativas legislativas o administrativas impulsadas por el gobierno.

¹²⁵Ver: <http://reformaeducacional.mineduc.cl/participacion/>

Lo anterior no es extraño en el marco de lo que ha venido siendo la incorporación de la participación ciudadana en la gestión pública en las últimas décadas en el país y la forma que ésta ha adquirido. En opinión de algunos autores, ésta no sólo ha sido deficitaria, sino que, en algunos casos, incluso contraproducente. La canalización de la acción colectiva mediante instancias de participación institucionalizadas y promovidas por el Estado ha resultado a veces en un debilitamiento de la capacidad crítica de la sociedad civil (Paley, 2001), no sólo haciendo actuar a sus organizaciones como entidades para-estatales (Delamaza, 2012), sino manteniéndolas en una esfera de escaso poder, en ámbitos de participación restringidos, no vinculantes y con baja articulación al ciclo de las políticas públicas (Delamaza, 2010).¹²⁶

1.2.8. Cambios en el sistema electoral

Una de las demandas de las movilizaciones sociales durante el año 2011 apuntaba a la modificación del mecanismo electoral binominal vigente para la elección de los parlamentarios, bajo la lógica de que no sólo no era representativo, sino que otorgaba un poder de veto a la minoría conservadora, con el cual sería muy difícil avanzar en reformas necesarias para el logro de una “educación pública, gratuita y de calidad”.

¹²⁶ El análisis de Rosanvallon (2010) para Europa y Francia en específico, aplica también a Chile en este punto, al señalar que la incorporación de la participación ciudadana en las políticas públicas, generalmente ha sido funcional al gobierno para contar con información que facilite la toma de decisiones, pero no constituyente de un aumento del poder ciudadano, al tener un campo de intervención muy restringido.

Como ya se ha mencionado más arriba, el cambio al sistema electoral vería la luz en el año 2015, siendo reemplazado por uno proporcional. Si bien constituye un cambio legal que está fuera del ámbito de la educación, sitúa un horizonte futuro de posibilidades respecto de transformaciones en él, tanto en relación a las iniciativas ya en curso como a eventuales propuestas futuras.

En resumen, es posible afirmar que la estructura de oportunidades políticas ha sido modificada, pues ahí donde hasta hace poco no penetraban los planteamientos críticos, se han incorporado al debate temas como el derecho a la educación y las reformas necesarias para avanzar hacia su ejercicio, la reforma tributaria para financiarlas y la necesidad de una nueva constitución política. La agenda pública se ha abierto y el movimiento estudiantil ha logrado que una parte de las élites políticas recoja el guante, con distintas propuestas y acciones en curso.

1.3. Conclusiones del capítulo

En general, los efectos de las jornadas de movilización han sido importantes en la esfera de la agenda pública (incorporación al debate político y al programa de gobierno de los partidos y de la presidenta electa, de tres ejes esenciales de las demandas estudiantiles: reforma educacional, reforma tributaria y reforma constitucional) y, en alguna medida, en una reconfiguración de las elites políticas (ingreso de dirigentes estudiantiles al Congreso Nacional como diputados e inclusión del Partido Comunista en una nueva coalición de gobierno). A la vez, a la fecha se aprecia un efecto significativo en materia de legislación y

políticas públicas, con proyectos de ley promulgados y otros en trámite legislativo, aunque con distinto grado de sintonía respecto de las demandas estudiantiles originales. En cualquier caso, se observa que las principales demandas del movimiento estudiantil han sido incorporadas al proceso político-institucional, no sin una cadena de reinterpretaciones y reconfiguraciones de su espíritu original al interior del sistema.

2. ANÁLISIS DE LAS CONSECUENCIAS SOCIO-CULTURALES

Hablar de consecuencias “socio-culturales” puede sonar ambicioso y amplio, pero lo que se intenta aquí es fundamentalmente recoger los efectos que las jornadas de movilización estudiantil del año 2011 tuvieron en el entorno social, aquello que está más allá de lo político-institucional, y especialmente en el plano de las ideas, de las opiniones y del sentido común de la sociedad.

El análisis se centra en tres dimensiones, recogiendo las propuestas de Kitschelt (1986), Ibarra *et al* (2002) y Jiménez (2005): i) aceptación de la protesta como mecanismo de expresión; ii) introducción en la conversación social de nuevos temas, percepciones y definiciones alternativas; y iii) cambios en la cultura política y el ejercicio democrático.

2.1. Aceptación de la protesta como modo legítimo de expresión

Si los movimientos sociales utilizan como principal canal de expresión las movilizaciones y protestas, uno de los resultados primarios esperables de sus acciones en la ciudadanía es que ésta considere que dicho canal es válido, de lo contrario se correría el riesgo de poner en cuestión, por un aspecto “procedimental”, todo el resto de factores asociados al movimiento.¹²⁷

¹²⁷Esto suele ocurrir con los grupos denominados “radicalizados”. Puede que sus demandas conciten adhesión en la población, pero si su estrategia es poner bombas, lo más seguro es que dicha adhesión se vea mermada, no por un tema de contenido, sino de “procedimiento”.

Durante y posterior a las jornadas de protesta del año 2011, una parte importante de la ciudadanía, constituyéndose en mayoría con el paso del tiempo, valida la protesta como modo de expresión legítimo. Entre 2008 y 2011, la proporción de personas que declaró aprobar que las personas participen en manifestaciones públicas para lograr sus objetivos políticos, creció de un 44% a un 55% (CEP, junio-julio 2011). El año 2012, la aprobación a la participación en manifestaciones públicas alcanzó el 57% (CEP, 2012).

Sin perjuicio de lo anterior, dicha aprobación no hace alusión a “cualquier forma de protesta”, sino que hace referencia preferentemente a las acciones pacíficas o bien a aquellas que constituyendo un acto de confrontación, no son significadas como “violencia”. Cuando se pregunta por el grado de acuerdo respecto a la ocupación de terrenos privados como forma de protesta (por ejemplo, tomas), éste sube de un 7% en 2008 a un 15% en 2012 (CEP, 2012). Como contrapunto, cuando se consulta por el grado de acuerdo con la realización de actos violentos durante las manifestaciones, éste apenas alcanza en los años 2008 y 2011 el 2%.¹²⁸

Como se verá en el capítulo siguiente, al interior del movimiento habrá un desplazamiento relativo desde un absoluto rechazo a la violencia durante la primera mitad del año, hacia una mayor flexibilidad en el juicio y legitimación de los actos violentos en la segunda parte.

¹²⁸ Ver: http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_4844.html#.UglWIZJWySo.

2.2. Introducción de nuevas visiones y definiciones alternativas en la conversación social

Los temas planteados por el movimiento han sido objeto de intenso debate y conversación social, y han penetrado con intensidad en la sociedad que, como se ha visto, en su mayoría respalda sus planteamientos. Algunos conceptos se instalaron con fuerza, desnaturalizando aquellos que estaban vigentes: educación como bien de consumo, lucro, emprendimiento y segregación como algo normal e incluso positivo, fueron reemplazados por educación como derecho, fin al lucro en educación, gratuidad y valoración de la enseñanza pública.

De acuerdo a la Encuesta CEP sept-oct 2013, el 74% está de acuerdo con “En educación, priorizar educación universitaria gratuita”; el 67% con “hacer una reforma tributaria”; el 51% con una “reforma al sistema electoral binominal” y el 45% con una “Asamblea Constituyente” (CEP, 2013). Todos ellos temas puestos en la agenda con fuerza el año 2011.

En el marco de lo que se vivió en Chile el año 2011, el sentido común previo a las movilizaciones estudiantiles podía asociarse a una cierta naturalidad de la ausencia de derechos en materia educativa, es decir, pagar por educación o incluso endeudarse por educación, no era necesariamente disruptivo, sino más bien natural. Una demostración, por omisión, de lo anterior es que no existen estudios de opinión anteriores al año 2006 que plantearan siquiera el tema de la gratuidad en la educación.

Lo que sí es posible encontrar es una pregunta en la Encuesta CEP de junio-julio del año 2006 acerca de la educación como empresa lucrativa; sin estar planteada en términos de acuerdo o desacuerdo con el lucro en la educación (como lo estará en el 2011 y ante lo cual el 80% de la población sostendrá que no está de acuerdo en que colegios y universidades tengan fines de lucro), se pregunta si le parece bien o mal que haya “colegios particulares subvencionados que son organizados como empresas privadas y que, por eso, buscan producir beneficios económicos para sus dueños”, ante lo cual el 30% contestaba que “le parece mal y debiera estar prohibido”. La mayoría (un 55%) declaraba que “Le parece bien, siempre y cuando tengan un nivel educacional aceptable, cumplan las leyes y los padres estén enterados”, mientras que a un 11% “le parece bien”, a secas (CEP, 2006). De un 30% a un 80% de rechazo al lucro hay una distancia enorme, que da cuenta de una internalización significativa en la población de una nueva visión al respecto, que puede ser atribuida esencialmente a los planteamientos del movimiento estudiantil.

Cuando el 19 de julio de 2011 el Presidente de la República le decía al país que la educación era “un bien de consumo” y que “debía existir mayor interconexión entre el mundo de la educación y el mundo de la empresa”¹²⁹, lo hacía no sólo expresando su opinión o la de su sector político (centro-derecha) o social (empresariado), sino que dándolo como algo evidente para todos, algo que se construyó durante cuatro décadas para que llegara a ser “de sentido común”. Que la población haya expresado en las encuestas de ese mismo año un desacuerdo respecto de esa consideración, es muestra de que las

¹²⁹“La educación es un bien de consumo...”. Sebastián Piñera, 2011. Ver: <http://www.cooperativa.cl/presidente-pinera-la-educacion-es-un-bien-deconsumo/prontus_notas/2011-07-19/134829.html

jornadas de protesta remecieron visiones como aquella, que estaban instaladas y que hoy lo están en muy menor medida.

En un contexto de mercantilización extendida, las ideas de “gratuidad” o de “fin al lucro” en educación antes de 2011 no sólo no eran un tema, sino que probablemente habrían sido cuestionadas, precisamente por ir contra la esencia del modelo de sociedad construido. Cobrarían fuerza en el año 2011, poniendo en cuestión la normalización de conductas que luego pasaron a considerarse abusivas. La noción de la educación como un derecho social apareció en el debate público debido a los reclamos de los estudiantes, pero también por las referencias académicas e internacionales que estaban ahora a la mano. Como se ha mencionado ya, la elaboración de informes comparados por parte de la OCDE tras el ingreso de Chile en el año 2010 a dicho organismo, abrió a la ciudadanía la perspectiva de que en otros países –precisamente en aquellos más desarrollados a los que siempre se hace alusión como modelos a seguir- el panorama en cuanto a modelo educativo era diferente y tendía hacia la comprensión de la educación como un derecho social, donde los grados de colonización de dicho espacio por parte del mercado no alcanzaban siquiera a acercarse a lo experimentado en Chile. De modo significativo, el arco discursivo se amplió y los límites de lo posible parecieron modificarse.

2.3. Cambios en la cultura política y el ejercicio democrático

Los movimientos sociales tienden a profundizar o radicalizar la democracia (Ibarra *et al*, 2002; Calle, 2009). En el caso del movimiento estudiantil chileno, su propósito no es

distinto. Tras un año de movilización, quedaba consolidada su aspiración transformadora no sólo del sistema educativo, sino de la manera de hacer política y ejercer la democracia.

En palabras de uno de sus dirigentes y actual diputado:

Cita 5: Manera de hacer política y ejercer la democracia

"No podemos abordar solamente las materias relativas a educación, sino también en materia política, porque entendemos que no está sólo en juego la calidad de la educación, sino el carácter de la democracia en Chile (...) La esencia del movimiento estudiantil es que firma la bancarrota de una manera de entender la política que es que ésta se hace entre cuatro paredes y la cual es sólo privilegio de la élite; hay que salir a las calles, hay que demostrar nuestro descontento, hay que presionar a la institucionalidad, mediante movilizaciones - sin ninguna duda- y también mediante la construcción de propuestas" (Gabriel Boric, Presidente de la CONFECH, 2012 [en Documental Movilizados, 2012]).

El movimiento había logrado generar un debate social sobre el abuso, el lucro y la desigualdad, reforzando la conciencia crítica y aportando a la desnaturalización de las características del modelo social. Sin embargo, ¿con qué se enfrentaba el movimiento? No con una dictadura, como el movimiento popular de 30 años antes, sino con un régimen democrático diseñado entre las paredes de aquella, que tras dos largas décadas se mostraba ante los estudiantes como un sistema carente de legitimidad y representatividad.

De la mano de lo anterior, se abrió con fuerza un debate sobre la legitimidad de la institucionalidad vigente, especialmente la Constitución Política heredada de la dictadura militar y el sistema electoral que derivaba en la conformación de un Congreso Nacional poco representativo y enjaulado en el consenso. De manera significativa el movimiento cuestionó estos elementos, pero dos maneras distintas de abordarlos cristalizaron en la creación de dos facciones en su interior, a partir de discursos diferentes respecto de las

elecciones y de la construcción organizativa necesaria para la realización de las transformaciones.

De un lado, un grupo fundamentalmente compuesto por universitarios y parte de los secundarios, ha asumido una vocación de poder institucional, promoviendo el voto en las elecciones como mecanismo válido y la formación de colectivos políticos que buscan hacerse un lugar en la competencia política (por ejemplo, creación del movimiento político *Revolución Democrática*, por el presidente de la FEUC)¹³⁰; y la presencia de dirigentes que se presentan como candidatos a alcalde, concejal o diputado para generar el cambio desde la propia institucionalidad.

De otro lado, un grupo de secundarios liderado por la ACES, más colectivos libertarios universitarios, han propugnado un rechazo al modelo de democracia vigente, impulsando la abstención electoral¹³¹ y apuntando a la creación de “poder comunitario” fuera de las instituciones estatales, en el que la sociedad sea artífice de la resolución de los problemas sin necesitar ayuda “desde arriba”.¹³²

¹³⁰ Federación de Estudiantes de la Universidad Católica, segunda agrupación en orden de importancia, detrás de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH). *Revolución Democrática* (RD) es un movimiento político fundado por dirigentes y participantes del movimiento universitario. A la fecha cuenta con un diputado (Giorgio Jackson) y con al menos dos cargos claves dentro del Ministerio de Educación (Miguel Crispi, asesor del Ministro; y Gonzalo Muñoz, jefe de la División de Educación General).

¹³¹ El llamado a la abstención tuvo lugar tanto en los comicios municipales de 2012 como en las elecciones presidenciales y parlamentarias de 2013. Ver: <http://www.cnnchile.com/noticia/2012/09/10/aces-anuncio-campana-que-llama-a-la-abstencion-en-las-elecciones-municipales> y <http://www.elclarin.cl/web/noticias/politica/9530-yo-no-voto-por-este-sistema-la-aces-llama-a-la-abstencion-en-las-presidenciales-y-parlamentarias.html>

¹³² Uno de los argumentos de este grupo, alude a que la actual clase política es presa fácil de los intereses de la oligarquía, por lo que en la práctica no son más que representantes de sus intereses y no de los del pueblo. Ello no deja de tener sentido a la vista de las características que tienen las campañas electorales (financiadas por los principales grupos económicos del país) y a la luz de los análisis de Crouch (2004; 2011) y Held

A nivel de percepciones, considerando los resultados del estudio nacional de opinión pública “Auditoría de la Democracia 2010-2012” (V/A, 2012), ante la pregunta “*Existen diferentes opiniones sobre qué es lo que hace a un buen ciudadano. En una escala de 1 a 7, ¿cuán importante es para Ud. siempre votar en las elecciones?*”, quienes responden que es muy importante (7) pasan de un 48% en 2010 a un 40% en 2012.¹³³

Las elecciones municipales desarrolladas el 28 de octubre de 2012 arrojaron resultados que de alguna manera permitieron confrontar a ambas posturas, aunque sin llegar a dar la razón a una por sobre la otra.¹³⁴ La abstención alcanzó un nivel histórico, llegando al 60% y fortaleciendo la opción de los abstencionistas¹³⁵; a la vez que gracias a la participación de quienes apoyaron públicamente la transformación mediante el voto, se venció a alcaldes que representaban un símbolo de la derecha conservadora y, especialmente, de la actitud criminalizadora hacia el movimiento estudiantil.¹³⁶

(1997) en relación al desequilibrio de poder en el juego democrático entre las corporaciones y los ciudadanos. Un importante autor chileno de esta línea argumental es Gabriel Salazar (ver Salazar, 2012).

¹³³ La diferencia es estadísticamente significativa.

¹³⁴ Estas elecciones son las primeras en las que opera un sistema de inscripción automática y voto voluntario, pues antes existía un modelo de inscripción voluntaria y voto obligatorio. Tal como indica la literatura, la voluntariedad del voto resulta en mayores niveles de abstención.

¹³⁵ La abstención, a diferencia del voto nulo, no puede interpretarse políticamente de manera clara, pues sus causas pueden ser tanto la crítica al sistema como la simple apatía o desgano. Ejemplo de ello es que en el estudio “Auditoría a la democracia 2012-2014” (V/A, 2012), consultados por las razones de quienes no votaron en las elecciones municipales, las respuestas posibles eran las siguientes, todas ellas con algún grado de acuerdo: i) Porque la política no me interesa; ii) Porque no me enteré de mi lugar de votación; iii) Porque esta elección no era importante; iv) Porque quería protestar contra el sistema; v) Porque ningún candidato me gustaba; vi) Porque mi voto no cambiaría en nada las cosas; vii) Porque me dio lata ir a votar; viii) Porque estaba enfermo, perdí el carnet, o estabalejos de mi lugar de votación. En cualquier caso, representa ciertamente una desafección respecto del sistema político.

¹³⁶ Un hito en este sentido fue la derrota del alcalde Labbé en la comuna de Providencia, coronel en retiro, activo miembro de la dictadura militar y posterior defensor de la misma, ante una candidata de perfil ciudadano que concitó el apoyo de la oposición y de colectivos políticos adherentes al movimiento estudiantil.

En las elecciones presidenciales del año 2013, en primera vuelta la abstención alcanzó al 51%, mientras que en el balotaje se elevó hasta un 58%.¹³⁷ Al mismo tiempo, tres ex dirigentes estudiantiles alcanzaron escaños en la Cámara de Diputados y la Presidenta de la República electa asumió con un programa de gobierno marcado sustancialmente por la agenda levantada por el movimiento estudiantil.

Como se verá en el capítulo siguiente, un elemento que atraviesa a los activistas del movimiento hace referencia a la tensión existente entre la política institucional y la no-institucional, al ser un movimiento que interpela al Estado, pero a la vez desconfía de él; dirige sus demandas al sistema político, pero al mismo tiempo cuestiona su legitimidad.

Respecto a la politización de la ciudadanía, los resultados del estudio “Auditoría de la democracia” arrojan que mientras el año 2010 el 12% de la población decía estar “muy interesado o bastante interesado en la política”, esa cifra sube a 19% en el año 2012. A la vez, el porcentaje de la población que se identifica con algún partido político registra un movimiento inverso, pasando de un 40% en el año 2010 a un 36% en el 2012.¹³⁸ Esto es coherente con la hipótesis que se desarrollará más adelante de que ha ocurrido una politización, pero ésta no se inscribe en los marcos institucionales.

Se apuesta por refundar la democracia, esa que ha estado vigente en los últimos 20 años y que no ha superado sus limitaciones, y se habla con fuerza de la necesidad de un nuevo

¹³⁷Ver: www.servei.cl

¹³⁸ En ambas variables la diferencia es estadísticamente significativa.

pacto social y de una Asamblea Constituyente para la creación de una nueva Constitución política plenamente democrática.¹³⁹

2.4. Conclusiones del capítulo

En términos generales, se observa un fuerte apoyo ciudadano a la protesta como modo legítimo de expresión –no así respecto de los actos de violencia- ante una institucionalidad cada vez más distante. Se observa también que se introdujeron en la conversación social temas y lógicas que habían sido desterradas y reemplazadas por una naturalización del orden de cosas que hacía muy difícil discutirlos. Finalmente, se aprecia un avance en politización, por un lado, al ir más allá de las demandas específicas relativas al modelo educativo y profundizar en planteamientos sobre el orden político que afectan a las primeras y, por otro, al poner en cuestión aspectos del orden social que parecían asumidos por la población como inmutables.¹⁴⁰ Lo anterior, en el marco de tensiones respecto del ejercicio de la política institucional y la no-institucional.

En resumen, la sociedad chilena incorporó al debate público nuevos temas y experimentó cambios significativos de opinión en aspectos críticos como el lucro en la educación; validó en forma creciente la protesta social como expresión colectiva de demandas y planteamientos por parte de la ciudadanía; y operó en ella un proceso de politización,

¹³⁹ La propia dinámica interna del movimiento se caracteriza por constituir un significativo ejercicio democrático: elección de representantes anualmente (CONFECH y CONES) y de voceros revocables en el otro (ACES). En ambos casos, las decisiones a tomar son sometidas a deliberación y voto en las asambleas.

¹⁴⁰ Este último punto será profundizado en el capítulo siguiente, en el marco del análisis sobre los significados y efectos de la protesta en relación a sus activistas.

entendida como cuestionamiento del orden y ubicación de ciertos fenómenos en el plano de lo “susceptible de ser decidido colectivamente” (PNUD, 2015), es decir, no naturales ni inmutables. Dicha politización, sin embargo, ocurre en dos figuras que entran en tensión, la primera de la mano de lo institucional y la segunda en paralelo a ello, por un carril aparte.

III. CONSECUENCIAS BIOGRÁFICAS Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN TORNO A LA PROTESTA ESTUDIANTIL

El presente capítulo analiza el discurso y significados otorgados por los activistas de base a las jornadas de protesta estudiantil de 2011, centrándose en los efectos y aprendizajes biográficos derivados de la experiencia activista y en la comprensión del proceso de politización operado en ella, sus formas y sentido subjetivo.

A continuación se analiza el material cualitativo derivado de la realización de ocho Grupos de Discusión con activistas, tanto secundarios como universitarios, de sexo masculino y femenino, pertenecientes a entidades educativas que tuvieron protagonismo en el despliegue del movimiento. Utilizando el análisis sociológico del sistema de discursos (ASSD), se identifican elementos posicionales, configuraciones narrativas y espacios semánticos o dominios discursivos, que aparecen con distintas densidades y expresan los principales significados asociados a las jornadas de movilización del 2011.

1. VISIÓN PANORÁMICA DE LOS ACTIVISTAS Y SU DISCURSO¹⁴¹

Una primera aproximación al material obtenido apunta a situar a los actores en su marco social, de modo de establecer “desde dónde hablan”. Los actores hablan básicamente desde cinco posiciones. La primera, que es compartida por todos, es la de “activista” o miembro activo del movimiento estudiantil del 2011. La segunda, que también es compartida, hace referencia a su ubicación en la estructura socio-económica, resultando que los Grupos hablan desde una “posición de clase-media”, con la heterogeneidad existente en ese grupo social, pero con ciertas características comunes que los sitúan en un espacio distinto al de la clase-alta y al de la clase-baja¹⁴². La tercera posición, distinta entre grupos, hace referencia a lo generacional; los secundarios corresponden a una generación distinta a los universitarios (en promedio los separan 5-6 años), con lo que ello implica en términos de experiencia biográfica y visión del mundo. Ligada a la anterior, la cuarta posición es la de estudiante secundario o universitario, correspondiente a ámbitos experienciales y formativos diferenciados. Finalmente, la quinta posición hace referencia al género, distinguiendo entre grupos masculinos y femeninos.

¹⁴¹ El material cualitativo consiste en ocho documentos primarios con el texto transcrito de cada uno de los GD realizados. Su procesamiento se realizó utilizando el programa Atlas-ti 6.2. Se formaron inicialmente cuatro familias de documentos, la primera tomando los textos de los estudiantes secundarios y la segunda los de los universitarios. Posteriormente, la tercera con los GD masculinos y la cuarta con los femeninos. En el análisis de cada documento primario se realizó una codificación y se fueron seleccionando y asignando citas a dichos códigos.

¹⁴² La discusión académica relativa a la estratificación social ha sido muy prolífica en el último tiempo, y en particular en Chile ha habido un interesante debate sobre el asunto. Recomendables son los trabajos de Emmanuelle Barozet (Barozet y Espinoza, 2009; Barozet y Fierro, 2011; Barozet y Mc-Clure, 2014). Para efectos del presente análisis, simplificamos la clasificación a partir de tres factores: i) Índice de vulnerabilidad escolar (IVE) del establecimiento educacional al que asisten (en el caso de los liceos); ii) Comuna de residencia (en Santiago de Chile la comuna y el nivel de ingresos están fuertemente correlacionados); y iii) auto-identificación implícita a través del lenguaje utilizado y narrativa en el transcurso de los Grupos de Discusión. La combinación de estos factores permite situar a los hablantes dentro de la clase media.

La definición analítica de estas cinco posiciones no implica que a nivel de discurso existan diferencias significativas o sustantivas. De hecho, el análisis de los discursos realizado da cuenta de grandes espacios de transversalidad y comunalidad, con ejes de contenido compartido que permiten nuclear el análisis.

El Movimiento Estudiantil no constituye un bloque homogéneo, por el contrario, logró aunar un conjunto de visiones y grupos diversos. Bajo el marco de unos propósitos generales comunes, secundarios y universitarios planteaban demandas y reivindicaciones particulares. También al interior de ellos había diferencias. En la CONFECH convivían visiones disímiles, desde las más moderadas hasta las más radicales, aunque siempre los universitarios se hicieron representar por dicha entidad única; mientras que entre los secundarios las diferencias llevaban a organizarse en dos entidades: la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES). La primera data del año 2000, mientras que la segunda surge el 2011. La ACES funciona a partir de asambleas autónomas que eligen a voceros revocables y cuyo rol es representar a la asamblea en las discusiones; ha tenido una postura crítica a la vía institucional y a la intromisión de los partidos políticos en los liceos. Por su parte, la CONES opera sobre la base de la organización formal de los establecimientos (consejos de delegados de curso), tiene relación directa con los partidos y, en general, defiende una postura más moderada y de diálogo institucional.

Pese a lo anterior, a lo largo del relato de los grupos se observa que existe un núcleo amplio de nociones que aparecen tanto en secundarios como universitarios, conformando un

discurso denso y transversal. Escapan a este núcleo sólo algunas visiones. Una de ellas es la que distingue entre universitarios y secundarios en relación a su aproximación a la política. Estos últimos conocieron la política y la experimentaron por primera vez en el liceo en el marco de las movilizaciones, construyendo un valor en torno a la política directa y cotidiana, y un rechazo a la política formal y a la democracia representativa o delegada. En el caso de los universitarios, más bien hay un desencantamiento de la política institucional o una confirmación de sus falencias, tras experiencias previas, ya sea como secundarios o participantes de colectivos.

Contrario a lo supuesto inicialmente, el género, por ejemplo, no constituyó un eje diferenciador de los discursos.

La presencia de diferencias, siendo la excepción, se indica puntualmente a lo largo del análisis cuando corresponda.

Tabla 16: Esquema posicional de los activistas y ejemplo de citas textuales

| Posiciones | Activismo | Clase social (clase media) | Generación (cohorte nacidos en 1990 / 1995) |
|----------------|---|---|---|
| Secundarios | <p>“después que se bajó la toma y terminaron las movilizaciones del 2011 pensamos cómo volver a la calle, pero era como super inviable porque estaba super reventado, porque estaban todos predispuestos a que si era toma o no toma y que siempre era lo mismo, entonces decidimos organizarnos y levantamos un colectivo interno en el colegio y empezamos a trabajar con otros colectivos sobre cómo seguir activos y mantener vivas las discusiones” (GD Hombres secundarios)</p> | <p>“el 2011 igual conocí otros colegios, colegios periféricos que tenían otra visión, cosas que para uno eran tan comunes como llegar a la universidad y me abrió mucho la visión, me cambió la perspectiva (...) nosotras que teníamos educación de calidad luchábamos para que todos la tuvieran” (GD Mujeres secundarias)</p> <p>“si bien el movimiento abogaba por todos y por dar una educación de calidad a todos, nunca dejó de ser un movimiento elitista, y eso marcó mucho el tipo de demandas que se daban, por ejemplo, las grandes consignas estaban en un nivel superior a lo que es Chile en la realidad, la gran mayoría de la gente no está en lo que es educación de calidad, sino que tener confort en los baños, arreglar los vidrios, tener libros, son cosas que uno como Universidad de Chile, Universidad Católica, que eran los líderes del movimiento, Instituto Nacional, Liceo Lastarria, Liceo 1, Carmela Carvajal, eran lejanas a lo que era la realidad chilena (...) en realidad la situación chilena es mucho peor de lo que pensamos” (GD Mujeres secundarias)</p> <p>“en los liceos emblemáticos tu veís gente de todo tipo, desde el que su papá es gerente de una empresa hasta el que su mamá es temporera o el papá es narco, entonces es distinto que de un subvencionado, esos colegios no viven la política como nosotros” (GD Hombres secundarios)</p> | <p>“la generación que vivió el 2011 no había vivido las movilizaciones del 2006, era una generación como inexperta en el sentido de las tomas y todo eso, entonces aprender algo nuevo...” (GD Hombres secundarios)</p> <p>“nosotros somos hijos de padres que crecieron en dictadura, ellos salían a la calle y balazo mierda, ahora es distinto, mañana tu hijo o tu sobrino, quien sea que salga a la calle, uno los va a apoyar, va a estar con ellos” (GD Hombres secundarios)</p> |
| Universitarios | <p>“Le era muy difícil a alguien estar en contra del movimiento, me pasó. Le era muy complicado, porque era casi un tema que estoy luchando en el fondo no solo por ti. Y ahí se dejó el individualismo de lado en algún grado, se dejó el individualismo de lado porque estaba luchando por el de al lado también, o sea no era por ti” (GD Hombres universitarios)</p> | <p>“piensa que estoy pagando 3 millones y tanto por sociología, será porque en volá tienen mucha plata y les da lo mismo, que igual pasa, y tal vez hay gente en la católica que tal vez puede pagar toda esa plata por estudiar, pero igual hay gente que me ha dicho, bueno da lo mismo, voy a salir y voy a intentar de pagar, voy a pagar mi deuda (...) o sea no tienen ni pa pagar la micro y prefiere igual seguir yendo a la u y seguir pagando y que sus papas se mueran por pagar la universidad” (GD Mujeres universitarias)</p> | <p>“yo participé en la movilización del 2006 y en la del 2011, entonces como que de las enseñanzas más básicas yo creo que me quedan es como la importancia de la organización entre las personas en cualquier espacio y en cualquier lugar” (GD Hombres universitarios)</p> |

En cuanto a las configuraciones narrativas, pueden señalarse tres principales, relacionadas con la deriva de los discursos en torno de:

- a) las formas de politización (predomina la política no-institucional y la desconfianza respecto de los dirigentes, de cualquier nivel);
- b) los ámbitos de conflicto (desde la esfera privada-familiar hasta la macro-política, pasando por el establecimiento educacional como principal escenario de divisiones entre compañeros);
- c) las formas del miedo (tensión entre el miedo a la violencia y el miedo a la vulnerabilidad social).

Tabla 17: Configuraciones narrativas principales en el discurso de los activistas

| | | |
|---------------------|--|---|
| Politización | <u>Política no-institucional</u> | Política institucional |
| Conflicto | <u>En espacios/niveles micro (familia, liceo o universidad)</u> | En niveles macro (instituciones, políticos) |
| Miedo | A la violencia (miedo heredado, superado y experimentado) | <u>A la vulnerabilidad (miedo heredado y proyectado)</u> |

Finalmente, aparecen seis espacios semánticos o dominios discursivos, con distintas densidades, que expresan los principales significados asociados a las jornadas de movilización del 2011. Destaca, en primer lugar, el proceso de politización y las

dimensiones de la subjetividad política de los estudiantes; en segundo lugar, la experiencia de quiebres y conflictos en distintos ámbitos de su mundo relacional; tercero, los importantes efectos biográficos de las movilizaciones, especialmente la experiencia de la “toma”; cuarto, las tensiones, miedos y frustraciones experimentados; quinto, las referencias al movimiento estudiantil, especialmente sus demandas y repertorio de acción; y sexto, la capacidad del movimiento para disputar el sentido común.¹⁴³ Todos ellos son descritos y analizados en lo que sigue.

La Tabla 18 presenta la densidad discursiva de cada uno de los espacios semánticos, indicando el número de códigos y de citas asociados.

Tabla 18: Síntesis de espacios semánticos y densidad discursiva tras la codificación

| | |
|--|---|
| 1.Politización y subjetividad política <i>(6 códigos)</i> <i>(86 citas)</i> | 2.Efectos biográficos <i>(4 códigos)</i> <i>(31 citas)</i> |
| 3. Quiebres y conflictos <i>(3 códigos)</i> <i>(37 citas)</i> | 4.Tensiones, miedos y frustraciones <i>(6 códigos)</i> <i>(44 citas)</i> |
| 5.Sobre el Movimiento estudiantil <i>(4 códigos)</i> <i>(20 citas)</i> | 6.Disputando el sentido común <i>(2códigos)</i> <i>(12 citas)</i> |

¹⁴³ El lema del movimiento “Educación (36) pública (7), gratuita (6) y de calidad (9)” tiene una relativa baja densidad discursiva (entre paréntesis el número de menciones a cada palabra en los GD). Las configuraciones narrativas corren por otros caminos. Ejemplo de ello es la relevancia en términos de politización: “política” (71); y de la experiencia de movilización: “toma” (50).

En cada uno de los espacios semánticos destacan con claridad algunos atractores centrales, siendo considerables las referencias a palabras como “política”, “toma”, “movimiento”, “educación”, “lucha”, “grupo” y “miedo”. En torno a estos atractores giran frases y enunciados posibles de interpretar y relacionar, los cuales van develando el sentido del discurso de los activistas.

Tabla 19: Principales atractores por espacio semántico (entre paréntesis número de menciones)

| | |
|---|--|
| <p>1. Politización y subjetividad política <i>política (71), políticos (28), participación (19)</i></p> | <p>2. Efectos biográficos <i>grupo (20)</i></p> |
| <p>3. Quiebres y conflictos <i>conflicto (9)</i></p> | <p>4. Tensiones, miedos y frustraciones <i>miedo (21)</i></p> |
| <p>5. Sobre el Movimiento estudiantil <i>toma (50), movimiento (40), educación (35), lucha-luchar (30)</i></p> | <p>6. Disputando el sentido común [no hay atractores definidos]</p> |

2. DISCURSO, SIGNIFICADOS E IMPLICANCIAS DE LA PROTESTA ESTUDIANTIL EN SUS ACTIVISTAS

2.1. Politización y subjetividad política

Apropiación de una política re-significada y rechazo de la política formal

La participación en marchas, tomas, asambleas y consejos estudiantiles, entre otras actividades que se enmarcan en las movilizaciones del 2011, constituye una clara experiencia de **aprendizaje político** para los jóvenes. En primer lugar, la participación en las movilizaciones representó una aproximación práctica a la política, entendida preliminarmente como debate, participación y organización para lograr cambios, tanto en el nivel estudiantil como en el plano nacional de la política institucional. Los estudiantes aprendieron que las estructuras podían cambiarse, no eran inmutables, y que debatir y confrontar posiciones era parte del proceso de cambio derivado de la acción colectiva.

Cita 6: Aprendizaje político

“Significó acercarse a la política (...) lo que aprendimos fue a tener pensamiento crítico, si hay algo que me genera incomodidad no es porque el sistema es así y estamos predestinados a vivir esto, si uno ve que hay gente que abusa, uno tiene ese derecho y ese deber incluso, de participar de la forma que sea, para poder cambiar esa situación” (GD Mujeres secundarias)

“- A mi desde el 2011 en ese sentido me cambió la vida entera, porque me politicé el 2011, entonces, de no saber nada, a empezar a estudiar y a investigar lo que pasaba en el ámbito nacional, igual es como fuerte de un día para otro estar movilizado e informarte en todo ámbito, no solamente en el estudiantil

- El 2011 aprendimos que todo lo que habíamos aprendido durante 14 o 15 años, se basaba prácticamente en puras mentiras, que todas las leyes y normas sociales eran cosas que no necesariamente tenían que ser así, o sea, el vivir siete meses dentro de una toma, en que no existía ninguna norma ni ninguna ley más que las que poníamos nosotros mismos con nuestros compañeros, es una cuestión que enriqueció mucho, nosotros mismos desde la toma, más allá de lo que fue para afuera, sino que al interior de la toma, fue construir un mundo totalmente nuevo (...) todo lo que nos habían dicho desde que nacimos hasta esa época, eran básicamente mentiras y todo se podía cambiar” (GD Hombres secundarios)

*“- Participé en la movilización del 2006 y en la del 2011, entonces como que de las enseñanzas más básicas yo creo que me quedan es como la importancia de la organización entre las personas en cualquier espacio y en cualquier lugar, que creo que es como lo fundamental pa’ que se generen este tipo de cuestionamientos, o sea no creo que la verdad sea una cuestión que esté impuesta, sino que es una construcción como entre todos y bueno, de esa organización, lleva una cuestión que creo que se demuestra en términos históricos, es la lucha constante que uno tiene que dar por estos derechos, porque finalmente el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho a la vivienda por ejemplo, son cuestiones que no sé... no se dieron de por sí, o sea, son luchas que se han dado constantemente a lo largo de la historia y que finalmente si uno abandona ese terreno de la lucha, probablemente retrocedamos hasta lo que estamos ahora
- no hay otra forma de luchar que no sea estando organizado y mientras más organizada esté la gente más se van a poder hacer valer esos derechos...” (GD Hombres universitarios)*

Dicho aprendizaje se extendió a espacios fuera de los educacionales, más concretamente, al *núcleo íntimo de la familia*. Las movilizaciones, amplificadas por los medios de comunicación masivos, llevaron “de vuelta a la política a la mesa familiar”. El espacio privado de convivencia con la familia dejó de ser ese lugar neutral y aséptico, en el cual durante mucho tiempo en la mayoría de los casos había desaparecido el debate político y volvió –o comenzó– a ser un campo de discusión. El diálogo sobre la decisión de ir o no a las marchas o de asistir o no a las tomas, dio paso a un intercambio de opiniones sobre la situación de la educación, su consideración como derecho, su calidad y su rol en la segregación y desigualdad social. Las diferencias generacionales entre padres e hijos se plasmaron en un nuevo ámbito, que había sido omitido por un período largo de tiempo: el político.

Cita 7: Política de regreso a la mesa familiar

“...en la mesa empecé a discutir sobre cosas que antes eran como tabú, que era una cosa ridícula. Se empezó a conversar con argumentos y dentro también como que había una mentalidad más abierta” (GD Hombres universitarios).

“siento que se generó en mí otra mirada sobre los temas porque finalmente la discusión también la llevé a mi casa y mi papá como que me decía de que estai hablando, sal de ahí, de ese lugar. Siento que fue muy fructífero por que logramos conversaciones más fructíferas, siento que generé una reflexión en mi familia, como que vieran una política nueva, creo que hice un puente quizás con ellos” (GD Mujeres universitarias).

“en mi casa como que no se hablaba mucho de política, y cuando empezaron a salir los panfletos de vamos a la toma, informémonos y el CODECU, yo ahí entendí lo que era la política, y hay como un antes y un después en mi vida, en mi pensamiento y también un antes y un después en mi casa, en mi familia en las horas de almuerzo y en las conversaciones, y lo veo como algo positivo, siento que para hacer un cambio necesitamos saber de política, necesitamos hablar de política” (GD Mujeres secundarias).

En segundo lugar, hubo una **apropiación de la política**. Los estudiantes comprenden que la política la puede hacer cualquiera, de hecho, que la hacen todos; no es algo que pertenezca a “los políticos” y que se despliegue sólo en el palacio de Gobierno o en el Congreso Nacional. La política está en las acciones cotidianas y está en la calle, pues corresponde a toda construcción colectiva y a todo intento de transformación, por pequeño que sea. En estos términos, la política es valorada, puesto que ellos mismos son actores políticos.

Cita 8: Apropiación de la política

“- El 2011 dejé de creer que la política era para gente que ya estaba en eso, en el fondo, me permitió dar el salto para conocer gente, para participar, saber que se podía discutir cosas y que había maneras de hacer más grupales

- Siento que la política está en todo acto, cotidianamente, hoy en día cualquier cosa que hagai puede ser un acto político, andar en bici, o si estai en contra de las transnacionales no consumir coca-cola, es un acto político (...) nos tomamos muy poco en serio a nosotros mismos como actores día a día en nuestra sociedad” (GD Hombres universitarios).

“- Pa mí, se revalidó la política, somos políticos, todo lo que hacemos es político y tenemos que entenderlo así

- Fue entender que la política no eran solamente los que estaban sentados en el Congreso o discutiendo en La Moneda, sino que la política la hacíamos nosotros mismos, en el momento en que decidíamos cómo se iba a repartir la comida o a qué hora hacer guardia, eso de por sí era un acto político y que iba construyendo comunidad, y cómo un acto simple como ese podía ayudar a cambiar las estructuras políticas de la sociedad” (GD Hombres secundarios)

“Yo me di cuenta que la política la hacía cualquier persona, desde la crítica cotidiana (...) todos los seres humanos somos políticos y la política está en todo” (GD Mujeres secundarias)

De la mano de lo anterior, existe también un **desencantamiento o desilusión** de la política institucional y de los políticos, sentimiento que en otros casos corresponde más a una reafirmación de una opinión ya existente. La coexistencia de diversos colectivos políticos,

incluyendo desde las tradicionales facciones de los partidos políticos formales, hasta los grupos alternativos y de carácter libertario, y las relaciones con el poder institucional entre los dirigentes, grupos estudiantiles y actores externos, implicó darse cuenta que la política, si bien es de todos y la pueden hacer todos y todos los días, aquella que se despliega en la esfera formal es considerada “sucias”, pues quienes la ejercen terminan por estar envueltos en prácticas que no responden a la lealtad con las bases.

Hay un cuestionamiento severo de cómo funciona la política formal, caracterizada por una dinámica de luchas de interés en la que caen incluso los propios dirigentes estudiantiles una vez que son cooptados por los partidos políticos. En el fondo, se cuestiona a la democracia representativa, indirecta y delegada, y se valora en contraposición la política directa, cotidiana, en la que las acciones propias marcan el rumbo.

Cita 9: Desconfianza y desilusión de los políticos

“- Por lo menos a mí, la experiencia de todos los años en los que participé y ver a compañeros que eran los líderes y que fueron absorbidos y ‘adquiridos’ por cada uno de los partidos, vi que cuando alegaban en la tele que no recibían plata y sí recibían plata, nosotros la veíamos

- Yo me desencanté de la política de los políticos y de la ética de los políticos, porque viendo todo el entramado político que se armó (...) al final es tan cochino, que siempre va a haber una resistencia, siempre van a estar ellos, que son los que cumplen la función de llevar a este país, entrar en la conciencia de ellos, en su concepción del mundo de cómo tiene que ser la sociedad es super difícil, para mí es casi imposible, se encierran en una burbuja en que creen que las cosas están bien” (GD Hombres universitarios)

“Para mí igual desde chica que no le creí nada a los políticos, y el 2011 reafirme esta idea, por ejemplo la Camila Vallejo, que todo el mundo la admiraba y uy la mina seca, que ahora se esté candidateando me parece una falta de respeto, igual, y yo nunca le creo a los políticos, entonces cada vez voy confirmando que en verdad no sirve este sistema electoral, sigo creyendo que cada uno construye y forma trabajo en comunidad, trabajo en el barrio, en conjunto, sin estar entregándole tu poder propio a otra persona” (GD Mujeres universitarias)

“- Lamentablemente nosotros sufrimos una decepción al ver a nuestro vocero y dirigente nacional venderse por un [teléfono] blackberry, literalmente, y fue complicado entender cómo él podía tomar decisiones saltando a su equipo de trabajo y a sus propios compañeros

- Me cambió totalmente lo que fueron las movilizaciones del 2011, en el sentido de radicalizar mi postura política frente a la institucionalidad política, a los partidos políticos, mi visión es que como individuo uno nunca debe pertenecer a un partido político, porque un partido sigue una estrategia política que no siempre va a estar acorde con el pensamiento político que tiene uno, creo que un partido nunca va a representar 100% el pensamiento de un individuo” (GD Hombres secundarios)

“[a los políticos] les falta entender que la política no es para que ellos se beneficien, es para trabajar por el otro” (GD Mujeres secundarias)

Las acciones de protesta, en particular la experiencia de la toma, constituyen un dispositivo de politización. Diversos temas se ponen en cuestión (se tematizan, se problematizan), se debate, se aprende de otros, se opina y se construye alternativas, bajo la premisa de que todo orden de cosas está sujeto a transformación, no es eterno ni inmutable, sino que puede cambiar sobre la base de decisiones humanas, decisiones colectivas: decisiones políticas.

Sin embargo, existe desconfianza/desilusión sobre la política institucional (precisamente el campo donde se toman las decisiones políticas que pueden favorecer o contrariar las demandas sustantivas del movimiento) y en distinto grado se opta por una politización no-institucional, que sitúa la fuerza (por no decir el poder) en los circuitos ciudadanos y no en el sistema político formal.

2.2. Consecuencias biográficas: las movilizaciones como hito vital, construcción de identidad y activismo proyectado hacia el futuro

La experiencia de las movilizaciones del año 2011 se constituye en un hito que marca un antes y un después en las vidas de los estudiantes que participaron en ellas. Ya sea que se trate de individuos a los que los pilló entrando en la adolescencia, con 15 años de edad o

poco más, o de aquellos que las vivieron empezando o a punto de empezar la segunda década de sus vidas, su vivencia los ha marcado hondamente.¹⁴⁴

El período de tiempo que duraron las movilizaciones constituyó un espacio experiencial que ayudó a configurar de manera significativa la identidad de los activistas. Las relaciones establecidas con compañeros y personas que compartían intereses e inquietudes, un modo de ver la vida e incluso estilos de música determinados, generaron una unión y sentido de comunidad. Se creó un núcleo de amistades y relaciones, y una identidad personal y colectiva asociada a una postura crítica frente a la realidad social, especialmente en el ámbito educativo.¹⁴⁵

Cita 10: La construcción de identidad

“- A mí el movimiento del 2011 me marcó mucho, me marcó mucho, tanto en cuestiones básicas de comportamiento como de en cuestiones, no sé, los temas que me interesan, la música que escucho, cuestiones así como muy propias y que de ahí han derivado en cuestiones que de no ser por el movimiento del 2011 nunca hubieran sido y que de alguna forma por supuesto siguen asociadas. La gente con la que me junto, la forma con la que me relaciono con la gente también cambió

- Fue un período de enriquecimiento político y cultural muy, muy grande...como decía él, la forma en que veía a las otras personas, la música que escucho, todas esas cosas se vieron como muy influenciadas” (GD Hombres universitarios)

“Para mí fue un momento de aprendizaje de cómo ver las cosas, cómo relacionarme con la gente, más que político, fue un cambio valórico total, maduré mucho” (GD Hombres secundarios)

“[el 2011] en mi caso personal, y yo creo que para todos, fue un antes y un después, las cosas que vivimos, las personas que conocimos, las realidades, me dieron nuevas enseñanzas y me hicieron otra persona” (GD Mujeres secundarias)

¹⁴⁴ Las jornadas de movilización se extendieron por alrededor de ocho meses. Algunos establecimientos permanecieron tomados casi durante todo ese tiempo, constituyendo un espacio de experiencia marcado por el reemplazo temporal de las normas establecidas al interior de los recintos por reglas acordadas por los propios alumnos, con sus propias actividades.

¹⁴⁵ También se tradujo, en algunos casos, en el desarrollo de habilidades sociales vinculadas con el relacionarse con distintos grupos. Esto es manifiesto en aquellos que dentro de las movilizaciones realizaban la labor de comunicación o difusión, que debían visitar distintos liceos para entregar información sobre lo que estaba ocurriendo en el conjunto de establecimientos.

En la esfera de las *tomas* se experimentó la posibilidad de vivir un espacio de libertades y de construcción propia del orden, con reglas y acuerdos decididos de forma autónoma. Aparece la experiencia de la toma como un espacio de convivencia cotidiana que representa el *constituir comunidad*, el vivir con otros y tener conciencia de estar con el otro y trabajar juntos. A decir de algunos, la toma significó “educarse en la vida más allá de los libros”. En el día a día se aprende a compartir, a distribuirse tareas, también a discutir puntos de vista diferentes. Se aprende a convivir y a organizarse, realizando actividades definidas libremente.

En la práctica y en el debate diarios, se toma conciencia de lo que ocurre en el país, se sale del mundo limitado que representa la familia y el círculo cerrado de amistades, para conocer opiniones y realidades diferentes.

Cita 11: Otras realidades, otros aprendizajes

“Asistir a las asambleas de noche, las asambleas para la seguridad de la tomas, las asambleas para salir a marchar, las cosas domésticas como limpiar los baños, quien va a cocinar, la hora de dormir, entonces igual en ese sentido el 2011 también marcó un hito de salir un poco de mi burbuja de mi casa, de ir a la universidad, que aun así es una burbuja, pero estar en la toma es otro aprendizaje” (GD Mujeres universitarias)

“O sea, como que entrabai y cruzabai una puerta y estaban como en un lado compadres tocando música, con los instrumentos ahí, el que quería improvisaba...y en otro sector unos cabros enseñando, haciendo clases, enseñando circo a otros y en otro lado como secundarios aprendiendo como hacer matemáticas, en otra parte unos cabros jugando a la pelota y en una sala viendo documentales y en una sala escribiendo un proyecto de educación y fue como, por fin, en el fondo ahí como que le encontré mucho sentido al paro” (GD Hombres universitarios)

Por otro lado, los activistas internalizaron una actitud orientada a la transformación y a la lucha legítima en la defensa de sus derechos. De manera transversal, señalan que continuarán en su vida con la intención de lograr cambios sociales, desde los distintos

campos en los que les toque estar, ya sea como trabajadores en sindicatos, o desempeñándose en actividades como la docencia o profesiones del área social. La proyección política de los activistas se manifiesta en una vocación por el cambio social.

Cita 12: Activismo proyectado al futuro

“Hay que luchar constantemente, si luché como secundaria, después como universitaria y después como trabajadora, por un cambio también para la situación de mis hijos, no sé si tenga, pero creo que hay que luchar constantemente, el derecho a huelga, no podemos decir me movilicé como estudiante y luego se acabó y sigo con mi vida, nos estaríamos resignando a lo que quieren imponernos, y vamos comprando y saca una tarjeta y cómprate un celular...” (GD Mujeres secundarias)

*“- La verdad es que nosotros no nos vamos a ir de la realidad nacional, no nos vamos a ir a jubilar a otro país, sino que vamos a estar en el mismo país, en las mismas circunstancias, pero un poco más grandes y en otros contextos (...) yo siento que en la universidad –yo quiero estudiar Historia y sacar la pedagogía- (...) mi proyección frente a lo que he vivido y lo que quiero vivir es seguir siendo un actor, desde mi pequeño grano de arena, seguir aportando a la construcción de una sociedad que es la que nosotros queremos, más que la que nos están imponiendo, desde una juventud a la que le enseñen a pensar
- Cómo desde todas nuestras habilidades podemos ser personas activas social y políticamente, cómo podemos construir (...) si yo tengo una conciencia social, desde lo que hago puedo aportar
- Tenemos que mantener unas concepciones coherentes, en el mundo profesional, con lo que hemos vivido” (GD Hombres secundarios)*

2.3. Quiebres y la experiencia de la comunidad fragmentada

Las movilizaciones tuvieron un significado ambivalente en cuanto a las relaciones sociales, a uniones y divisiones. Por un lado, implicaron una experiencia de comunidad, de unión con compañeros y compañeras que no se había logrado antes. Las marchas y la toma fueron espacios de construcción de identidad y de alma colectiva. Sin embargo, también fueron escenario o causa de profundas divisiones.

Primero, **entre compañeros**. El primer quiebre se produjo entre quienes apoyaban las marchas y las tomas, y quienes no lo hacían. Luego, y de manera más notoria, entre quienes

participaban activamente de las mismas y quienes no se involucraban en ellas. Para quienes participaron, fue un aprendizaje –indeseable, por cierto- el darse cuenta que había compañeros que pese a compartir su misma realidad social y educativa, se mostraban indiferentes, “indolentes” frente a lo que ocurría, desinteresados respecto a las movilizaciones. Tras esa experiencia, era muy difícil poder volver a tener cercanía con aquellos que se quedaban en sus casas o se tomaban “unas largas vacaciones”, mientras ellos pasaban hambre, frío, represión policial (lo negativo) a la vez que aprendían, debatían, reflexionaban y se construían como ciudadanos (lo positivo).

Tras el fin de las tomas y el retorno a clases, la situación tuvo un nuevo cariz. Volver a clases era volver a aquello contra lo que se había luchado durante un año, era la rutina y el modelo educativo, esta vez, con una presión adicional por la necesidad de recuperar el “tiempo perdido”. Además, el reencuentro con los compañeros que no participaron de las movilizaciones también significó una desilusión. Más allá de las divisiones que pudieran haberse producido entre amigos, la presencia de aquellos que retornaban con “ganas de volver a estudiar” después de haber estado en sus casas era chocante para quienes habían comprometido esos meses en el esfuerzo de luchar para cambiar las cosas. Era decepcionante que campeara la indolencia y la falta de compromiso, lo cual tendía a generar menor optimismo frente al futuro de los cambios.

Cita 13: Quiebres y conflictos

“- hubo un quiebre muy grande en la generación, porque en un año estábamos todos unidos pero después del paro y después de la toma -fueron 6, 7 meses de estar-, se separaron muchos grupos, por ejemplo, los que participaban o los que no participaban, y eso ha tenido repercusiones hasta el día de hoy en nuestra generación, fue un costo más afectivo a nivel interno

-...también hubo mucho conflicto en las carreras, hubo quiebres profundos por generación que hasta el día de hoy se nota y todo el proceso de movilización de la Católica terminó súper mal con la toma de humanidades, fue todo bien dramático, entonces, también a nivel emocional fue súper desgastante, con muchas discusiones con asambleas de muchas horas. Pero los que estábamos metidos sabíamos que era importante lo que estábamos haciendo

- cuando volvimos a clases fue terrible así, ver a mis compañeras que no vi en todo el paro y saber que estaban en la casa jugando play [station], pensando cómo decirle de manera muy amable, que estaba enojada con él, que era una persona de mierda por no haber estado

- también tengo compañeras que no van y que en verdad no les interesa y eso no lo puedo entender, pero oye piensa que estoy pagando 3 millones y tanto por sociología, será porque en volá tienen mucha plata y les da lo mismo, que igual pasa, y tal vez hay gente en la Católica que tal vez puede pagar toda esa plata por estudiar, pero igual hay gente que me ha dicho, bueno da lo mismo, voy a salir y voy a intentar de pagar, voy a pagar mi deuda (...) el sistema te está cagando todo el rato, o sea no tienen ni pa pagar la micro y prefiere igual seguir yendo a la U y seguir pagando y que sus papás se mueran por pagar la universidad” (GD Mujeres universitarias)

“Lo más penca del 2011 fue el quiebre de las comunidades dentro de los liceos, como después cuando llegamos en marzo del otro año, nos dimos cuenta que estaba más de la mitad del liceo que durante 7 u 8 meses no habían hecho nada, que no habían vivido ningún proceso de maduración y habían estado como vegetando en su casa, que no sabían de nada, y ahí uno se da cuenta que el compañero de tu misma sala de clases no cacha nada, que incluso fue un proceso que los convirtió en más niños chicos (...) el 2012 yo creo que fue lo más difícil, volver a unir las rupturas” (GD Hombres secundarios)

“Después del 2011 eran los que repitieron y los que no, y eso quebró relaciones, había gente que no se podía ver a la cara” (GD Mujeres secundarias)

Al interior del movimiento, se evidencian dos rupturas adicionales, especialmente dentro de los secundarios. Una **entre los activistas de base y los dirigentes**. La percepción es que mientras los activistas de base apoyaban las movilizaciones cotidianamente y hacían funcionar la toma en el día a día, los dirigentes se reunían a nivel de cúpulas y sus negociaciones con los políticos les hacían distanciarse del sentir de los estudiantes movilizados. La impresión de que finalmente se “vendían” por dinero o por un celular (secundarios) o por asegurar un futuro cargo en la institucionalidad (universitarios), operaba una ruptura con los líderes y un cuestionamiento a su capacidad para representar válidamente los intereses del movimiento social.

Cita 14: Activistas de base vs dirigentes

“Nosotros éramos los que trapeábamos todos los días, los que limpiábamos los baños, que teníamos que hacer la comida, y los centros de alumnos se quedaban en reuniones, por allá y por acá, y nosotros éramos los que estábamos haciendo que la cosa funcionara, no los centros de alumnos, y en un momento hubo una bifurcación entre quienes estuvieron resistiendo y luchando con la toma y los centros de alumnos que no hacían mucho, y quienes terminaron teniendo la participación política en la toma fueron los que se quedaban, los que estaban ahí, no los centros de alumnos (...) en muchos liceos fue así, los que se quedaban tomaban la iniciativa y los centros de alumnos se fueron como más de lado (...) nosotros tuvimos una experiencia particular, que hubo jóvenes que estuvimos consiguiendo dinero para que participaran en una marcha al Congreso en Valparaíso y allá algunos centros de alumnos estaban en una reunión en el Congreso, comiendo con parlamentarios, y otros que no tenían cómo llegar, nació como una desconfianza en ese sentido” (GD Hombres secundarios)

La segunda ruptura, que cambia con el tiempo, opera **entre quienes legitiman la violencia como medio de acción y los que la rechazan**. Es interesante que al principio el repudio a los actos de violencia y el rechazo a los “capucha” era mayoritario, sin embargo, con el paso del tiempo y los eventos en torno a las movilizaciones, se fue matizando la crítica y las acciones violentas pasaron a tener legitimidad para los estudiantes.

Cita 15: Legitimación de la violencia

“- en mi carrera hubo un momento que se radicalizó mucho el lenguaje, también en la asamblea, como habían compañeros míos que decían bueno aquí están los que están a favor y los que están en contra, así como parte de la solución parte del problema, entonces chuta, era como... mucha gente que estaba a favor de la demanda pero no a favor del método que estaba usando y era súper legítimo, se llegó a unos niveles de violencia muy altos” (GD Mujeres universitarias).

“- En la marcha había unos capuchas rompiendo los semáforos y era la misma gente la que los estaba echando, entonces eran la expresión de la división que se dio el 2011

- Durante el 2011, las marchas cada vez se fueron radicalizando más, sobretudo con el tema de los capuchas, yo creo que los encapuchados son un ente social, por decirlo así, super fuerte y que ha marcado mucho los últimos años y que ha provocado mucho debate entre todos, entre los estudiantes, entre la gente común y corriente, entre los medios, entre los sectores políticos (...) y hay un por qué, no es sólo que alguien quiere hueviar en la calle y hacer cagar algo

- Nos dimos cuenta que la protesta así super colorida no servía de nada, y lo único que quedaba era descargarse, y la descarga era con la capucha, con el piedrazo, era la alternativa que quedaba

- Yo me acuerdo que cuando empezaron las marchas y aparecieron los primeros encapuchados, todos los pifiábamos, los agarraban a combos, pero con el pasar del tiempo todos terminaron siendo capuchas, hasta el más hippie

- yo al inicio de las marchas criticaba a los encapuchados, oye cómo hacen esto, estamos aquí con la ciudadanía, pero pasado un tiempo, a los 4 meses, yo me quebré, una vez me llevaron detenido, pasé por Fiscalía y no había hecho nada, era pacifista y me llevaron y sufrí todo el proceso por estar en contra de los encapuchados, entonces pasó un quiebre, dije, llevamos 4 meses gritando, 4 meses en las calles, ya por la vía pacífica esto no se puede resolver” (GD Hombres secundarios)

En un segundo ámbito, especialmente en el caso de los secundarios, opera una tensión **con sus familias** y en especial sus padres. La idea de asistir a una marcha o de apoyar el paro fue en muchos casos comprendida y apoyada por sus padres, incluso la idea de votar ir a la toma. El ambiente al inicio y durante las movilizaciones era favorable a las manifestaciones y muchas familias se cuadraban con sus hijos en torno a la idea de cambiar el sistema educativo. Sin embargo, para quienes estuvieron cerca de ocho meses en toma, perdiendo clases formales, arriesgando perder el año y con una exposición al riesgo permanente, la relación con sus padres fue tensionándose y en algunos casos operó un quiebre. A veces tenía que ver con un componente ideológico (diferencias políticas), otras, con un componente práctico y económico (en el caso de los universitarios, un año perdido pagando todos los meses era mucho) y otras simplemente con una frustración (ya que no se había logrado nada, no valía la pena seguir). En cualquier caso, la insistencia de los estudiantes y, en algunos casos, la radicalización escalada de su discurso probablemente enfrentaba a muchos padres a sus propios miedos y los hacía volverse más conservadores de lo que hubieran pensado que eran, o bien cambiar de opinión ante la realidad que les exponían.

Cita 16: Las protestas y la familia

*“el 2011 después de 5 meses en paro, mi mamá me decía, ya y a quien le importa que un par de pelagatos estén en paro, que van a hacer con eso? Usted está estudiando porque yo todos los meses pago 280 lucas y tú no estai yendo a clases y no estai haciendo nada
- mi papá, que es de una derecha blandita, que el 2011 votó por Piñera y discutíamos, porque yo defendía el movimiento estudiantil, y después de cómo un año discutiendo como que lo di vuelta, ahora está prohibido el tema de Piñera, y me decía que bacán conversar y llegar al punto de que de verdad pudiera entender”. (GD Mujeres universitarias)*

Con unos o con otros, la experiencia de las movilizaciones implicó un aprendizaje también sobre las rupturas, sobre el conflicto y los vínculos que se quiebran, en un marco de

acontecimientos políticos. La política es conflicto y cuando acontecimientos específicos politizan las relaciones, es probable que haya tanto comuniones como rupturas.

2.4. Tensiones, miedos y frustraciones

2.4.1. Tensión entre la superación y la experiencia vivida del miedo: lucha y reclamo legítimo, violencia policial y destino individual amenazado

Las movilizaciones del año 2011 fueron una problematización del miedo. Del miedo al disenso, luego del miedo al conflicto y del miedo a la autoridad. También del miedo a la represión y al futuro amenazado.

La discusión de los estudiantes dibuja una figura en la cual sus padres, en sus casas, eran víctimas de un miedo profundo. Un miedo multidimensional, que podía tener muchas aristas, pero que se hacía mayor cuando de lo que se trataba era de cuestionar activamente el orden social. Estando de acuerdo básicamente con las demandas estudiantiles, muchos padres se situaban en una zona de confort aprendida, que establecía que había ciertas cosas de las cuales era mejor no discutir, era mejor no reclamar ni “hacer ruido”. Había que “estar de acuerdo” y evitar el conflicto.

No era un miedo abstracto ni infundado. De hecho, en lo más concreto, era tanto un miedo a la violencia de la policía (reminiscencia de una dictadura militar vivida) como un miedo a la sensación de “caos”, de desorden social, ante el cual es necesario restaurar el orden (ya protestaron y no lograron nada, ahora vuelvan a clases y que todo se normalice). Ese miedo,

los estudiantes al principio no lo tenían, y si lo tuvieron después, no fue suficientemente poderoso como para impedir que salieran de todos modos a expresar su descontento.

Hay un proceso subjetivo aquí significativo. Primero, se asume por los estudiantes que el disenso no es necesariamente malo, no todos podemos estar de acuerdo en todo y por lo tanto el desacuerdo es algo legítimo y normal. Segundo, el conflicto no es necesariamente malo, la lógica de evitar el conflicto es la que ha conformado una sociedad en la que gran parte de las personas no viven como quisieran vivir y no expresan el descontento que acumulan en su interior. Tercero, cuando algo no es como se cree que debiese ser, debe reclamarse y debe (puede) ser transformado.¹⁴⁶ Se había perdido el miedo a alzar la voz.

Cita 17: La capacidad crítica y el reclamo legítimo

“- Que la gente entienda que el lucro y el abuso es una cuestión infinitamente negativa, es importante. Que la gente ahora, no se po, que la micro no pase en media hora y que la gente se empiece a parar en la calle es una cuestión que antes era impensable cachai? Y ahora de a poco la gente se está empoderando y esa es la cuestión

- se avanzó mucho en el...discurso contra hegemónico de lo que estaba por parte del gobierno y se nota también, porque también estas manifestaciones por la educación después se extrapolo al conflicto mapuche, se empezó a dar mucho más, a dar apoyo al conflicto mapuche, contra las termoeléctricas...un montón de cosas

- me pasó mucho que mis papás no son exactamente los más conservadores, pero igual tienen sus rasgos así, de no se po, como de, yo lo interpreto como, más que nada miedo de haber vivido cosas que quisieron no vivir, sufrieron una dictadura...y haber vivido todo eso con toda la familia, o sea, haber llevado el movimiento a la mesa, a la cena es súper potente. Fueron discusiones muy duras al principio y cada vez fueron avanzando...” (GD Hombres universitarios).

“Los papás tienen muy inculcado el tener miedo, igual toda mi familia es muy de izquierda, pero mis papás como que por tantas cosas que vieron ellos mismos en dictadura quedaron con la noción de que en la mesa no se habla de política

- por una cuestión de contexto de ha pasado este país se genera un temor a expresar o participar de cualquier manifestación pública (...) encuentro que mis papás igual se sienten orgullosos de que haya participado, pero por otro lado sintieron mucho miedo de que me pasara algo a mi porque en un momento, claro también la tele que es un medio que se enfoca en la violencia y los desmanes, entonces ellos pensaban que cuando uno participaba, toda la marcha era así, tirarse piedras de un lado para otro

¹⁴⁶El “reclamo” se generalizaría en otras áreas durante el año 2011. Contra la mala calidad del servicio de transporte colectivo, contra los abusos de las casas comerciales y de las Isapres (Instituciones de Salud Previsional, son un sistema privado de seguros de salud creado en Chile en 1981), por ejemplo.

- la violencia que las Fuerzas Especiales ejercían contra los estudiantes, entonces yo creo que ese es el temor más grande de los papás que tienen hijas, porque los papás que tienen hijo es como “chuta le pegaron” pero a una mujer igual eso es diferente” (GD Mujeres universitarias)

“- lo más importante es que ahora toda la gente habla del tema, lo lleva a su mesa, antes no era tan así - se perdió ese miedo a alzar la voz” (GD Mujeres secundarias)

Los estudiantes movilizados manifestaron no tener miedo a la autoridad, sea ésta personificada en los padres (discusiones en la mesa familiar por ir a la toma), en los profesores (cuestionamiento de la educación recibida) o en la policía (enfrentamientos en las calles). Esta confrontación con los miedos, sin embargo, tuvo su prueba de fuego el día 4 de agosto, cuando se produjo una de las acciones policiales más llamativas y tristes en mucho tiempo. El miedo era ahora experimentado en carne propia por los estudiantes. No sería la única vez, pero sí la más vistosa y la que causaría mayor rechazo de la sociedad, que respondería esa noche con un cacerolazo masivo y algunos días después asistiendo al “Domingo familiar por la educación” en la capital, instancia en que la convocatoria alcanzó alrededor de 800 mil personas.

Cita 18: Los fantasmas del miedo a la represión policial

“- hubo un momento en que me empezó a dar miedo salir a marchar (...) porque en el fondo se empezaron a volver cada vez más violentas las formas de represión

- Es que esa es la lógica de los pacos, de la represión, que te dé miedo, esa es la lógica. Yo me acuerdo que el 4 de agosto del 2011 yo fui a Plaza Italia con mi hermana que es mayor que yo, tiene 29 años y no había ido nunca a una marcha y mi mamá en la casa histérica por que le recordaba a la dictadura, pensaba que me iban a llevar los pacos y que casi iba a ser una desaparecida y yo llegué y rato después de cómo ver, sentí como estar viviendo un poco antes de que fuera el golpe en Chile por que habían pacos por todos lados, lacri [mógenas] por todo lados, gente por todos lados, barricadas por todos lados y claro nos tuvimos que ir (...) empezamos a sentir los cacerolazos y sentí como un respiro, qué bueno que la gente esté reaccionando frente a esta violencia, esta represión y no tener miedo a que nos puedan llevar detenidos o que los pacos hagan algo, a que gane la represión” (GD Mujeres universitarias)

Al miedo a la violencia policial se agregaba otra dimensión del miedo, no tan física, pero sí material. El miedo al triunfo de la vulnerabilidad, al fracaso individual. En una sociedad

desigual y segregada, donde aún la educación superior establece una diferencia significativa en términos de renta, la posibilidad de estudiar en la universidad representa una vía importante para alcanzar el bienestar individual.

La pérdida del año escolar (repetir curso), la cancelación de la matrícula (expulsión) o la introducción de barreras a la entrada a la universidad (ranking de notas¹⁴⁷) fueron señales de alarma para los secundarios, así como para los universitarios la amenaza de pérdida de becas si seguían movilizados. En medio de la lucha colectiva, la amenaza sobre las posibilidades individuales de bienestar futuro infundió miedo en los estudiantes y sus familias.

Cita 19: Los otros miedos y la vulnerabilidad

“...pero esa es la lógica que también yo siento que en mi U se sintió también por parte del rector el 2011 que empezó a meter miedo con que íbamos a perder las becas, empezó a meter miedo con que íbamos a perder el año, entonces qué ocurrió con eso, todos nuestro compañeros intentaban ir a las asambleas diciendo que oye queremos clases porque no queremos perder las becas” (GD Mujeres universitarias)

“Hoy en día teni compañeros que la están viendo más por la personal que por el tema político y nos está pasando a todos, incluso yo personalmente no tengo una opinión formada sobre el tema del ranking, pero lo que sé es que me está dificultando la entrada a la universidad, y digamos las cosas como son, en esta sociedad hoy en día entrar a la universidad no sólo te asegura éxito entre comillas, sino que también te asegura una herramienta para conseguir ciertas cosas, entonces que hoy en día se ponga algo tan personal sobre lo colectivo, choca” (GD Hombres secundarios)

¹⁴⁷ El ranking de notas se comenzó a aplicar después de las movilizaciones del año 2011, por lo tanto aparece en los discursos de los secundarios en forma ex – post. Si bien el ranking introducido en el mecanismo de selección universitaria el año 2012 busca contribuir a una menor discriminación, ayudando a quienes provienen de establecimientos más vulnerables, en opinión de algunos, afecta negativamente en la práctica a los alumnos de los liceos emblemáticos, que históricamente están sujetos a un nivel de exigencia mayor para obtener promedios de notas altos, dificultando su acceso a la bonificación de puntaje propuesta por el ranking. Para conocer en qué consiste el ranking, ver: http://www.demre.cl/ranking_colegios/normativa.htm

2.5. Entre la fuerza colectiva y la persistencia del individualismo

El movimiento estudiantil fue la cristalización de la acción colectiva, de la idea de pensar que juntos, con otros, con un *Nosotros* amplificado, los cambios sociales eran posibles. La realidad podía y debía verse modificada si la mayoría de los actores involucrados creía que el orden actual era equivocado e injusto. Esa fue la energía que mantenía fuerte al movimiento, mientras más y más se sumaban a las movilizaciones a lo largo de todo el país y se recibían muestras de apoyo desde el extranjero, todo indicaba que las transformaciones tenían que llegar. Para muchos estudiantes, el movimiento significó aprender que las voluntades reunidas tenían poder, que la unión de todos era capaz de hacer dimitir a ministros, de obligar a las autoridades a sentarse a negociar y de tener a todo un país pendiente de lo que ocurriera.

También los beneficios buscados eran colectivos, no se buscaba educación gratuita para sí mismo –por mucho éxito que eventualmente tuvieran las movilizaciones, los resultados no serían inmediatos- sino para los futuros estudiantes, para las familias que más adelante podrían ejercer el derecho a la educación.

Cita 20: La lucha por lo colectivo

“Le era muy difícil a alguien estar en contra del movimiento, me pasó. Le era muy complicado, porque era casi un tema que estai luchando en el fondo no solo por tí. Y ahí se dejó el individualismo de lado en algún grado, se dejó el individualismo de lado porque estabai luchando por el de al lado también, o sea no era por tí, no te levantabai a cansarte por tí” (GD Hombres universitarios)

“si esto igual es por tí, bueno no por tí en este momento, pero será por tus hijos, por tus sobrinos en el futuro, es por un país más justo, un país más desarrollado; o sea, luchemos todos juntos por lo que nos pertenece” (GD Mujeres universitarias)

Sin embargo, ese énfasis colectivo nunca pudo desembarazarse de esa otra idea que situaba al beneficio personal e individual en el centro. En situaciones límite, como la amenaza de pérdida de becas, los estudiantes se enfrentaron a la realidad práctica de habitar un país desigual y segregado en el que el bienestar individual no está asegurado por instituciones colectivas, sino que depende del desempeño de cada uno en el mercado.

Tras el fin de las movilizaciones, algunos pusieron en perspectiva la posibilidad de los cambios sociales desde la acción colectiva *versus* la probabilidad de garantizar el bienestar personal estudiando, sacando un buen puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o un buen rendimiento en la carrera, para conseguir un empleo de calidad y un nivel de ingresos que permitiera enfrentar de mejor manera las injusticias del mercado.

Cita 21: Lo deseado vs lo necesario

“la desigualdad en los salarios, la brecha en los sueldos en este país generan descontento, generan rabia y generan violencia, y generan que huevones como nosotroselijamos carreras que no nos satisfacen, pero que las elegimos porque creemos que nos van a dar un bienestar mínimo para hacer lo que queremos cuando tengamos 40 ó 50 años” (GD Hombres universitarios)

2.6. Alegrías y frustraciones

La existencia de pequeñas conquistas, como la remoción de tres ministros de educación en un año; la amplia cobertura de los medios de comunicación; el elevado apoyo de la ciudadanía a las demandas estudiantiles y a las propias movilizaciones como mecanismo de protesta; todo ello era valorado por los estudiantes. También lo era la alegría inicial que caracterizó a las movilizaciones, la vivencia de lo colectivo en un entorno de despliegue

cultural masivo y pacífico. Sin embargo, ni lo primero representaba éxitos sustantivos, ni lo segundo duraría mucho tiempo.

El paso del tiempo y el desgaste natural de un proceso contestatario intenso, fue debilitando las energías y también, en alguna medida, las ilusiones de los estudiantes que veían que lo habían intentado todo –marchas, paros, tomas, *performances*, *flashmobs*-, durante todo el año, con gran masividad y respaldo ciudadano, y pese a todo, las autoridades del gobierno no cedían, no recogían las principales demandas del movimiento y mantenían el modelo educativo incólume. Asimismo, a la primera etapa “alegre” seguiría una marcada por el aumento de la violencia, con agentes infiltrados en las marchas, desalojo de establecimientos, abusos policiales contra menores de edad, aumento de enfrentamientos en barricadas y desmanes en espacios públicos.

El desgaste tuvo también motivos internos. Baja participación en las asambleas y en las tomas, cansancio y frustración. A medida que avanzaba el año, la asistencia a las asambleas y tomas bajó progresivamente, ya sea porque la dinámica del debate se hizo muy dura (ataques verbales, discusiones no dialogantes) o porque sus temas pasaron en algunos casos a privilegiar la situación interna de las tomas por sobre la externa del movimiento nacional (esto especialmente en los secundarios).

Cita 22: La toma como fin en sí misma

*“- Tanto la toma, la toma, la toma, se olvidaron de que la toma no era un fin, era un medio para llegar a algo más, era un medio para ejercer presión, era un medio para organizarse, era un medio para sacar marchas y hacer lienzos, hubo un momento en que la toma se encerró tanto en la toma, que todo el apoyo social que se ganó desde junio hasta septiembre, todo el poder que se tuvo en las manos, como que se escapó de las manos, cómo nos organizamos, cómo nos organizamos, y estamos aquí, y la gente está afuera, y nosotros haciendo un experimento social dentro del liceo
- cuando comenzó la decadencia del movimiento a nivel de secundarios, fue cuando la toma se empezó a centrar en la toma misma, cuando uno hacía una asamblea y en vez de tratar temas políticos, se trataban temas de convivencia, en ese momento yo decía esto se está pudriendo (...) encontraba super estúpido que teniendo lo que teníamos afuera, empezáramos a quebrantarnos por temas de convivencia” (GD Hombres secundarios)*

La frustración condujo a dos escenarios. Por un lado, retrotrajo el tiempo hacia una nueva re-naturalización del orden social. Por otro, situó a la radicalización y la violencia como un horizonte posible de lucha futura.

Cita 23: Desgaste y decepción

“Cuando tuvimos que bajar las movilizaciones para muchos fue muy decepcionante y muchos compañeros se quedaron muy desmotivados y todavía yo creo que pesa hasta ahora que no tienen ganas de participar porque creen que nunca se va a llegar como a un consenso y ese es un problema que hay y que yo desgraciadamente lo digo, y es que no ganamos nada y que quedamos donde mismo y que los únicos que perdimos fuimos nosotros, o por ejemplo los secundarios que perdieron el año y nosotros que perdimos plata, perdimos vacaciones, perdimos ramos, porque la calidad académica no se va a comparar tener un semestre normal a cerrar un semestre por internet y entregando puros trabajos” (GD Mujeres universitarias)

*“- si el 2011 estuvimos casi todo el año en toma y políticamente no se hizo nada concreto, este año [2013] al gobierno no le costaba esperar nada que en noviembre fueran las elecciones y chao
- hay un tema de desgaste igual, estar todo el año, se sacrificaron hartas cosas, entonces uno espera un tiempo a que se vuelva a la normalidad y ahí ver qué pasa” (GD Hombres secundarios)*

2.7.De la frustración a la rabia: horizontes de radicalización

La imposibilidad de los cambios, la experiencia cotidiana de que hagas lo que hagas, la institucionalidad y “el sistema” no permitían que las transformaciones deseadas tuvieran lugar, generó en algunos una sensación de que el estado actual de las cosas era

inmodificable, que los poderosos lo eran demasiado, que el objetivo deseado era inalcanzable.

La radicalización y la violencia como vía de presión legítima y necesaria, comenzó a instalarse con más fuerza, al menos en algunos grupos. Quienes participaron activamente en el movimiento del 2011, señalan que lo que ellos vivieron fue un indicador de que el enfrentamiento sí podía ser legítimo, porque el gobierno actuaba con violencia (represión policial y casos de abuso de poder), y porque las vías de acción a probar se iban agotando. La represión policial indiscriminada y desmedida llevó a que la acción violenta fuera validada como una vía posible.¹⁴⁸

Los activistas ven en sus compañeros menores, los secundarios que experimentaron el movimiento en 7° u 8° básico, la real posibilidad de radicalización en el futuro, la inevitable explosión violenta del conflicto, por cuanto si no hay frutos después de lo ocurrido el 2011, las nuevas generaciones apostarán por mover el límite de las formas de lucha, y se encontrarán con la violencia como única salida posible.

¹⁴⁸La represión policial suele tener efectos diferentes según la etapa en la que se encuentre el movimiento social. En la fase ascendente del ciclo, el aumento de la represión lleva a un aumento de la oposición (potencia al movimiento); mientras que en la fase de declive ocurre lo contrario (Brockett, 2002). En el primer caso, si bien a causa de ella algunos activistas pueden abandonar la movilización, puede darse que algunos sectores sociales vean como ilegítima la respuesta violenta de la policía, generando solidaridad externa con el movimiento y fortaleciendo la cohesión interna (Tejerina, 2010).

Cita 24: Violencia, radicalización y capuchas

*“En agosto fue el mes más negro y represivo que he vivido, yo en las marchas comencé odiando a los encapuchados, porque sentía que le hacían la pega a la tele, como que estos weones van y dejan la cagá y la tele los muestra a ellos y la marcha queda de lado. Luego de la marcha de los tres pasos, que fue en Plaza Italia, que dimos tres pasos y los pacos empezaron a dejar la cagá, me acuerdo que sentí una rabia asquerosa contra todo y en ese momento me empecé a cuestionar –porque a mí no me gusta hacer las cosas sin una base ideológica, no hacer las cosas porque sí- y me acuerdo que estuve como un mes cuestionándome cuál iba a ser mi reacción frente a los pacos, porque anduvieran reprimiendo por estar ahí parado, por caminar dos pasos, por ocupar la calle y no quieren, y después de tanto cuestionarme a lo que llegué era a que tenía que ser capucha, no lo veía de otra forma, me lo cuestioné, leí mucho, hablé con mucha gente de muchos lados, y llegué a la idea, y todavía la mantengo, de que si bien la cúspide del movimiento fue cuando se hicieron todos estos actos culturales, el suicidio y todas esas cosas, yo lo veo eso como un producto de mercado, o sea, vivimos en una sociedad de mercado y a la sociedad hay que ganársela con cosas entretenidas y bonitas, entonces en la calle había que ganarse a la sociedad con cosas bonitas, pero en la sociedad que yo veo más real, a la cresta la economía y el mercado, los cambios reales había que hacerlos en la lucha en la calle y estar parado ahí y no poner la otra mejilla
- los que estaban en 7° van a ser más radicales que nosotros, cuando nosotros seamos adultos, cuando veamos una marcha fuerte, no vamos a criticar a los encapuchados, porque fue algo que vivimos y creo que es algo que ganamos” (GD Hombres secundarios)*

*“Yo creo que sí va haber un estallido porque el resentimiento se le está generando a secundarios que tienen colegios en toma que los van a desalojar una, y otra y otra y otra vez...es heavy po, no es comparable con la vez esa que entraron los pacos a casa central y como que casi todos, toda la Universidad de Chile se puso a llorar así como: ‘no, pero por qué y la cuestión y...’ cuando a los cabros chicos les pegan, los golpean a cada rato (...) a mí no me sorprendería que de aquí a un tiempo más con la desigualdad social que hay en Chile, con lo mal llevados que son los conflictos políticos, salga un grupo armado y empiecen a hacer atentados contra ministros, diputados...
- ha habido una escalada de violencia. Con mayor nivel de sofisticación, con mayor nivel de agresividad...no sé, o sea los pacos violándose a las cabras chicas, o sea eso es una cuestión enferma. Y también los cabros haciendo cuestiones como las que decía Gonzalo, o sea proponiendo en una asamblea seriamente ir a quemar pacos, cachai?” (GD Hombres universitarios).*

2.8.El Movimiento estudiantil visto desde las bases

La dirección de las demandas apuntó directamente al Estado. Se exigía un rol protagónico del Estado para garantizar la prestación con carácter de derecho de la educación, su gratuidad, su retorno de los municipios a la dependencia estatal, la regulación y prohibición efectiva del lucro, la participación democrática de los distintos estamentos educativos, el aseguramiento de su calidad. En medida importante era un llamado a que la educación pública, garantizada estatalmente, recobrara el centro perdido.

Las demandas también representaron una “evolución” en términos de lo que habían venido siendo los planteamientos estudiantiles en la última década. Desde petitorios acotados a aspectos administrativos o atendibles con medidas puntuales, se avanzó progresivamente en la línea de reclamar cambios legales (derogación de la LOCE en 2006, por ejemplo) hasta llegar a plantear un cambio más profundo (cambio constitucional).

Cita 25: Evolución del movimiento

“fue mejorando respecto de las demandas, el año 2001 se exigía rebaja en el pase y diez años más adelante estamos exigiendo un cambio constitucional que asegure la educación para todos” (GD Hombres secundarios)

La educación estatal y el poder social comunitario

La interpelación al Estado en el camino fue enlazándose con una mirada sobre las posibilidades ofrecidas por los canales institucionales, por la política formal. La manera de hacer los cambios pasaba por la acción estatal y, por lo tanto, un camino era presionar y/o acercarse lo más posible a los espacios donde se toman las decisiones. Esta perspectiva cobró fuerza en los líderes del mundo universitario, tanto que, como ya se ha dicho, un número importante de dirigentes estudiantiles se presentó a las elecciones parlamentarias, resultando algunos electos para ocupar un escaño en el Congreso Nacional.

Pero no era la única interpelación posible, de hecho entre algunos universitarios y especialmente entre los secundarios tomó fuerza la idea de que en el Estado no estaba la solución, sino que ésta se hallaba en la propia sociedad, en el poder social y en el control comunitario de las escuelas. Ya no se trataba de desplazar la responsabilidad desde el mercado al Estado, sino que era la propia sociedad la que debía tomar en sus manos el

futuro de la educación. El Estado era parte del problema, no de la solución. En línea con lo planteado por Salazar (2012), parte de los estudiantes se hizo eco de la idea de que los cambios reales a favor de las clases populares nunca se habrían hecho “desde dentro”; por el contrario, cada vez que se había intentado aquello desde el Estado, los esfuerzos habían terminado violentamente en perjuicio del pueblo. La desconfianza respecto de los políticos y su institucionalidad se fue sedimentando, teniendo fresco en la memoria el acuerdo por la educación del año 2006, en que transversalmente se aprobó derogar la LOCE para reemplazarla por la LGE, “cambiando todo para que no cambie nada”.

Los secundarios apuestan por el poder social y también por la radicalización, desconfían de la institucionalidad política y buscan nuevas formas de organización.

Cita 26: Frustración y desconfianza

“Yo por lo menos había participado en la movilización del 2006 porque estaba en cuarto medio y participé en la toma de mi colegio y estaba consciente de lo que estaba pasando y sabíamos cuales eran las consecuencias de levantar lo que se propuso en ese momento, y el 2011 fue como una definición macro, pero más violenta que el mismo proceso del 2006, en el sentido de que se hicieron demasiadas promesas y que los dirigentes estudiantiles no se pusieron la camiseta como lo estaba haciendo el resto, o sea habían marchas totalmente masivas, habían universidades, colegios en paralizaciones, en toma, que casi comprometieron un año escolar que en ese momento a muchos no nos importaba, pero al final todo se dio bajo los mismos parámetros, se definió entre cuatro paredes” (GD Mujeres universitarias)

“...pasó con Bachelet, presidenta socialista y qué pasó el 2006?, cambió la LOCE por la LGE, que era en el fondo lo mismo” (GD Hombres secundarios)

2.9.La puesta en agenda y la disputa por el sentido común

Los activistas hablan de una “maduración política de la sociedad” gracias al Movimiento, aludiendo a un aprendizaje de la sociedad en su conjunto respecto a la recuperación de la

capacidad crítica, de cuestionar los abusos y reclamar sus derechos (“tener una conversación social pensante”). Lo anterior se refleja tanto en acciones a nivel micro – reclamo en el autobús- hasta en el surgimiento de otros movimientos demandantes de respuestas ante lo que consideraban una vulneración de sus derechos (protestas de ecologistas, movimientos por conflictos socio-territoriales como Freirina, Chiloé, etc.).

Cita 27: Disputando el sentido común

“- Lo que ya estaba como normalizado en la mente de todos se empezó a dar cuenta que no es normal po, no es normal que nos endeudemos tantos años, y se empezó a reclamar. Poco a poco se empezó a unir harta gente, o sea, no solamente los estudiantes, sino que desde otro ámbito

- la gente ve el mundo de una forma distinta y esa es una cuestión que hay que valorar mucho

- acá se gana algo muy importante, porque efectivamente...el sentido común, o sea, somos capaces de que el 2012, no se ve después con las mismas cuestiones, o sea, con los mismos ojos (...) cuando decidimos salir todos a la calle...y cuando por ejemplo después del, no recuerdo si fue antes o después el hecho de Aysén, pero eso, me volví a identificar, es decir, efectivamente, aquí mediante la acción directa somos nosotros quienes tomamos la decisión (...) o sea, el sentido común que nos implantaron se rompió...eso es lo que se nos viene...es que ya estamos todos cansados...no creemos en el sentido común que está implantado

- fue una época de mucha alegría, de una... como una fe de nuevo en el grupo humano de que se podía conseguir un cambio. Entonces al principio fue un período muy alegre. Después uno siente cierta frustración porque uno cuando está en toda esta efervescencia cree que se pueden cambiar todas las cosas de una. Y lo que yo rescato más del 2011 fue una maduración política muy grande en lo que no tan solo me concierne a mí, sino que a la gente

- en el 2011 se logró cambiar el arco discursivo. Dijimos: “cambiamos en parte los sentidos comunes”, está bien, eso ya está, y también se cambiaron los arcos discursivos, o sea la gente ya no te habla solamente de lo mal que lo ha pasado en la pega, o sea porque la pega era mala, sino que también habla de que el jefe lo trata mal y no solamente su jefe directo, sino que el dueño de la empresa lo trata mal y eso es un arco discursivo que antes no se tomaba nunca. Que el abuso como concepto se instaló y esa es una cuestión que es importante y es una cuestión que también afecta a la élite” (GD Hombres universitarios)

“- Yo creo que si no hubiera ocurrido este movimiento estudiantil, estos movimientos sociales que hubo después, tanto que la gente salió en Aysén o en distintas partes, la gente se ha empoderado y ha dicho, yo tengo derechos y los tengo que hacer valer, pero que si el movimiento estudiantil no hubiese mostrado eso, creo que existiría mucha gente que aun tendría miedo de expresar lo que verdaderamente quiere

- que desde el 2011 se han hecho nuevas cosas, se han cuestionado más personas y eso ya es un cambio. Considero que andemos mas ciclistas día a día también es un cambio, estoy contenta de que esto sea así, y me da esperanza de que esto siga, que Chile sea un país digno, justo y no solamente aquí en Santiago sino de norte a sur y que se respeten todos los derechos de todos las comunidades, todas las etnias, todos los inmigrantes que viven en este territorio” (GD Mujeres universitarias)

“Nuestros compañeros más chicos, los de 1° y 2° medio son más críticos, ellos no se quedan con que oiga no, el Ministerio dijo que iba a bajar las horas de Historia, por qué van a bajar las horas de Historia y empiezan a cuestionarse mucho, hay un cambio fuerte que se viene en las generaciones y que en el liceo se ha notado harto, se ha defendido harto el tema de la educación pública, hicieron un trabajo sobre cómo veían la educación pública los más pequeños y yo al menos me sentí satisfecho, porque ví en el recreo carteles “la educación es un derecho”, “la educación pública es igual para todos”, “todos tienen derecho a una educación pública gratuita y de calidad”, entonces vamos bien en ese sentido (...) hicimos algo, cambiamos la mentalidad” (GD Hombres secundarios)

La educación como derecho social y no como bien de consumo, el lucro como algo negativo y que debe regularse *versus* las bondades del emprendimiento y la competencia en el mercado, entre otras nociones, parecieron emerger con fuerza y ampliar el abanico de discursos posibles acerca de la realidad y de lo deseable.

Por otro lado, las movilizaciones permitieron una reflexión –aunque emergente e inacabada - más allá de las demandas emblemáticas del movimiento, en relación con el tipo de educación deseada, con los fines de la educación en la sociedad. Si bien no se constituyó en el centro del debate (difícil que lo fuera cuando antes había que resistir la mercantilización extrema de un derecho), surgió como inquietud y como foco de diálogo entre los estudiantes a partir de las propias jornadas de movilización. La experiencia de la *toma* abrió la puerta a pensar en una educación que incluyera diversos aspectos más allá de los que incorpora el actual currículo, a pensar en una educación para ejercer la ciudadanía más que para la inserción laboral, e incluso, en una educación administrada comunitariamente, desligada de la intervención del mercado y del Estado.

Cita 28: Debates pendientes en educación

“Nosotros no estamos discutiendo que educación queremos, y esa es la cuestión más fundamental creo yo porque finalmente lo que, la disputa debería ser así, o sea nosotros queremos un modelo educativo completamente distinto. Quizás como dicen los secundarios, por ejemplo los secundarios dicen: “nosotros queremos control comunitario de la educación” que es como completamente distinto a lo que tiene este modelo, pero en realidad esa crítica no se pudo instalar po. O sea, nosotros no le pudimos decir a la gente: “no en realidad yo quiero educación gratuita, pero en realidad no quiero educación para la explotación, cachai?” (GD Hombres universitarios)

“La educación social, hoy la educación está para lograr algo, no para desarrollarte tú como individuo (...) falta para poder verla como un sistema de adquisición de conocimientos y no como una imposición donde sólo el profesor sabe, el profesor también obtiene conocimiento y el alumno también (...) hay que cambiar toda la estructura de qué se enseña, de cómo se enseña, cómo queremos enseñar, qué es lo que queremos como proyecto país y qué queremos mostrar a la ciudadanía” (GD Hombres secundarios)

3. Conclusiones del capítulo

A la luz de los discursos de los activistas, que dan cuenta del significado que le otorgan a las movilizaciones y en particular a su experiencia concreta de movilización, a la vez que respecto de la política, se observa la apropiación de una política re-significada, por un carril distinto al institucional. Existe politización, y esto es significativo por cuanto se pone en el plano de lo colectivamente modificable, un ámbito (el sistema educativo) y una esfera más amplia que alude al sistema político en su conjunto.

Al proceso de politización contribuyen especialmente algunas acciones de protesta, las marchas y, de manera fundamental, las tomas, constituidas en espacio de autonomía y aprendizaje, de cuestionamiento del orden cotidiano y de puesta en práctica de reglas y funciones autodefinidas colectivamente. La constitución de actores políticos se evidencia en ese proceso, en que desde las funciones de cada uno en el día a día, hasta la toma de decisiones que trascienden el espacio del establecimiento educacional, se experimenta la unidad, el conflicto y la posibilidad de construcción del orden, representando para los estudiantes una experiencia de *constitución de actores* en lo cotidiano.

De este modo, la protesta social y específicamente algunas de sus acciones, constituyen dispositivos de politización, que en un contexto de crisis de legitimidad democrática, se da en la forma de construcción de subjetividades políticas no-institucionales. La politización opera fundamentalmente bajo una forma no-institucional, que pone en tensión las relaciones entre sociedad y Estado, cuestionando la democracia en su forma o tipo actual.

Junto con la politización, los activistas en la base del movimiento experimentan la participación en las jornadas de protesta como un hito vital (siendo adolescentes/jóvenes), situándolos en una relación crítica con distintos planos de la vida social (familia, compañeros de curso, políticos, autoridad, futuro). La realidad no es aceptada simplemente como es, sino que una realidad diferente se plantea como posibilidad, aunque el intento de llegar a concretarla implique quiebres, frustraciones, inseguridades y miedos. Serán estos últimos los que impondrán una tensión entre la energía de los discursos contra-hegemónicos y la fuerza de las prácticas dominantes destinadas a sortear la vulnerabilidad social y alcanzar un mínimo bienestar deseado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: POLITIZACIÓN SOCIAL, PROCESAMIENTO INSTITUCIONAL Y CRISIS DE LA DEMOCRACIA

En un contexto de creciente desafección política de la población, especialmente juvenil (abstención electoral, desconfianza en los partidos políticos y en las instituciones en general), el estallido de movilizaciones estudiantiles del año 2011 sorprendió por su masividad y discurso, instalándose en el juicio de los analistas la idea de que había ocurrido una "politización social". El interés principal de la tesis ha sido tematizar las consecuencias de las jornadas de protesta y comprender si esa politización ocurrió y qué significado y formas ha tenido, observando que tiene lugar, pero bajo una forma no-institucional, que pone en tensión las relaciones entre sociedad y Estado, y cuestiona la forma vigente de democracia.

A ese proceso de politización, aportan de manera significativa algunas acciones de protesta dentro del repertorio desplegado, destacando aquellas que implican un espacio de autonomía y aprendizaje (en particular la "toma"), que permite el cuestionamiento del orden y la puesta en práctica de reglas y funciones autodefinidas colectivamente, representando para los estudiantes una experiencia de constitución de actores en lo cotidiano.

Junto con la politización, los activistas en la base del movimiento experimentan la participación en las jornadas de protesta como un hito vital (reforzado por su condición de adolescentes o jóvenes, período etario de mayor relevancia para el aprendizaje político), situándolos en una relación crítica con la sociedad (familia, compañeros de curso, políticos, autoridad, futuro) y que tensiona el despliegue de discursos contra-hegemónicos con el relato de la necesaria adaptación a las prácticas dominantes para alcanzar un mínimo nivel

de bienestar deseado.

A ello, lo acompaña el procesamiento político de las demandas del movimiento, la inclusión de temas en la agenda, la ampliación de redes de políticas, una relativa reconfiguración de la geografía del sistema político y una apuesta gubernamental y legislativa por abordar los planteamientos de la sociedad en materia educacional e institucional, pero bajo sus propias lógicas y ciertamente con diferencias respecto del movimiento social.

El movimiento estudiantil introdujo en la conversación social la necesidad de refundación institucional y socio-cultural del país, al proponer transformar el modelo imperante, democráticamente incompleto, socialmente debilitado en materia de derechos y carente de legitimidad (construido en dictadura y sostenido en la post-dictadura). Todo ello impulsado por una juventud que mayoritariamente no participa de las instancias formales de ejercicio de la política (partidos políticos y elecciones).

Los resultados y análisis desarrollados dan cuenta de procesos que aún no culminan, pero que arrojan luz en la comprensión de al menos tres fenómenos críticos en torno a la protesta social y a los movimientos sociales, considerando su despliegue y consecuencias. El primero se refiere a la politización social, los dispositivos mediante los que ocurre y las formas que adquiere en el caso específico de los activistas. El segundo, al procesamiento político-institucional de las demandas, su inclusión en la agenda pública y gubernamental y los procesos de moderación y contrapeso en el seno del sistema político. Finalmente, el tercero corresponde a las implicancias de los dos puntos anteriores en el marco de una

democracia en crisis de legitimidad y representatividad. A continuación se discute cada uno de ellos.

1. Politización social: dispositivos y formas

El despliegue de la protesta estudiantil tuvo regularidad, masividad e intensidad, con un predominio indiscutido de las acciones en los márgenes de la institucionalidad, pero un sentido político profundo. Interpeló al Estado, pero fue escéptica ante sus procedimientos y respuestas.

El repertorio combinó la tradición histórica contestataria con nuevas formas de expresión, creativas y con un fuerte componente estético, propio del contexto temporal. El movimiento conjugó la configuración de espacios que dieron visibilidad y suscitaron adhesión ciudadana (por ejemplo, manifestaciones callejeras masivas *y performances*) con ámbitos de fortalecimiento interno y politización de sus miembros (por ejemplo, tomas de establecimientos educativos).

Las consecuencias de los movimientos sociales y de la participación en actos de protesta, en específico, son múltiples. Los resultados han confirmado mucho de lo ya señalado por investigaciones anteriores (McAdam, 1999 y Giugni, 2004 y 2008, entre otros): a nivel biográfico, los efectos en los activistas se vinculan a su configuración de intereses, sus expectativas de acción futura en coherencia con los ideales y causas defendidas en el

presente y su probable inserción profesional en campos en los que esperan contribuir al cambio social. No obstante, el análisis también arroja luz sobre otros fenómenos.

La internalización de una visión crítica frente a la realidad y la comprensión de sí mismos como actores relevantes para que los cambios puedan tener lugar, representa un aprendizaje que cimienta una base de acción futura y una conciencia propiamente política.

La politización de los sujetos y su constitución como actores no operaría sólo en tanto actor-estudiante, es decir, si bien ocurre en esa coyuntura, el actor que se configura no es el de *estudiante*—categoría por definición transitoria—, que al dejar de serlo abandona su proceso de politización, sino más bien es esperable que trascienda la condición estudiantil para ser parte de la construcción a largo plazo de la subjetividad política de los individuos. En el presente trabajo esto ciertamente no puede verificarse a cabalidad y sólo es delineado en términos de proyección, abriendo una ventana a una futura investigación que aborde a los mismos sujetos una vez hayan dejado su posición de estudiantes y recorran una trayectoria en otros estadios de su ciclo vital y en otros campos de la vida social.

Más de la mitad de los activistas participantes de los grupos de discusión declaran no haber participado antes del año 2011 en colectivos políticos ni en actos de protesta asociados a alguna causa, sea o no estudiantil. Al mismo tiempo, se ha observado la apropiación de la política, su re-significación como aquello que alude a toda decisión colectiva que afecta a uno o más grupos, con lo que está en todos los ámbitos de la vida social y puede ser ejercida por todos y cada uno de los actores sociales. Ambos elementos dan cuenta de la

protesta social como dispositivo de politización, especialmente en el caso de algunas de sus formas de acción, fenómeno cuya operación se ha intentado comprender.

Que la mayoría de los estudiantes activistas no lo haya sido antes, permite ir más allá de la comprensión de la participación política como reflejo de una determinada socialización previa en la familia, el grupo de pares o la escuela, para enfocarse en el proceso de aprendizaje y construcción política durante las jornadas de movilización.

Específicamente, la toma, como espacio de experiencia y aprendizaje, se demuestra como crisol de actores políticos, como ámbito de reflexión y práctica política. En una esfera de autonomía, son los propios activistas los que definen los códigos regulatorios de su convivencia, sus obligaciones y libertades, su propósito como colectivo y los mecanismos dirigidos a su logro. Es escenario de comunión de intereses, de amistad y de colaboración, pero también de conflictos, de divisiones, quiebres y sacrificios.

La politización ocurre en una trama de dos niveles. A nivel macro, ocurre un estallido social a nivel nacional en que los protagonistas son los estudiantes, los medios de comunicación amplifican el despliegue contestatario y se respira un aire de transformación, donde la adhesión ciudadana mayoritaria y transversal dibuja un escenario en el que se cree que es posible debatir acerca del orden social y definir colectivamente la forma que éste debe tomar. En ese proceso los estudiantes no se sienten ajenos, sino, por el contrario, actores clave, que han impulsado un movimiento que fue creciendo y haciendo sentido a la

mayoría de la sociedad, poniendo temas que no estaban en la conversación social y enfrentando realidades que por mucho tiempo no se habían enfrentado de manera directa.

A nivel micro, los estudiantes en la *toma* han experimentado el diálogo, la crítica, la anulación de las reglas previas y la generación de un nuevo orden al interior de sus establecimientos. Han conocido la experiencia de la disolución o reemplazo temporal de los centros de alumnos (modelo organizativo formal) para la configuración de asambleas en las que se debate y se toman decisiones. Han aprendido que en forma colectiva se puede organizar la cotidianeidad (quiénes limpian, quiénes cocinan, quiénes hacen talleres, quiénes se comunican con otros liceos, quienes cuidan el recinto, cuándo lo hacen y por qué), a la vez que las formas de expresión para plantear las demandas que la trascienden.

Se ha perdido el miedo al debate y al reclamo, al cuestionamiento y a la disconformidad, al tiempo que se ha aprendido a proponer y a trabajar por la construcción de una realidad diferente. No obstante, esa apropiación de la política se sitúa esencialmente extramuros del sistema político institucional. La desconfianza y la desilusión llevan a una búsqueda no-institucional, a una comprensión de la acción política más allá de la participación electoral y más acá de los espacios cotidianos. Se internaliza que la realidad no es inmutable, pero también que las instituciones ayudan más a la conservación que a los cambios.

Lo anterior tiene implicancias, por cuanto la conformación y reproducción de una comunidad política nacional sigue siendo rol de las instituciones estatales (Lechner, 2002; Garretón, 2014), y en el momento en que se renuncia a participar de ellas –por válidos que

sean los argumentos para hacerlo- de algún modo se renuncia también a estructurar la convivencia social y la construcción de un futuro común para todos, más allá de los espacios locales.

En la politización operada hay dos características. La primera es la ya descrita, correspondiente a su carácter no-institucional; la segunda tiene que ver con los alcances y límites asociados al ciclo socio-político en el que se ha desplegado el movimiento social.

El encuadre nacional es el de una sociedad post-transicional, que registra ya dos décadas de recuperación de la democracia tras un quiebre institucional que dio un giro socio-político completo, llevando a cabo cambios estructurales a nivel de la institucionalidad y la vida social que aún permanecen fuertemente arraigados. La centralidad del mercado en desmedro del Estado, la privatización y mercantilización de derechos básicos, el poder de veto político de las minorías y los altos niveles de desigualdad y segregación social han acompañado el proceso de desarrollo nacional.

Los fantasmas de la vulnerabilidad están muy presentes y amenazan a los grupos de ingresos medios día a día. La lucha por una educación menos segregada, más equitativa y que ofrezca la posibilidad a todos por igual de poder desarrollarse e integrarse socialmente es un deseo que aflora en un escenario totalmente inverso, que empuja en última instancia a mantener siempre abierta la ventana del camino “individual-meritocrático”, esto es, de cumplir los requisitos para *obtener un buen puntaje para lograr el acceso a la universidad una beca (o un crédito bancario si no se logra lo primero)*, aunque no sea ese el modelo

deseado, sino precisamente el que se busca cambiar. Los miedos aún perduran, pero son de distinto tipo y tanto impulsan como limitan la acción: la precariedad y la exclusión en un contexto de desprotección social son un lugar no deseado, que motiva a la acción colectiva, a la vez que recuerda la necesidad de avanzar cumpliendo los requisitos individuales.

La pertenencia a la clase media, en su mayoría en posición de vulnerabilidad frente a los vaivenes del mercado laboral y la eventualidad de que alguno de los miembros de la familia padezca alguna enfermedad catastrófica (ambos elementos que arrojan a la pobreza a las familias de ingresos medios), parece ser condición de posibilidad y a la vez límite de la acción colectiva. Sus ingresos futuros dependen en gran medida de sus activos educacionales, de ahí que la educación sea un campo de disputa en el que se busque su conformación como derecho social, no obstante, que ello no sea así ahora, supone buscar las oportunidades meritocráticas que ofrece el sistema o bien hipotecar los ingresos futuros en el intento.

El propio procesamiento político de las demandas por parte del Estado, signado por una resistencia poderosa a abandonar la idea de “becas y créditos”, “*voucher* o subsidio a la demanda”, “cumplimiento de requisitos personales (grupos más vulnerables)” y dar paso a la de “derechos sociales garantizados”, “gratuidad universal” o “fortalecimiento de la oferta pública”, generan frustración y reafirman la incertidumbre.

Es un momento claro de transición, de cambios en curso, más o menos profundos, más o menos disruptivos, pero cambios al fin, que tensionan la significación política de las

acciones y que sitúan a los activistas en una posición de “bisagra”: más politizados, sin miedo a la protesta y el reclamo, y con claridad y convicción respecto a la necesidad de cambios estructurales, pero aún demasiado insertos en una estructura de oportunidades sociales que los ata y reduce su margen de acción. Por ello, ven a sus sucesores, a los estudiantes más pequeños, como posible encarnación de un futuro radicalismo, que empujará con mayor fuerza los procesos de cambio social.

2. Procesamiento político-institucional de las demandas del movimiento social

Se ha descrito cómo la estructura de oportunidades políticas se vio modificada después de las jornadas de movilización estudiantil del año 2011, dando cuerpo a un debate político y a una configuración programática de gobierno. Los planteamientos críticos se introdujeron en la agenda pública y en la agenda gubernamental; nuevos actores políticos surgieron y otros existentes aprovecharon la coyuntura para ocupar nuevos espacios; las redes de política, tan herméticas, se hicieron un poco porosas y permitieron el ingreso de algunos actores excluidos hasta ese momento. Se confirman en gran parte los planteamientos disponibles en esta línea de análisis (Kitschelt, 1996; Tarrow, 2004; Ibarra *et al*, 2002; Jiménez, 2005).

Los espacios de deliberación política se vieron empujados a procesar las demandas sociales y ocurrió, por cierto, una moderación de los planteamientos en su institucionalización (McAdam *et al*, 1999). Sin embargo, tanto el ejecutivo como el legislativo exhibieron una actividad intensa en la búsqueda de herramientas para aplacar el conflicto. Si bien el recurso de la represión policial fue significativo, la cantidad de mensajes y mociones

legislativas orientadas a dar una respuesta institucional surgidas durante el año 2011 y, particularmente, con posterioridad a él, grafican la relevancia de lo ocurrido y la imposibilidad de omisión por parte del sistema político institucional.

Dicha actividad por parte del sistema político –que en una proporción relevante tomó como bandera las demandas estudiantiles y las vertió en ejes programáticos de campaña y finalmente en un programa de gobierno formal, impulsado por la Presidenta de la República para el período 2014-2018- no rompió la muralla que lo separa del conjunto más amplio de la sociedad y mantuvo en sus propuestas sustantivas un hiato respecto de la voluntad del movimiento. Aún no es posible ver los efectos finales derivados de la protesta estudiantil, pero las leyes ya aprobadas a la fecha, dan cuenta de un procesamiento que busca un equilibrio –improbable- entre la permanencia y el cambio, entre el mantenimiento de lo que hay y las reformas, lo cual a todas luces no parece ser suficiente desde la perspectiva de un proceso definido como de refundación.

La apertura en términos de propuestas alternativas, de ampliación de redes de política pública y la introducción de una parte del impulso transformador en el núcleo de la arena política (Congreso Nacional), marcan el alcance y límites del movimiento. El reemplazo del sistema electoral binominal por uno proporcional abre la puerta a un nuevo escenario político-electoral que podría dar paso a nuevos intentos de concreción y/o profundización de las reformas prometidas.

Ello, en el marco de un Estado subsidiario, donde la centralidad la tienen las relaciones mercantiles y en un contexto en el que es cada vez más evidente la colonización del poder estatal por parte del poder económico. Se produce así una tensión entre la interpelación al Estado y la desconfianza frente a un espacio entendido como carente de legitimidad y representatividad. Si en la década de 1980 la tradición latinoamericana de la matriz nacional-popular -donde Estado, partidos y actores sociales se fundían- dio paso a un descentramiento; hoy en día, el distanciamiento entre la ciudadanía-actores sociales y el Estado-partidos políticos opera con una fuerza centrífuga que cobra nuevas expresiones en el marco de la politización vía protesta social.

El Estado y los partidos son objeto de sospecha y aún cuando son los interlocutores innegables para el movimiento social, su acción se entiende que debe de ser supervisada, contestada y objeto de presión ciudadana si lo que se busca es concretar los cambios. Ese rol ciudadano, más involucrado en los asuntos públicos, es un aporte del movimiento, que ha sembrado una semilla, cuyo fruto no es posible todavía observar en plenitud.

El presente trabajo ha explorado un método para abordar los efectos institucionales de las jornadas de movilización, asumiendo la dificultad asociada a que se trata de un fenómeno dinámico y en desarrollo. Las evidencias aportadas dan cuenta del procesamiento político-institucional en los cuatro años posteriores al ciclo de protestas y de cómo éste ha impuesto nuevos desafíos al sistema. Será misión de futuras investigaciones analizar los efectos a más largo plazo y determinar si aquellos desafíos han sido sorteados por la institucionalidad

o si, por el contrario, la emergencia de movimientos con nuevas energías buscarán la concreción de las transformaciones.

3. Protesta social, politización e institucionalidad en un marco de crisis de la democracia

El tipo de democracia vigente, incompleta o semisoberana en el caso de Chile, pero conigual descrédito a nivel global por la sujeción del sistema político a fuerzas no-democráticas, la falta de legitimidad y representatividad, así como la tendencia hacia los consensos, están en el fondo de las críticas y deseos del movimiento social.

Democracia directa, democracia real o democracia radical (Mouffe, 2003 y 2007; Ibarra *et al*, 2002; della Porta, 2012) son una demanda de los movimientos, pero cuyas vías de búsqueda y formas de concreción son diversos. En el caso de Chile, la aplicación radical de las reformas neoliberales ocurrió en un contexto de dictadura, donde se cimentaron de manera profunda las bases de la configuración socio-política del país. Resultado de ello fue una institucionalidad no-democrática y una desigualdad social elevada. También el miedo, a la violencia y a la vulnerabilidad.

La crisis democrática, por tanto, pasa tanto por la ineficacia de los gobiernos post-dictadura para profundizar el modelo democrático, como por la persistencia de las desigualdades, instaladas en un marco institucional que ha garantizado la ausencia de derechos sociales (al mantener las esferas de la educación, la salud y las pensiones fuertemente mercantilizadas).

Ello sitúa al movimiento estudiantil en una demanda esencialmente política, que a la vez que aboga por una transformación del sistema educativo (educación pública gratuita y de calidad), apunta a una refundación de la democracia y de la institucionalidad, una mayor y mejor democracia, que traspase los muros de las instituciones y permee la cultura política de la sociedad.

La protesta social ha sido el mecanismo para instalar esta discusión en la conversación social y en el sistema político, a la vez que dispositivo de aprendizaje cultural de prácticas democráticas a nivel micro. Sin embargo, sus efectos no se acaban en ello, siendo los activistas los principales portadores de una consciencia y de un mensaje que, pese a experimentarse en tensión, auguran un futuro de cambios posibles.

Los resultados aquí discutidos indican que el creciente proceso de desafección electoral y partidista, así como la desconfianza en las instituciones observado en la sociedad chilena, se confirman en los activistas del movimiento estudiantil, sin embargo, en ellos no implica despolitización, sino que una re-significación de la política y una crítica a la democracia vigente post-dictadura.

Si en la década de 1990 los movimientos que expresaban conflictos culturales significaron una ampliación de los límites de acción del sistema político y una redefinición de sus reglas del juego, hoy, un movimiento de larga tradición y generalmente confinado a una esfera sectorial –la educativa- es motor de un proceso de reconfiguración política que pone a prueba al sistema. De un lado, pugna por una ampliación y renovación de los actores que

toman decisiones estructurales –y del marco en el que las toman-, y del otro, promueve una conciencia crítica en el tejido social que comprende a los espacios microsociales como esferas también políticas.

El movimiento estudiantil del año 2011 dejó huellas en la sociedad chilena, especialmente en quienes fueron parte activa de él. Todo indica que esas huellas facilitarán nuevos pasos y abrirán nuevos caminos, a través de los cuales se escribirá la transformación social, materializada por vía normativa y por la práctica cotidiana de una cohorte de actuales jóvenes que aspiran a vivir en un país con mejor democracia y con una educación de calidad garantizada efectivamente como un derecho social.

Figura 2: Síntesis analítica: Protesta social, consecuencias institucionales y subjetivas



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y.; Falero, A.; Rodríguez, A.; Sans, I. y Sarachu, G. (coordinadores) (2011). Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina: perspectivas interdisciplinarias. Montevideo: Trilce.
- Aguilar, S. 2011. “La teoría de los clivajes y el conflicto social moderno”. En Ibarra, P. y Cortina, M. (comp.) (2011) Recuperando la radicalidad. Un encuentro en torno al análisis político crítico. Barcelona: Editorial Hacer. pp. 209-236.
- Aguilar, S.; Bretones, M. y Pastor, J. (2012) “Introducción”. En Aguilar, Salvador (editor). (2012). Anuario del Conflicto Social 2011. Barcelona: Universidad De Barcelona. pp. 4-10.
- Aguilar Villanueva, L. (editor). (2000). Problemas públicos y agenda de gobierno. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Alonso, Luis Enrique (1998) “La mirada hermenéutica”, Introducción a La Mirada Cualitativa en Ciencias Sociales. Fundamentos, Madrid.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Revista Argentina de Sociología Año 6 N°11-ISSN 1667-9261(2008). Pp.19-43. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales, Colombia.
- Alvira, F., Ibáñez, J. y García Ferrando, M. (1989)“El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación”. Alianza Universidad, Madrid.
- Amenta, E. (2006) “When Movements Matter: The Townsend Plan and the Rise of Social security”. Princeton, NJ, Princeton University Press.

- Aninat, Cristóbal; Londregan, John; Navia, Patricio y Vial, Joaquín. (2011). “Juego político cooperativo. Instituciones, procesos políticos y características de las políticas públicas en Chile”, en Scartascini, Carlos; Spiller, Pablo; Stein, Ernesto y Tommasi, Mariano (editores). (2011). El juego político en América Latina. ¿Cómo se deciden las políticas públicas?. BID-MAYOL ediciones, Colombia. Pp.161-206.
- Atria, F. (2012). “La mala educación. Ideas que inspiran el movimiento estudiantil en Chile”. Santiago: Catalonia-CIPER.
- Ávila, P. y Luna, E. 2013. “Del ecologismo de los ricos al ecologismo de los pobres”. Revista Mexicana de Sociología 75, núm. 1: 63-89. México, D.F.
- Bárcena, I.; Ibarra, P. y Zubiaga, M. (1998). “Movimientos sociales y democracia en Euskadi. Insumisión y ecologismo”, en Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). Los Movimientos Sociales. Transformaciones Políticas Y Cambio Cultural. Editorial Trotta. Pp.43-68.
- Barozet Emmanuelle y Espinoza Vicente (2009). “¿De qué hablamos cuando decimos „clase media“? Perspectivas sobre el caso chileno”. Universidad Alberto Hurtado-UDP-Expansiva, No. 142, agosto, pp.1-35.
- Barozet, E. y Fierro, J. (2011) Clase media en Chile, 1990-2011: algunas implicancias sociales y políticas. Serie Estudios N°4, Konrad Adenauer Stiftung.
- Barozet, Emmanuelle, Mac-Clure, Óscar, Maturana, Víctor, (2014) "Desigualdad, clase media y territorio en Chile: ¿Clase media global o múltiples mesocracias según territorios?", revista EURE.

- Bartoletti J. y Mangiantini, M. (2011) “¿Partidos vs. Movimientos? Algunas reflexiones a partir de las recientes movilizaciones estudiantiles en Chile”. *Leviathan – Cadernos de Pesquisa Política*, n. 3, pp. 29-59.
- Beck, Ulrich. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI, España.
- Bellei, C. (2009). “The public-private school controversy in Chile”. In R. Chakrabarti & P.E. Peterson (Eds.), *School choice international: Exploring public-private partnerships* (pp. 165-192). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bello, A. 2004. “Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas”. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bengoa, J. (1996). “La Comunidad Perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile”. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Bengoa, J. (2000). “Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX”. Santiago de Chile: LOM.
- Borón, A. (2012). “¿Democratizar la democracia? Reinención democrática, neoliberalismo y movimientos sociales”. En Gaudichaud, Franck (coord.). (2012). *El volcán latinoamericano. Izquierdas, movimientos sociales y neoliberalismo*. España: Otramérica. pp.301-314.
- Bringel, B. (2011) “Estudio de los movimientos sociales en América Latina: reflexiones sobre el debate poscolonial y las nuevas geografías del activismo transnacional”. En Acosta, Yamandú; Falero, Alfredo; Rodríguez, Alicia; Sans, Isabel y Sarachu, Gerardo (coordinadores) (2011). *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina: perspectivas interdisciplinarias*. Montevideo: Trilce. Pp.35-56.

- Brockett, Ch. (2002). “Una resolución de la paradoja represión-protesta popular mediante la noción de ciclo de protesta”. En Traugott, Mark (compilador). 2002. Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva. Barcelona: Hacer. Pp.131-162.
- Calderón, F. y Jelin, E. (1987). Clases y movimientos sociales en América Latina. Perspectivas y realidades. Buenos Aires: CEDES.
- Calhoun, C. (2002). “Los ‘nuevos movimientos sociales’ de comienzos del siglo XIX”. En Traugott, Mark (compilador). (2002). Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva. Barcelona: Hacer. Pp.193-242.
- Cardoso, F. y Faletto, E. (1996[1969]) Dependencia y desarrollo en América Latina. Siglo XXI.
- Casquete, J. (2006). El poder de la calle. Ensayos sobre acción colectiva. Centro de estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.
- Castells, M. (2012). Prefacio: “Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era de Internet”, en Aguilar, S. (EDITOR). (2012). Anuario Del Conflicto Social 2011. Barcelona: Universidad De Barcelona. pp.11-20.
- Cefaï, D. (2011). “Diez propuestas para el estudio de las movilizaciones colectivas. De la experiencia al compromiso”. Revista de Sociología, Nº 26. pp. 137-166.OSAL-CLACSO.
- CEP (2011) “Estudio nacional de opinión pública Nº64, junio-julio de 2011”. Disponible en www.cepchile.cl
- CEP (2012) “Estudio Nacional de Opinión Pública Proyecto Auditoría a la Democracia 2012”. Disponible en www.cepchile.cl
- CERC. (2011). “Encuesta Barómetro de la política-diciembre”. Santiago de Chile.

- Claude, M. 1997. “Una vez más la miseria ¿Es Chile un país sustentable?. Santiago: LOM.
- Comisión asesora presidencial para la medición de la pobreza (2014) “Informe final”.
- Contreras, G. y Navia, P. (2011) “Participación Electoral en Chile, 1988-2010 ¿Quiénes votan, quiénes han dejado de votar y quiénes nunca votaron? Participación Electoral en Chile, 1988-2010”. Ponencia presentada en VI Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani, 10, 11 y 12 de noviembre de 2011.
- Chavero, P. (2012) “De la plaza a las portadas: el 15M y los medios de comunicación”. Número 027, en III Congreso Internacional en Gobierno, Administración y Políticas Públicas, Madrid, España, GIGAPP- IUIOG.
- Cruz, R. (2008). “Repertorios. La política de enfrentamiento en el siglo XX”. Madrid: CIS. Colección Monografías N° 258.
- DeGroot, Gerard. ed. (1998). Student Protest. The Sixties and After. Londres y Nueva York: Longman.
- Delamaza, G. y Flores, F. (2012). “Incidencia del movimiento indígena en la ley que crea el espacio costero marino de los pueblos originarios en Chile”, en Fernández, M. y Salinas, J. (comps.) (2012) Defensa de los derechos territoriales en Latinoamérica. Santiago: RIL Editores.
- Delamaza, G., Robles, C., Montecinos, E. y Ochsenius, C. (2012). “Redes de política pública y agendas de participación ciudadana en el Chile posttransicional. ¿Desafiando la política o recreando sus límites?”. Gestión y Política Pública, Volumen Xxi . Número 1. I Semestre, Pp. 45-86

- Delamaza, Gonzalo. (2010). “Construcción democrática, participación ciudadana y políticas públicas en Chile”, Tesis doctoral, Universidad de Leiden, Holanda.
- della Porta, D. y Diani, M. (2011). “Los movimientos sociales”. Editorial Complutense – CIS, Colección Debate Social, España.
- della Porta, D. (2011) “Eventful Protests, Global Conflicts”. En Ibarra, P. y Cortina, M. (comp.) (2011) Recuperando la radicalidad. Un encuentro en torno al análisis político crítico. Barcelona: Editorial Hacer. pp. 249-272.
- della Porta, D. (2012). Seminario “Desperately Seeking Politics: Protesting for Social Justice in Italy”. Facultad de Cs. Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid. 22/03/2012.
- Diani, M. (1998). “Las redes de los movimientos: una perspectiva de análisis”, en Ibarra, P. y Tejerina, B. 1998. Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural. Editorial Trotta. Pp.243-270.
- Dodson, K. (2011). “The Movement Society in Comparative Perspective”, en Mobilization. Volume 16, Number 4 / December 2011. Pp.475 – 494.
- Domínguez, C. (2007) “Social movements, public policy and democratic consolidation in Latin America”. Working paper n°145 Queen Elizabeth House, University of Oxford.
- Dos Santos, T. (1970) Dependencia y Cambio Social. Cuadernos de Estudios Socio Económicos, Universidad De Chile. Santiago.
- Duch, G. et al (Campaña ¡Quién debe a quién? coord.). (2011). Vivir en deudocracia. Iban un portugués, un irlandés, un griego y un español... Barcelona: Icaria-Asaco.

- Durán, Carlos. (2012). “El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno”, en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.
- Duterme, B. (2012) “Movimientos indígenas en América Latina. Entre rebeliones y poderes”. En Gaudichaud, Franck (coord.). 2012. El volcán latinoamericano. Izquierdas, movimientos sociales y neoliberalismo. España: Otramérica. Pp.103-115.
- Eder, K. (1993) “The New Politics of Class. Social Movements and Cultural Dynamics in Advanced Societies”. SAGE.
- Eder, K. (1998). “La institucionalización de la acción colectiva. ¿Hacia una nueva problemática teórica en el análisis de los movimientos sociales?”, en Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). Los Movimientos Sociales. Transformaciones Políticas Y Cambio Cultural. Editorial Trotta. pp.337-360.
- Escobar, A. 1998. “La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo”. Colombia: Norma.
- Escobar, A., Álvarez, S. y Dagnino, E. (2001) “Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos”, Introducción a Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Taurus-ICANH.
- Esquivel, W. (2006) “Criminalización del movimiento estudiantil”, en Opiniones políticas, N° 1, junio de 2006, Tomado de <http://es.wordpress.com/tag/opiniones-politicas-n%c2%ba1-junio-2006/>
- Feixa, C., Saura, J., Costa, C. (Eds). (2002). Movimientos Juveniles: De la Globalización a la Antiglobalización. Editorial Ariel, Barcelona.

Fernández, Juan (2013a) “Movimiento estudiantil en Chile (2011): repertorios de acción, marcos de acción colectiva, impactos y desafíos para la política pública”. Revista Circunstancia Año XI, N°31, Mayo.

Fernández, Juan (2013b) “La Protesta social en Chile (2006-2011): conflicto social y repertorios de acción en torno a los movimientos estudiantil, mapuche y ambiental”. GIGAPP Estudios/Working Papers. Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Madrid. No. WP-2013-27. 26 pp.

Fernández, Juan (2013c) “Protesta Social en Chile: acción colectiva y umbrales de impacto de los movimientos estudiantil y mapuche (2006-2011)”. Acta Científica XXIX Congreso ALAS Chile.

Figuroa, V. 2012. “La realidad de los pueblos indígenas en Chile: una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes”. Revista Anales Séptima Serie, N° 3, julio. pp.137-153.

Fleet, Nicolás. (2012). “Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica” en Polis [En línea], 30 | 2012, Puesto en línea el 25 enero 2012, consultado el 01 marzo 2012. Disponible en <<http://polis.revues.org/2152> ; DOI : 10.4000/polis.2152>

Foerster, R. 2006. “¿Pactos de sumisión o actos de rebelión? Una aproximación histórica y antropológica a los Mapuche de la costa de Arauco, Chile”. Tesis para optar al grado de Doctor en Antropología, Universidad de Chile.

- Folchi, M. 2001. "Conflictos de contenido ambiental y ecologismo de los pobres: no siempre pobres, ni siempre ecologistas". *El ecologismo popular a debate*, 22. pp.79-101.
- Fortin; D. y Pairicán, F. 2010. "20 Años de desencuentro. Las demandas del Movimiento Mapuche y una posible solución al conflicto". Santiago: Fundación Konrad Adenauer.
- Fundación Sol (2014) "Acumulación y bajos salarios; la precarización del trabajo en el siglo XXI". Presentación.
- Funes, M. J. (2003) "Socialización política y participación ciudadana. Jóvenes en dictadura y jóvenes en democracia". *Revista de Estudios de Juventud (Edición especial 25 aniversario Constitución)*. Madrid: INJUVE.
- Funes, M. J. (2012). "2011: la política no convencional ¡a escena!", en Aguilar, S. (Editor). (2012). *Anuario del Conflicto Social 2011*. Barcelona: Universidad De Barcelona. pp.405-428.
- Galafassi, G. (2011). "Teorías diversas en el estudio de los movimientos sociales. Una aproximación a partir del análisis de sus categorías fundamentales". En *Cultura y representaciones sociales*, Año 6, núm. 11, septiembre.
- Gamson, W. 1990[1975]. "The strategy of social protest". Belmont CA: Wadsworth.
- Gamson, W. (1992). "Talking Politics". Cambridge: Cambridge University Press.
- Gamson, W. (1992). "The social psychology of collective action". En Morris, A. y Mueller, C. (eds.) *Frontiers in social movement theory*, New Haven: Yale University Press, pp.53-76.

- Gamson, W. y Meyer, D. (1999). “Marcos interpretativos de la oportunidad política”, en McAdam, D.; McCarthy, J. y Zald, M. (eds.). (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Ediciones Istmo. pp.389-412.
- Garcés, M. (2011). “El movimiento estudiantil y la crisis de legitimidad de la política chilena” en *Polis – Política y Cultura*, julio. Disponible en <<http://polisfmires.blogspot.com.es/2011/07/mario-garces-el-movimiento-estudiantil.html>>. Consultado el 12 de abril de 2012.
- Garcés, Mario (2012) *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales de América Latina y Chile*. LOM, Santiago de Chile.
- Garretón, Manuel Antonio. (2001). “Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina”. Santiago de Chile: CEPAL, Serie Políticas Sociales 56.
- Garretón, M. (2011). “Movilizaciones y movimiento social en la democratización política chilena”, en *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*. Madrid: Biblioteca Nueva. Cap.6.
- Garretón, M. A. (2014) “Las ciencias sociales y la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social”. Santiago: LOM.
- Garretón, M. y Garretón, R. (2010) “La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales”. *Revista de Ciencia Política / volumen 30 / N° 1 / 2010 / 115 – 148*.
- Garretón, M.; Cruz, M.; Aguirre, F.; Bro, N.; Farías, E.; Ferreti, P. y Ramos, T. (2011). “Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios. Los

debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile”. Polis [En línea], 30 | 2012.

Gerhards, J. (1995). Framing dimensions and framing strategies: contrasting ideal-and real-type frames. *London Social Science Information* 34, pp.225-248.

Giugni M. y Passy, F. (2003) “Social movements and policy change: direct, mediated or join effect?”. Department of Political Science, University of Geneva.

Giugni, M. (1998) “Was it Worth the effort? The outcomes and consequences of social movements” *Annual Review of Sociology* 24: 371-393.

Giugni, M. (2004) Personal and Biographical Consequences. In Snow, David; Soule, Sarah y Kriesi, Hanspeter (Eds.). 2004. *The Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell Publishing. Pp.489-507.

Giugni, M. (2008a) “Political, Biographical, and Cultural Consequences of Social Movements”. *Sociology Compass* Volume 2, Issue 5, pages 1582–1600, September 2008.

Giugni, M. (2008b) “Welfare States, Political Opportunities and the Mobilization of the Unemployed: a cross national analysis”. *Mobilization* 13: 297-310.

Giugni, M. y Yamasaky, S. (2009) “The policy impact of social movements. A replication through qualitative comparative analysis”. *Mobilization* 14: 467-484.

Gohn, M. (1997) *Sem-terra, Organizações não governamentais e cidadania*. São Paulo: Cortez Editora.

Gómez Seguel, Andrés (2007) “Gestión de la diversidad cultural y complejidad política en Chile: 1994-2002”. Tesis para optar al grado de Doctor en Sociología por la Universidad del País Vasco.

- Gómez-Leyton, Juan Carlos. (2011). “La batalla por el derecho a la educación en la sociedad neoliberal”, en *Rebelión*. Disponible en <www.rebelion.org> 26 de octubre. Consultado el 23 de noviembre de 2011.
- Gramsci, A. (1981) *Cuadernos de la cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Ediciones Era, México.
- Gutiérrez, J. (2008) *Dinámica del Grupo de Discusión*. Cuadernos metodológicos del CIS, N°41. Madrid.
- Gurr, T. (1970) *Why Men Rebel*. Princeton, NJ: Center of International Studies, Princeton UP.
- Guzman-Concha, C. (2012): “The Students' Rebellion in Chile: Occupy Protest or Classic Social Movement?”, *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, DOI:10.1080/.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- Harvey, D. 2004. “El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión”. Pantich, Leo y Colin Leys (ed.) *El Nuevo desafío Imperial: 99-129*. Buenos Aires: Merlin Press - Clacso.
- Hobsbawm, E. (1983) *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Ariel.
- Huneus, C. (2014) “La democracia semisoberana. Chile después de Pinochet”. Ed. Taurus.
- Ibañez, Jesús (1989): "Perspectivas en la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural". En F. Alvira, J. Ibañez y M. García Ferrando: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Alianza Universidad, Madrid, pp. 49-83.

- Ibarra, P.; Martí, S. y Gomà, R. (coordinadores). (2002). Creadores de democracia radical. Movimientos sociales y redes de políticas públicas. Barcelona: Icaria editorial.
- Ibarra, Pedro y Tejerina, Benjamín. (1998). Los Movimientos Sociales. Transformaciones Políticas y Cambio Cultural. Editorial Trotta.
- Ibarra, P. (s/f) Democracia relacional. La democracia y su crisis. Mimeo.
- Ibarra, P. (2011) Democracia relacional. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- ICSO-UDP (2012) “Élites políticas, discriminación y diversidad étnica. Estudio de opinión pública”. UDP.
- INE. 2007. Censo Agropecuario.INE.
- INE. 2011. Compendio Estadístico. Santiago de Chile: INE.
- INE-CENSO de (2002). Ver <http://www.ine.cl/cd2002/>
- Jessop, B. (2002) The Future of the Capitalist State. Polity, Cambridge.
- Jessop, B. (2011) “Reflections on the State, State Power, and the World Market”. En Ibarra, P. y Cortina, M. (comp.) (2011) Recuperando la radicalidad. Un encuentro en torno al análisis político crítico. Barcelona: Editorial Hacer. pp. 11-30.
- Jiménez Sánchez, M. (2005). “El impacto político de los movimientos sociales. Un estudio de la protesta ambiental en España”. CIS-Siglo XXI, Colección Monografías N° 214, Madrid.
- Kitschelt, H. (1986). “Political Opportunities structures and Political Protest: Anti-nuclear movements in four democracies” en British Journal of Political Science n°16, pp 57-85.

- Kitschelt, H. (1993) Social movements, political parties and democratic theory. *The annals of the AAPPS* 528, pp-13-29.
- Klandermans, B. (1994). “La construcción social de la protesta y los campos pluriorganizativos”, en Laraña, E. y Gusfield, J. (1994). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid: CIS. pp.183-220.
- Klandermans, B. (1998). “La necesidad de un estudio longitudinal de la participación en movimientos sociales”, en Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). *Los Movimientos Sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Editorial Trotta. pp.271-290.
- Klandermans, B. y Goslinga, S. (1999). “Discurso de los medios, publicidad de los movimientos y la creación de marcos para la acción colectiva: ejercicios teóricos y empíricos sobre la construcción de significados”, en McAdam, D.; McCarthy, J. y Zald, M. (Eds.). (1999). *Movimientos Sociales: Perspectivas Comparadas. Oportunidades Políticas, Estructuras De Movilización Y Marcos Interpretativos Culturales*. Ediciones Istmo, Madrid. pp.442-474.
- Klein, N. 2007. “La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre”. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kolb, F. (2007) “Protest and opportunities: the political outcomes of social movements”. Frankfurt y Nueva York, Campus.
- Kriesi, H. (1995). “The political opportunity structure of New social Movements: Its impact on their mobilization”. En Jenkins, J. y Klandermans, B. (eds) (1995) *The politics of social protest. Comparative perspectives on states and social movements*. Minneapolis: The University of Minnesota Press. Pp.167-198.

- Kriesi, H. (1998). "The transformation of cleavage politics. The 997 Stein Rokkan lecture".
En *European Journal of political Research*, 33. pp.165-185.
- Kriesi, H., Koopmans, R., Duyvendak, J. y Giugni, M. (1995). "New Social Movements in
Western Europe: A Comparative Analysis". Minneapolis: University Minnesota
Press.
- Laclau, E. (2005) *La Razón Populista*. FCE: Buenos Aires.
- Lakoff, G. (2007) *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial
Complutense.
- Laraña, Enrique. (1999). "La construcción de los movimientos sociales". Madrid: Alianza
Editorial.
- Lechner, N. (1986). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. CIS-
Siglo XXI Editores España, Madrid.
- Lechner, N. (1999) *Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía*. Conferencia de
clausura del IX Curso Interamericano de Elecciones y Democracia. Instituto
Interamericano de Derechos Humanos-CAPEL e Instituto Federal Electoral,
Ciudad de México, 17-21 de noviembre.
- Lechner, N. (2002) *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM.
- Lobos, M. (2014) "La influencia de las organizaciones políticas universitarias en la
formación de élites políticas en Chile: el caso de las federaciones de estudiantes de
la Universidad de Chile y Universidad Católica 1984-2005", *Revista de Ciencia
Política* Vol. 52, N° 2, 2014 / pp. 157-183.
- Lindblom, Ch. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas*. Ed. Ministerio para
las Administraciones Públicas, Madrid.

- Lipset, S. y Rokkan, S. (1967). “Cleavage structures, party systems and voter alignments: an introduction”. En Lipset, S. y Rokkan, S. (eds.) (1967) *Party systems and voter alignments*. Nueva York: Free Press. pp. 1-64.
- Llaitul, H. y Arrate, J. (2012). “Weichan. Conversaciones con un weychafe en la prisión política. Santiago de Chile: Ceibo.
- López, R. y Figueroa, E. (2012) “Cómo hacer que los ricos paguen más impuestos y la señora Juanita mucho menos” en CIPER:<http://ciperchile.cl/2012/01/11/como-hacer-que-los-ricos-paguen-mas-impuestos-y-la-senora-juanita-mucho-menos/>
- López, Ramón; Figueroa B., Eugenio; Gutiérrez C., Pablo (2013) “La parte del león: Nuevas estimaciones de la participación de los super ricos en el ingreso de Chile”. SDT 379, FEN Universidad de Chile.
- Lucero, M. (2006). “Política social y movimientos sociales: la irrupción de las organizaciones piqueteras”. *Espiral*, enero-abril, vol. XII, nº35. Pp.11-30.
- Luna, Juan Pablo. (2011). “Chile 2011: protestas, partidos políticos y perspectivas de cambio”. En *Revista Argumentos*, año 5, n.º 5. Noviembre 2011. Disponible en <http://revistargumentos.org.pe/chile_2011.html>
- Martín Criado, Enrique (1991) *Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso*. En *Pluralismo metodológico en las C. Sociales*.
- Martín Criado, E. (1997) *El Grupo de discusión como situación social*. REIS 79/97, pp. 81-112.
- Martínez Alier, J. (1994). “De la economía ecológica al ecologismo popular, ICARIA (2ª edición), Barcelona.
- Mayol, A. (2011). “2011”, Presentación en ENADE, Santiago de Chile.

- Mayol, A. (2012) “El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo”. Santiago: LOM.
- Mayol, A. y Azócar, C. (2013) El Chile Profundo: modelos culturales de la desigualdad y sus resistencias. Liberalia Ediciones. Santiago de Chile.
- McAdam, D. (1999) The Biographical Impact of Activism. In Giugni, M., McAdam, D. y Tilly, Ch. 1999. How Social Movements Matter. University of Minnesota Press. Social Movements, Protest, and Contention Volume 10. Pp.119-148.
- McAdam, D. (1999). “[Oportunidades políticas] Orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación”. En McAdam, D.; McCarthy, J. y Zald, M. (eds.). (1999). Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales. Madrid: Ediciones Istmo. pp.49-70.
- McAdam, D.; McCarthy, J. y Zald, M. (eds.). (1999). “Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales”. Madrid: Ediciones Istmo.
- McAdam, D.; Tarrow, S. y Tilly, C. (2005). “Dinámica de la contienda política”. Barcelona: Hacer Editorial.
- McAdam, D. y Tarrow, S. (2011). “Movimientos sociales, elecciones y política contenciosa: construyendo puentes conceptuales”. En Funes, María Jesús (Editora). (2011). A Propósito De Tilly. Conflicto, Poder y Acción Colectiva. CIS, Colección Academia N°33. Madrid. pp. 161-178.

- McAdam, Doug. (2002). "Movimientos 'iniciadores' y 'derivados': procesos de difusión en los ciclos de protesta". En Traugott, Mark (compilador). (2002). Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva. Barcelona: Hacer. Pp.243-270.
- McCarthy, J. y Zald, M. (1977). "Resource mobilization and social movements: A partial theory". The American Journal of Sociology Vol.82, nº6 (mayo). pp.1212-1241.
- McCarthy, J. (1999). "Adoptar, adaptar e inventar límites y oportunidades", en McAdam, D.; McCarthy, J. y Zald, M. (eds.). (1999). Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales. Madrid: Ediciones Istmo.pp.205-220.
- Mees, L. (1998). "¿Vino viejo en odres nuevos? Continuidades y discontinuidades en la historia de los movimientos sociales", en Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). Los Movimientos Sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural. Editorial Trotta. pp.291-320.
- Melucci, A. (1989) Nomads of the present. Londres: Hutchinson Radius.
- Melucci, A. (1996). "Challenging Codes. Collective Action in the Information Age".Cambridge: Cambridge University Press.
- Melucci, A. (1998). "La experiencia individual y los temas globales en una sociedad planetaria", en Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). Los Movimientos Sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural. Editorial Trotta.pp.361-382.
- Merton, R.K. (1974) Teoría y estructuras sociales. México: FCE.
- Meyer, D. y Whittier, N. (1994) "Social movements spillover".En Social Problems 41, pp.277-298.

- Meyer, D. y Tarrow, S. (1998). "The Social Movement Society: Contentious Politics for a New Century". Rowman & Littlefield.
- MIDEPLAN. (2009). "Encuesta CASEN".
- Mignolo, W. (ed.). 2001. "Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate internacional contemporáneo". Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mizala, A., & Torche, F. (2010). "Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system". *International Journal of Educational Development*, 53, 132-144. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.09.004
- Mönckeberg, O. (2007) "El negocio de las universidades en Chile". Santiago: Random House Mondadori.
- Motta, S. y Gunvald, A. (eds) (2011) *Social movements in the Global South. Dispossession, development and resistance*. Palgrave Macmillan.
- Moulian, Tomás. (1997). "Chile actual. Anatomía de un Mito". Santiago: LOM.
- OCDE. (2011). "Panorama de la Sociedad 2011". OCDE.
- OCDE. (2011a). "Informe Educación Superior en Chile". OCDE.
- OCDE. (2012). "Chile at a glance". OCDE.
- Offe, C. (1992). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema, colección Politeia.
- Olson, M. (1992[1965]) *La lógica de la acción colectiva*. Barcelona: Ariel.
- OPECH. (2009a). "De actores secundarios a estudiantes protagonistas". Santiago de Chile.
- OPECH. (2009b). "Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina". Santiago de Chile.

- OSAL (2011). "Cronología del conflicto social". Disponible en <www.clacso.org.ar>
- Ouviña, Hernán. (2012). "Somos la generación que perdió el miedo". Entrevista a Camila Vallejo Dowling en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.
- Padilla, C. (ed.) (2000). "El pecado de la participación ciudadana. Conflictos ambientales en Chile". Santiago: Observatorio Latinoamericano de conflictos ambientales.
- Padilla, C. y San Martín, C. (1994). "Conflictos Ambientales. Una oportunidad para la Democracia". Santiago: Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales.
- Pairicán, F. y Álvarez, R. (2011). "La Nueva Guerra de Arauco: la Coordinadora Arauco-Malleco y los nuevos movimientos de resistencia mapuche en el Chile de la Concertación (1997-2009)". Revista www.izquierdas.cl, 10, agosto 2011, pp. 66-84.
- Paley, Julia. (2001). "Marketing democracy: power and social movements in post-dictatorship Chile". University of California Press.
- Palomino, H., Di Marco, G., Calderón, F. (2006). "Reflexiones sobre los movimientos sociales en la Argentina". Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Parsons, T. (1968) La estructura de la acción social. 2 volúmenes, Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Parsons, W. (2007). Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas. FLACSO México.
- Patiño, J., Alvarado, S. V. & Ospina-Alvarado, M. C. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 257-275.

- Piketty, Thomas (2014) “El capital en el siglo XXI”. FCE.
- Pineda, C. (2012). “La dimensión socioambiental del movimiento mapuche en Chile” en OSAL Año XIII, N° 32, noviembre. Buenos Aires: CLACSO.
- PNUD (1998) Las paradojas de la modernización. Informe Desarrollo Humano en Chile.
- PNUD (2015) Los tiempos de la politización. Informe de Desarrollo Humano en Chile.
- Pleyers, G. (2010) Alter-globalization. Becoming actors in a global age. Polity Press.
- Quijano, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Riechmann, J. y Fernández-Buey, F. (1994). Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales. Ediciones Paidós Ibérica, España.
- Rivas, A. (1998). “El análisis de marcos: una metodología para el estudio de los movimientos sociales”, en Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural. Editorial Trotta. pp.181-215.
- Rochon, T. (1988) *Between Society and State: Mobilizing for peace in Western Europe*. Princeton: Princeton University Press.
- Rojas, N. (2012) Introducción a Viejos y Nuevos conflictos en América Latina: “El análisis de los conflictos latinoamericanos: Entre los destellos y espejismos del horizonte democrático”, en Aguilar, Salvador (editor). (2012). Anuario del Conflicto Social 2011. Barcelona: Universidad De Barcelona. pp.239-246.

- Román, P. (2002) “El descubrimiento de la sociedad y su politización: el nacimiento de los movimientos sociales”. En Ferri Durá, J. y Román Marugán, P. (eds.) Los movimientos sociales: conciencia y acción de una sociedad politizada. Madrid: CJE. pp.9-22.
- Rosanvallon, P. (2010). “La legitimidad democrática. Imparcialidad, reflexividad y proximidad”. Madrid: Paidós.
- Rucht et al (eds.) (1998). “Acts of dissent. New developments in the study of protest”.Berlin: Sigma.
- Rudé, G. (1998) La Multitud en la historia: los disturbios populares en Francia e Inglaterra (1730-1848). Barcelona: Siglo XXI.
- Sabatier, P. (1991) “Towards Better Theories of the Policy Process”. Political Science and Politics 24(2): 144 – 156.
- Sabatier, P. y Jenkins-Smith, H. (1993). “Policy change and learning: an advocacy coalition approach”. Westview press.
- Sabatini, F. (1994). “Espiral histórica de conflictos ambientales: el caso de Chile”, en Ambiente y Desarrollo, Vol X, N°4, 15-22, diciembre.
- Sabucedo, José Manuel, Grossi, Javier y Fernández, Concepción. (1998). “Los movimientos sociales y la creación de un sentido común alternativo”, en Ibarra, Pedro y Tejerina, Benjamín. (1998). Los Movimientos Sociales. Transformaciones Políticas y Cambio Cultural. Editorial Trotta. pp.165-180.
- Salazar, G. (2011). “Perspectivas históricas del movimiento social-ciudadano chileno”, The Clinic, 6/08/2011.
- Salazar, G. (2012). “Los movimientos sociales en Chile”. Santiago: Uqbar eds.

- Salinas, D. y Fraser, P. (2012) “Educational Opportunity and Contentious Politics: The 2011 Chilean Student Movement”. *Berkeley Review of Education*, University of California Berkeley Graduate School of Education, UC Berkeley. Vol. 3 No. 1, pp. 17-47.
- Sandoval, Juan, & Hatibovic, Fuad. (2010). “Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso”. *Ultima década*, 18(32), 11-36. Recuperado en 01 de julio de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000100002&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22362010000100002.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2012). “Quinta Carta a las Izquierdas”. Disponible en <www.rebellion.org>. Consultado el 24 de mayo de 2012.
- Scartascini, Carlos; Spiller, Pablo; Stein, Ernesto y Tommasi, Mariano. (2011). “¿Cómo se juega en América Latina? Instituciones políticas, procesos de negociación y políticas públicas”, en Scartascini, Carlos; Spiller, Pablo; Stein, Ernesto y Tommasi, Mariano (editores). 2011. *El juego político en América Latina. ¿Cómo se deciden las políticas públicas?*. BID-MAYOL ediciones, Colombia. Pp.1-32.
- Schattschneider, E.E. (1960). *The Semisovereign People: A Realist’s View of Democracy in America*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Segovia, Carolina, & Gamboa, Ricardo. (2012) “Chile: el año en que salimos a la calle”. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 32(1), 65-85.
- Seoane, J.; Taddei, E.; Algranati, C. (2006) “Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina”. En Borón, A. y Lechini, G. (2006) *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde*

África, Asia y América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Servel. (2012). Ver: <www.servel.cl>

Smelser, N. (1989 [1962]) *Teoría del Comportamiento Colectivo*. México: FCE.

Snow, D., Rochford, E.B., Worden, S.K. and Benford, R.D. (1986). "Frame Alignment Processes, Micromobilization and Movement Participation". *American Sociological Review* 51 (4): 464-481.

Snow, D. y Benford, R. (1988). "Ideology, Frame Resonance, and Participant Mobilization". *International Social Movement Research* 1: 197-217.

Snow, David y Benford, Robert. (1992). "Master frame and cycle of protest", en Aldon Morris y Carol Mueller (eds.) *Frontiers in social movement theory*. New Haven, Conn, Yale University Press. Pp.133-155.

Snow, D. (2004) "Framing Processes, Ideology, and Discursive Fields". En Snow, D.; Soule, S. y Kriesi, H. (eds.). (2004). *The Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell publishing. pp. 380-412.

Snow, David; Soule, Sarah y Kriesi, Hanspeter (eds.). (2004). "The Blackwell Companion to Social Movements". Blackwell publishing.

Steinberg, M. (2002). "El clamor de la multitud: repertorios de discurso y acción colectiva entre los tejedores de seda de Spitalfields en el Londres del siglo XIX". En Traugott, Mark (compilador). 2002. *Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva*. Barcelona: Hacer. pp.67-98.

Stuart-Hall and Alan O'Shea (2013). *Common-sense Neoliberalism. The battle over common sense is a central part of our political life*. Soundings.

- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). Análisis y gestión de políticas públicas. Ed. Ariel, Barcelona.
- Svampa, M. (2011) “Movimientos sociales, matrices sociopolíticas y nuevos escenarios en América Latina”. En Ibarra, P. y Cortina, M. (comp.) (2011) Recuperando la radicalidad. Un encuentro en torno al análisis político crítico. Barcelona: Editorial Hacer. pp. 379-400.
- Tarrow, S. (1992). “Mentalities, Political Cultures, and Collective Action Frames”. *Frontiers in Social Movement Theory*, edited by A. D. Morris and C. M. Mueller. New Haven: Yale University Press. pp. 174-202.
- Tarrow, S. (1999). “Estado y oportunidades: la estructuración política de los movimientos sociales”, en McAdam, D.; McCarthy, J. y Zald, M. (eds.). (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Ediciones Istmo. pp. 71-99.
- Tarrow, S. (2012)[2004]. “El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política”. Madrid: Alianza Editorial. Tercera edición revisada y ampliada.
- Tarrow, Sidney. (2002). “Ciclos de acción colectiva: entre los momentos de locura y el repertorio de contestación”. En Traugott, Mark (compilador). 2002. *Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva*. Barcelona: Hacer. Pp. 99-130.
- Taylor, V. and Van Dyke, N. (2004). “‘Get up, Stand up’: Tactical Repertoires of Social Movements”. En Snow, D.; Soule, S. y Kriesi, H. (eds.). (2004). *The Blackwell Companion to Social Movements*. Blackwell publishing. pp. 262–93.

- Tejerina, Benjamín. (1998). “Los movimientos sociales y la acción colectiva. De la producción simbólica al cambio de valores”, en Ibarra, P. y Tejerina, B. (1998). *Los Movimientos Sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Editorial Trotta pp.111-138.
- Tejerina, Benjamín. (2010). “La sociedad imaginada. Movimientos sociales y cambio cultural en España”. Madrid: Editorial Trotta.
- Thompson, J. B. (1990) *Ideology and Modern Culture: Crítica Social Theory in the Era of Mass Communication*. Cambridge: Polity Press.
- Tilly, Ch. (1978). “From Mobilization to Revolution”. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tilly, Ch. (1984) “Social movements and national politics”. En Brighth, C. y Harding, S. (eds.) *Statemaking and social movements. Essays in history and Theory*. University of Michigan press, Ann Arbor: 297-371.
- Tilly, Ch. (2002). “Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña, 1758-1834”. En Traugott, Mark (compilador). 2002. *Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva*. Barcelona: Hacer. pp.17-48.
- Tilly, Charles y Wood, Lesley J. (2010). “Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook”. Barcelona: Editorial Crítica.
- Tironi, M. y Hermsilla, J. (2012). “Redes sociales y experticia ciudadana: nuevas formas de hacer política”. En *Diario 30*, 6 de marzo. Disponible en <<http://diario30.com/category/tendencias/>>. Consultado el 1 de abril de 2012.
- Touraine, A. (1979) “La voz y la mirada”. *Rev. Mexicana de sociología*. Núm. 4 Octubre-Diciembre. UNAM.
- Touraine, A. (1990). *Movimientos sociales hoy*. Barcelona: Editorial Hacer.

- Traugott, M. (compilador) (2002). "Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva". Barcelona: Hacer.
- Tricot, T. 2009. "El nuevo movimiento mapuche: hacia la (re) construcción del mundo y país mapuche". Polis [En línea], 24 | 2009, Puesto en línea el 28 abril 2012, consultado el 13 junio 2012. URL: <http://polis.revues.org/1584>
- Turner, R. y Killian, L. (1957). Collective Behavior. England: Oxford Prentice-Hall.
- UDP (2012) "Encuesta Nacional Chile 2012". ICSO.
- Urra Rossi, Juan. (2012). "La movilización estudiantil chilena en 2011: una cronología" en OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.
- V.V.A.A. (2012) "Estudio nacional de opinión pública Auditoría a la democracia". PNUD y el Consorcio de Centros de Estudios conformado por Centro de Estudios Públicos (CEP), Cieplan, Libertad y Desarrollo, ProyectAmérica, Instituto Libertad, Fundación Jaime Guzmán y Chile 21.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2009). "Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido". Reporte elaborado para el Ministerio de Educación de Chile.
- Valles, M. (1997). "Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional". Ed. Síntesis: Madrid.
- Valles, M. (2002) Entrevistas cualitativas. Cuadernos Metodológicos del CIS N°32: Madrid.
- Vera, Sandra. (2012). "Cronología del conflicto: El movimiento estudiantil en Chile, 2011". En Aguilar, Salvador (Editor). (2012). Anuario Del Conflicto Social 2011. Barcelona: Univ. De Barcelona. Pp.247-251.

- Waldman, G. (2012). “Historical memory and present-day oblivion: The Mapuche conflict in post-dictatorial Chile”. *Time Society*, March 2012, vol. 21, n° 1. pp.55-70.
- Walgrave, S.; Bennett, W.; Van Laer, J.; y Breunig, Ch. (2011). “Multiple Engagements and Network Bridging in Contentious Politics: Digital Media Use of Protest Participants”. *Mobilization*. Volume 16, Number 3 / September 2011. Pp. 325 – 349.
- Wallerstein, I. (2006) *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Zald, M. (1999). “Cultura, ideología y creación de marcos estratégicos”, en McAdam, D.; McCarthy, J. y Zald, M. (eds.). (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Ediciones Istmo. pp.369-388.
- Zemelman, H. (2004) “En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia”, en Laverde, M. C.; Daza, G., Y Zuleta, M., *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, Bogotá, Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores.
- Zibechi, R. (2007). “Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento”. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales – Programa Democracia y Transformación Global.