



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

DOCTORADO EN CIENCIA POLÍTICA

Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para el Doctorado en Ciencia
Política, Escuela de Política y Gobierno
Universidad Nacional de San Martín

El movimiento universitario chileno de 2011: Origen y perdurabilidad de un movimiento social

Candidato a Doctor: Máximo Quitral Rojas

Director: Dr. Ricardo A. Gutiérrez

Lugar y Fecha: Junio 2019

Resumen

La presente investigación busca analizar el movimiento universitario chileno aparecido en 2011, teniendo como objetivo central identificar las variables que explican su origen y su perdurabilidad. Para dar cumplimiento a este objetivo, esta tesis reconstruye el sistema educativo imperante en Chile desde 1980, analiza los ciclos de movilización producidos en el país entre 1990 y 2011 y describe las demandas y las formas de acción y organización del movimiento universitario surgido en 2011. La hipótesis que guía la investigación sostiene que el *origen* del movimiento universitario se explica por los procesos previos de movilización estudiantil y la interpretación de crisis del sistema educativo hecha por los estudiantes, en una coyuntura de cambio de partido en el gobierno que opera como catalizador de las movilizaciones universitarias. En tanto, la *perdurabilidad* del movimiento universitario está dada por la autonomía política desarrollada por sus dirigentes. Al combinar las variables estructurales y coyunturales con variables de acción y de encuadre, esta tesis busca contribuir al estudio de los movimientos estudiantiles en particular y de los movimientos sociales en general.

Palabras claves: movimiento social, movimiento estudiantil, movimiento universitario, autonomía política, *framing*, procesos de movilización previa, sistema educativo, estudiantes, movilizaciones, protestas.

Agradecimientos

Parece que escribir una tesis es un proceso en apariencia muy solitario, pero esto no es tan así, ya que sin saberlo hay muchas personas que se involucran de forma indirecta en la redacción general de la tesis. Con algunas de ellas se debaten ideas, se comparten experiencias, se triangula información; otras te entregan una palabra de aliento y algunas simplemente te acompañan en silencio para que no sientas que escribes en soledad. Sin esas personas que te acompañan en este proceso con una idea o acción, esta tesis no se podría haber escrito. A todos y a todas que estuvieron presente en este (largo) proceso de escritura de la tesis, mi más fraternal agradecimiento. A Ricardo Gutiérrez, mi director de tesis, por su incansable guía y permanente acompañamiento, pues con su entrega, dedicación y mucha (bastante) paciencia, a esta investigación le hubiera costado avanzar más de lo que lo hizo. Cada palabra y comentario suyo ayudaron a clarificar un paisaje oscuro que tenía sobre el tema escogido.

A mis compañeros y compañeras de doctorado. A Nadia porque siempre estuvo presente en este proceso. A Pablo, quien de forma desinteresada me recibió en la intimidad de su hogar y me acompañó muy de cerca en mi proceso doctoral. A Andrés, preocupado de mi llegada e interesado en conocer algo más de Chile. A Ester, que también me apoyó estos meses de viajes y encuentros académicos. A July, Anita, Nerina, Augusto, Gastón, Ernesto, Nacho, Rosa, Silvi, Espi, Cristina y Gori, quienes me hicieron más placentero y ameno un trayecto de muchos kilómetros para cursar mi doctorado. A todos y todas, vayan mis infinitos cariños.

A la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de General San Martín y su cuerpo docente del Doctorado en Ciencia Política, por los conocimientos, las

herramientas aportadas, por el espacio de formación brindado y por considerar que este chileno estaba al nivel de las exigencias requeridas por este postgrado. A la Argentina, un bello país que me acogió durante todos estos años y de la cual tengo los mejores recuerdos de mi estadía doctoral.

A los entrevistados que, desinteresadamente, me entregaron su testimonio sobre el movimiento estudiantil y sus procesos de movilización, relato que fue crucial para entender el ciclo de movilizaciones que ha experimentado el país.

Finalmente quiero compartir este esfuerzo intelectual con toda mi familia, pues son el pilar fundamental de todo este camino recorrido. A mi compañera Claudia, que siempre estuvo presente entregando apoyo y comprensión en mi desarrollo profesional. A mis hijos Pablo, Benjamín, Javiera y Agustín, quienes siempre esperaban mi retorno con una sonrisa y un abrazo, haciendo olvidar el cansancio y el agotamiento que produjo cada cruce de cordillera.

ÍNDICE

Resumen	ii
Agradecimientos	iii
Lista de cuadros y gráficos	vi
Lista de acrónimos	vii
Introducción	8
CAPÍTULO UNO: Elementos teóricos para el abordaje del movimiento universitario	25
1.1. Definiendo los movimientos estudiantiles: desafío colectivo y movimiento social	25
1.2. Perspectivas teóricas sobre el origen y la perdurabilidad de los movimientos sociales	30
1.3. Explicando el movimiento universitario chileno	37
1.4. Procesos previos de movilización estudiantil	42
1.5. Cambio de partido en el gobierno e interpretación de crisis del sistema educativo	44
1.6. Autonomía Política	45
CAPÍTULO DOS: El sistema de educación chileno: una historia del tiempo presente	50
2.1. Estado y educación: el Estado docente	50
2.2. Estado subsidiario y mercantilización de la educación	53
2.3. Transformaciones políticas en la educación pública: un nuevo diseño institucional	58
2.4. El gobierno de Patricio Aylwin Azocar: 1990-1994	61
2.5. El gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle: 1994-2000	70
2.6. Ricardo Lagos Escobar llega al poder: 2000-2006	75
2.7. Bachelet llega al poder: 2006-2010. La mercantilización sigue su curso	79
2.8. Fin de un ciclo. Sebastián Piñera gana la elección: 2010-2014	82
Conclusiones preliminares	87
CAPÍTULO TRES: La rebelión de los secundarios: hijos e hijas de la democracia	90
3.1. Los estudiantes secundarios y su reorganización: un actor que se hace visible	90
3.2. El <i>mochilazo</i> : los secundarios se toman las calles de Chile	96
3.3. Los secundarios vuelven a las calles: la <i>revolución pingüina</i> en marcha	102
3.4. De las tomas al paro indefinido. Los <i>pingüinos</i> aumentan la presión	112
3.5. Formas de organización durante la <i>revolución pingüina</i>	123
Conclusiones preliminares	127
CAPÍTULO CUATRO: El origen del movimiento universitario de 2011	129
4.1. El movimiento universitario entra en escena	130
4.2. Movilizaciones, demandas estudiantiles y profundización del petitorio universitario	138
4.3. El movimiento universitario y la derecha en el poder	147
4.4. Movilizaciones previas e interpretación de crisis del sistema educativo	153
Conclusiones preliminares	162
CAPÍTULO CINCO: Autonomía política y perdurabilidad del movimiento universitario	164
5.1. Rearticulando las federaciones universitarias	165
5.2. Tensión universitaria y autonomía política	170
5.3. La autonomía política al interior de las universidades	176
5.4. Autonomía política y perdurabilidad del movimiento universitario	182
5.5. Más allá del 2011: formas de acción colectiva del movimiento universitario	190
Conclusiones preliminares	204
Conclusiones	207
Referencias Bibliográficas	216
Artículos de Prensa	245
Programas de gobierno	256
Instrumento de comunicación e intervención pública	256
Entrevistas	257

Lista de cuadros y gráficos

Gráfico 1. Crecimiento de la matrícula según tipo de dependencia 1990-2005	64
Cuadro 1. Resultados Lenguaje 4to Básico por tipo de colegio	66
Cuadro 2. Resultados Matemática 4to Básico por tipo de colegio	67
Cuadro 3. Resultados Lenguaje 8vo Básico por tipo de colegio en porcentajes de logro	67
Cuadro 4. Resultados Matemática 8vo Básico por tipo de colegio en porcentajes de logro	67
Cuadro 5. Resultados Matemática 8vo Básico por NSE en porcentajes de logro	68
Cuadro 6. Resultados Lenguaje 8vo Básico por NSE en porcentajes de logro	68
Cuadro 7. Matrícula por tipo de dependencia: 1990-2012	69
Cuadro 8. Resultados Matemática 8vo Básico por tipo de colegio	72
Cuadro 9. Resultados Prueba de Aptitud Académica (PAA)	73
Cuadro 10. Resultados Prueba de Aptitud Académica (PAA)	73
Cuadro 11. Crédito CAE cursado por bancos y comprados por el Estado	78
Cuadro 12. Asignación CAE por Quintil	79
Cuadro 13. Comunas mayor morosidad del CAE	79
Cuadro 14. Resultados PISA por tipo de dependencia	82
Cuadro 15. Resultados PISA 2009 por NSE	82
Cuadro 16. Resultados PISA 2012 por NSE	85
Cuadro 17. Dependencia educativa estudiantil por NSE	86
Cuadro 18. Presidentes de principales federaciones y militancia política	189
Cuadro 19. Evolución de protestas y total de manifestantes, 2011-2017	193

Lista de acrónimos

ACAS -Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago	FUR -Fuerza Universitaria Rebelde	PS -Partido Socialista
ACES -Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios	FEUSACH - Federación de Estudiantes Universidad de Santiago de Chile	PPD -Partido por la Democracia
ACME -A crear Movimiento Estudiantil	FESES -Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago	PISA -Programme for International Student Assessment
AFD - Aporte Fiscal Directo	GAP -Grupo Acción Popular	PR – Partido Radical
AFI - Aporte Fiscal Indirecto	IA -Izquierda Autónoma	PRSD -Partido Radical Social Demócrata
ANEF -Asociación Nacional de Empleados Fiscales	IC - Izquierda Cristiana	PJ -Parlamento Juvenil
AES -Asamblea Estudiantes Secundarios	INSUCO -Instituto Superior de Comercio	PSU -Prueba de Selección Universitaria
BSE -Bloque Social por la Educación	JEC -Jornada Escolar Completa	RN -Renovación Nacional
CAE - Crédito Con Aval del Estado	JJ.CC -Juventudes Comunistas	SIMCE -Sistema de Medición de la Calidad
CAP -Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación	JG -Juventud Guevarista	SUCO -Subsidio Contingente
CEP - Centro de Estudios Públicos	JR -Juventud Rebelde	
CIPER -Centro de Investigación Periodística	JS -Juventud Socialista	TVN -Televisión Nacional de Chile
CONFECH -Confederación de Estudiantes de Chile	LGE -Ley General de Educación	UBB -Universidad del Bío Bío
CONFESUR -Confederación de Estudiantes del Sur	LOCE -Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza	UDI -Unión Demócrata Independiente
CONFUSAM -Confederación Nacional de la Salud Municipal	PLV -Partido Los Verdes	U. DE CHILE -Universidad de Chile
CORFO - Corporación de Fomento de la Producción	MER -Movimientos de Estudiantes por la Reforma	UDEC -Universidad de Concepción
CRUCH - Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas	MIR -Movimiento de Izquierda Revolucionario	UFRO -Universidad de la Frontera
DC - Democracia Cristiana	MINEDUC – Ministerio de Educación	UMCE -Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
EEII - Estudiantes de Izquierda	MAPU -Movimiento de Acción Popular Unitaria	UNAP -Universidad Arturo Prat
ENU - Escuela Nacional Unificada	MPG -Movimiento Popular Guachuneit	UNE -Unión Nacional Estudiantil
FECH -Federación de Estudiantes de Chile	NAU -Nueva Acción Universitaria	ULR -Unión Liberal-Republicana
FEL -Frente de Estudiantes Libertarios	PAA -Prueba de Aptitud Académica	USOPO -Unión Socialista Popular
FER -Frente de Estudiantes Revolucionarios	PC -Partido Comunista	UTEM -Universidad Tecnológica Metropolitana
FEUC -Federación de Estudiantes Universidad Católica	PADENA -Partido Democrático Nacional	USACH -Universidad de Santiago de Chile
FEC -Federación de Estudiantes Universidad de Concepción	PH -Partido Humanista	UV -Universidad de Valparaíso

Introducción

Presentación del problema

La presente investigación analiza el movimiento estudiantil universitario chileno que surgió en el año 2011, movimiento que provocó las mayores movilizaciones de las que se tenga memoria desde el retorno a la democracia, al punto de superar las protestas convocadas por los estudiantes secundarios conocida como la *revolución pingüina* de 2006. El 2011 fue un año en que proliferaron una serie de manifestaciones callejeras en el mundo, como los indignados en España, la Primavera Árabe u *Occupy Wall Street* en Estados Unidos, lo que llevó a que fuera calificado como el año de las revoluciones (Fuchs 2012). Latinoamérica no estuvo ajena a ese proceso de movilización global, advirtiéndose que en Bogotá y en Sao Paulo también aparecieron movilizaciones estudiantiles simultáneas a las ocurridas en Chile.

El movimiento universitario chileno se ubicó dentro de esta tendencia mundial, observando ciertas características que lo convierten en un interesante caso de estudio, destacándose la creatividad en las acciones emprendidas, la instalación de una agenda política más transversal, la vinculación con otras organizaciones sociales, el desarrollo de una identidad colectiva y su prolongación en el tiempo. De aquí surge la **pregunta de investigación** que guía esta tesis: ¿cuáles son los elementos que explican el origen y la perdurabilidad del movimiento estudiantil universitario? La movilización estudiantil ha tenido una presencia relevante en Chile desde el retorno a la democracia, presionando por recuperar ciertos derechos eliminados en dictadura que los gobiernos electos democráticamente no volvieron a reponer (Donoso 2014). Esta lucha se expresó en la generación de ciclos de movilización impulsadas por los estudiantes universitarios en 1997

y continuadas posteriormente por los estudiantes secundarios en 2001 con el llamado *mochilazo* y su crítica a las falencias de la educación (Borri 2016) y la llamada *revolución pingüina* de 2006, movilización que sorprendió a la opinión pública por estar conducida por jóvenes supuestamente desinteresados en la política.

Las movilizaciones de 1997, 2001 y, especialmente, la de 2006 resultaron importantes como antecedente previo al movimiento universitario de 2011, identificándose continuidades y rupturas entre esos distintos momentos de movilización. Entre las continuidades se encuentran las demandas, las formas de organización y los mecanismos de protestas, ya sea los paros, las tomas o las marchas. En relación a las rupturas, el movimiento de 2011 profundizó la autonomía política del movimiento, tomó distancia de la influencia de los partidos, robusteció su organización interna, intensificó las frecuencias de sus movilizaciones y profundizó el uso de los medios tecnológicos para amplificar su mensaje. Como punto de partida, esta tesis asume que el movimiento universitario (consolidado a partir de 2011) es un caso de movimiento social, pues contó con alta participación de las bases estudiantiles, utilizó canales de difusión no institucionalizados, desarrolló estrategias de acción poco convencionales, construyó una identidad colectiva y logró perdurar en el tiempo, características todas que le permitieron constituirse en un sujeto colectivo y ser percibido como un actor social relevante.

Es menester recalcar que los movimientos sociales son una expresión crítica a la forma convencional en que opera la política, denunciando las falencias que presentan los sistemas democráticos liberales elaborados por los partidos políticos en el poder. Della Porta y Diani (2006) señalan que los movimientos sociales no se limitan a desarrollar canales de acceso especiales para sí mismos sino que, más o menos explícitamente, exponen una crítica fundamental de la política convencional. Los movimientos sociales

buscan provocar un cambio social sobre la base de una elevada integración simbólica, una escasa especificación de roles y formas variables de organización y acción (Raschke en Román 2002).

Para comprender de mejor forma el origen y la perdurabilidad del movimiento universitario, resulta importante mirar cómo distintos enfoques estudian los movimientos sociales. Dentro de esos enfoques se destacan la teoría de movilización de recursos (Oberschall 1973; McCarthy y Zald 1973; Tilly 1977), el enfoque de la estructura de oportunidades políticas (Tilly 1977; Kriesi 1996; Tarrow 2011) y la teoría de nuevos movimientos sociales (Touraine 1987; Offe 1992; Melucci 2010). Todas ellas se diferencian entre sí por los tipos de contextos políticos en los cuales aparecen los movimientos sociales o por las diversas formas en que se organizan los actores sociales.

Esta tesis no pretende estudiar de manera separada los factores que dan forma a un movimiento social, tal como suelen hacer la teoría de movilización de recursos, la teoría de la estructura de oportunidades políticas y la teoría de nuevos movimientos sociales. Se busca integrar en el análisis las variables estructurales y coyunturales con las estrategias de movilización y el encuadre desarrollado por los estudiantes para explicar el origen y la perdurabilidad de los movimientos estudiantiles. Para trabajar de esa manera, tomamos de la teoría de movilización de recursos la forma en que ésta revisa las dinámicas de organización desarrolladas por los estudiantes; desde la teoría de la estructura de oportunidades políticas, nos enfocamos en el papel que tuvo la llegada al poder de un partido de derecha como una oportunidad para la movilización; y de la teoría de nuevos movimientos sociales rescatamos la discusión sobre el rol de la autonomía política como factor de perdurabilidad del movimiento universitario. Nos preocupamos, además, de analizar y comprender cómo los estudiantes interpretaron la crisis del sistema educativo

para abrir un nuevo ciclo de movilizaciones. Esta idea de crisis fue posible porque los estudiantes construyeron un *framing* (encuadre) determinado para entender cómo funcionaba del sistema educativo. Ese encuadre de crisis se fundamentó en los resultados académicos que obtuvieron los estudiantes en las distintas pruebas estandarizadas y el cual se agudizó con la llegada de Sebastián Piñera al poder en marzo de 2010¹. Consideramos que, tomando estos elementos teóricos aportados por las distintas teorías antes mencionadas, podemos responder a la pregunta inicial que guía la tesis.

Si bien, en un plano coyuntural, la llegada de la derecha al gobierno en 2010 fue un elemento impulsor de las movilizaciones universitarias y secundarias de 2011, este hecho por sí solo no logra explicar el origen ni menos la perdurabilidad del movimiento universitario. El gobierno de Sebastián Piñera se insertó en un proceso mayor, dando sentido a la organización y a la articulación del movimiento universitario por dos razones. La primera razón es que la coalición que ganó la elección presidencial de 2010 fue heredera de una élite política que formó parte de la dictadura cívico militar y la creadora del modelo educativo criticado por los estudiantes. En segundo término, el gobierno se mostró partidario de mantener la estructura educativa dejada por los gobiernos de la Concertación, pero agregó nuevas “correcciones” fundamentadas en el mercado para mejorar su gestión. Por tanto, para alcanzar una mayor comprensión de las razones por las cuales los estudiantes se movilizaron en 2011, resulta necesario combinar variables coyunturales y estructurales (que consideren el diseño educativo neoliberal que propuso la dictadura cívico-militar entre 1980 y 1990 y su impacto en el sistema educativo chileno) con el legado de las movilizaciones estudiantiles previas al 2011. El ciclo de movilizaciones desplegadas por los estudiantes entre 1990 y 2006 se transformaron en momentos de

¹Estos datos son explicados en el capítulo 2 de esta tesis.

aprendizaje y de herencia política para los dirigentes estudiantiles de 2011, pues le permitieron comprender el funcionamiento del sistema educativo bajo la construcción de marcos de interpretación política más elaborados. Además, el movimiento universitario de 2011 heredó de las movilizaciones previas las demandas postpuestas y nuevos mecanismos de organización, a la vez que renovó los repertorios de acción colectiva, mejoró sus mecanismos de negociación, amplió su agenda de demandas y profundizó su autonomía política, la cual influyó en la perdurabilidad del movimiento.

Ese aprendizaje contribuyó en el surgimiento de corrientes autonomistas que evitaron contener las vinculaciones partidarias que limitaron la efectividad de las movilizaciones previas en el debate público, pues los dirigentes que lideraron esas movilizaciones negociaron con la autoridad central en función de sus vínculos partidarios y no cómo las bases estudiantiles lo habían establecido. Muchos de los voceros que participaron de la revolución pingüina de 2006 estuvieron estrechamente vinculados a partidos políticos, como el Partido Socialista, Renovación Nacional, Unión Demócrata Independiente o las Juventudes Comunistas, cuestión que los hizo perder autonomía y debilitar el movimiento estudiantil. Sostenemos entonces, que resulta imposible despreocuparse de los anteriores procesos de movilización desplegados por los estudiantes, ya que existen continuidades y rupturas con el movimiento universitario aparecido en 2011, las que fueron fundamentales para la proyección de este movimiento. La observación de esas continuidades y rupturas se detectó en las entrevistas realizadas para este trabajo así como en los documentos y archivos consultados para esta investigación, los cuales mostraron que las movilizaciones pasadas jugaron un papel central en la fisonomía del movimiento universitario de 2011.

En virtud de lo anterior, esta investigación tiene por **objetivo general**

- Estudiar el movimiento universitario chileno surgido en 2011, identificando las variables que explican su origen y su perdurabilidad.

Como **objetivos específicos** se plantea:

- Describir el origen, las formas de acción, de organización y de *framing* desarrolladas por el movimiento universitario.
- Reconstruir el desarrollo del sistema educativo entre 1980 y 2011 y examinar su relación con el origen del movimiento universitario.
- Analizar los ciclos de movilización estudiantil ocurridos entre 1990 y 2011 y su relación con el movimiento universitario.
- Determinar el rol que tiene la autonomía política en la organización y perdurabilidad del movimiento universitario a partir de 2011.

Hipótesis

La hipótesis que guía la investigación propone que el origen del movimiento universitario se explica por los procesos previos de movilización estudiantil y la interpretación de crisis del sistema educativo hecha por los estudiantes, en una coyuntura de cambio de partido en el gobierno que opera como catalizador de las movilizaciones universitarias. En tanto, la perdurabilidad del movimiento universitario está dada por la autonomía política desarrollada por sus dirigentes. Según la hipótesis de esta tesis, el movimiento universitario surge como respuesta a la interpretación de crisis desarrollada por los estudiantes sobre el sistema educativo, bajo la idea de que el diseño educacional convirtió la educación en un bien de consumo y eliminó su concepción de derecho social.

Esta interpretación se reforzó con las sucesivas movilizaciones previas, a lo largo de las cuales los estudiantes fueron agudizando y actualizando su encuadre de lo que, para ellos, constituía la crisis del estado neoliberal para el sistema educativo.

Si bien ya había sido expuesta como tal por los estudiantes secundarios de la *revolución pingüina* de 2006, fue durante el gobierno de Sebastián Piñera que este diagnóstico de crisis se agudizó. Para los estudiantes universitarios, el nuevo gobierno exacerbaba los principios de la mercantilización de la educación y personificaba todas las causas de la crisis educativa interpretada por los estudiantes desde antes de 2011. Tal como se dijo anteriormente, las movilizaciones estudiantiles previas fueron fundamentales en el origen del movimiento universitario, pues sentaron las bases de una lectura crítica del estado y del sistema educativo, establecieron demandas que fueron acogidas, profundizadas y redefinidas por los estudiantes en 2011, a la vez que aportaron nuevas formas de organización interna. Pero las negociaciones entabladas por los estudiantes en movilizaciones anteriores resultaron desfavorables para los intereses estudiantiles. En la lectura de los estudiantes universitarios de 2011, una razón de esos fracasos parece haber sido la poca autonomía política de los dirigentes estudiantiles respecto de los partidos políticos tradicionales. Los escasos logros de las movilizaciones previas (en términos de política pública) operaron como un mecanismo de aprendizaje político para el movimiento universitario, llevando a que éste planteara la cuestión de la autonomía como estrategia de organización, negociación y fundamento de demandas estructurales, lo cual redundó en una mayor perdurabilidad del movimiento.

El estudio de los movimientos estudiantiles latinoamericanos

Si nos atenemos a la literatura enfocada en movimientos estudiantiles latinoamericanos, se advierten enfoques descriptivos (Aranda 2000; Argüello 2006; Meyer 2008; Marsiske 2015; Millán 2018), estudios en perspectiva histórica (Piñeres de la Osa 2000; Bruckman y Dos Santos 2008; Graterol 2013; Espinoza y González 2014; Muñoz 2014; García 2017; Donoso 2016; 2017), análisis de la implementación de políticas neoliberales en América Latina (Mendoza 1995; Rama 2006; Barrero et al. 2014; Peñafiel 2016) o abordajes de los movimientos como fenómenos espontáneos o azarosos, (Galafassi 2009; Susen 2010; Acevedo y Samacá 2011; Antunes 2013; Alves 2014; Solá-Morales y Rivera 2015; Machado 2015).

En el caso de los trabajos sobre el movimiento estudiantil chileno, existen una serie de artículos que estudian los perfiles o las características presentadas por los estudiantes movilizados (Aguilera 2003; Ortega 2010; Solá-Morales y Rivera 2015); el rol ejercido por el modelo político-económico (Agacino 2013; Aguirre y García 2013; Bruna del Campo 2013; Labarca 2016); el desarrollo experimentado por el sistema educativo (OCDE-BM 2009; Cancino, et al. 2011; Berner y Bellei 2011; Braghetto 2013; Bellei y Canales 2014); el papel jugado por las organizaciones estudiantiles en el proceso de movilización (Torres 2010; Aguilera 2012; Chavez, et al. 2013; Borri 2016); las causas y efectos de los ciclos de movilización (Fleet 2011; Urra 2012; Donoso 2013; Donoso y Dragnic 2015; Cañas 2016; López y Prado 2016); o la coyuntura específica en la que surge el movimiento (Jane 2011; Montero et al. 2016). Si bien estas investigaciones resultan importantes para el estudio de los movimientos estudiantiles, en su mayoría prestan atención a las variables coyunturales por sobre las variables estructurales. Observando esta debilidad teórica, el aporte de esta tesis se encuentra en combinar las variables estructurales y coyunturales que explican el

origen y la perdurabilidad de los movimientos sociales y en particular los movimientos estudiantiles, junto con el proceso de encuadre desarrollado por los actores participantes de los movimientos. Además, prestamos atención a los aspectos propios de la movilización, incluyendo el legado de las formas de movilización y las demandas previas, como variables de acción. Al combinar las variables estructurales y coyunturales con variables de acción y de encuadre, creemos que los estudios sobre movimiento social y movimiento estudiantil pueden ampliar su base de comprensión teórica y explicar de mejor manera por qué aparece y perdura un movimiento social.

Metodología

Para ofrecer una respuesta a la pregunta que orienta este trabajo, se realizó un estudio enfocado en las particularidades y la complejidad que despliegan un caso particular. Mientras el estudio de caso ha generado algunos debates en torno a su real aporte a la investigación científica (Verba 1967; Stoeker 1991; Rouse y Daellenbach 1999; Reyes y Hernández 2008), creemos que, si son seleccionados cuidadosamente, los estudios de casos pueden aportar información valiosa sobre un tema desconocido y contribuir en la generación de nuevas interpretaciones teóricas (Eckstein 1975; Chetty 1996). Al incorporar el estudio de caso como metodología de trabajo podemos conocer en mayor detalle nuestro caso de estudio, pudiendo de esta manera establecer referencias comparativas con otros movimientos estudiantiles de similares características y así encontrar diferencias y cercanías que contribuyan a entender de forma más profunda como se desarrollan los movimientos estudiantiles. Al conseguir un conocimiento más acabado de nuestro caso, se facilita el posterior desarrollo analítico que requiere un trabajo de esta naturaleza, haciendo

posible comparar escenarios y variables que den cuenta de por qué surgen y perduran los movimientos estudiantiles en un momento determinado. Por tanto, el método del estudio de caso resultó importante dentro de esta investigación, pues sirvió para alcanzar un conocimiento mucho más profundo del fenómeno estudiado.

Esta tesis es descriptiva y explicativa, ya que busca conocer en detalle y explicar el movimiento universitario chileno. Es descriptiva porque intenta entregar una fiel representación del caso de estudio, sobre la base de sus principales características, tales como su composición interna, sus formas de acción, de organización, de *framing* y su desarrollo en el tiempo. Es explicativa porque sobrepasa la descripción de los acontecimientos y se orienta a establecer las causas que intervienen en el origen del fenómeno estudiado. Para lograr estos propósitos se aplicaron técnicas cualitativas, las que tienen como elemento central el permitir comprender una realidad desde ámbitos particulares (Louro et al. 2010). Según Álvarez-Gayou (2003), la investigación cualitativa busca explicar las interacciones subjetivas individuales o colectivas, a partir de aquellos hechos sensibles para el investigador.

El período de análisis de esta tesis se sitúa entre 1980 (surgimiento del estado subsidiario) y 2018 (fin del mandato de Michelle Bachelet, 2014-2018), pero tomando como momento de inflexión el año 2011, cuando comienzan las movilizaciones universitarias² bajo el primer gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014). Para ordenar de mejor forma el trabajo y lograr una mejor recopilación de la información, esta investigación se dividió en cuatro etapas.

²Es importante aclarar que las movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios continúan hasta la fecha (2019), tomando como base las demandas elaboradas por los estudiantes en 2011.

La primera etapa consistió en el desarrollo de un proceso exploratorio de la literatura sobre movimientos sociales, a fin de explicar el origen y la perdurabilidad de los movimientos en general. También se indagó sobre la historia del movimiento estudiantil chileno, el desarrollo de la privatización de la educación chilena y las políticas educativas implementadas por los gobiernos de turno entre 1990 y 2011

La segunda etapa consistió en elaborar el ítem de preguntas para las entrevistas semi-estructuradas que fueron aplicadas de forma personal. En este proceso se entrevistó a dirigentes estudiantiles que participaron directamente de la *revolución pingüina* de 2006 y del movimiento universitario de 2011, como también a algunos representantes de gobierno. Se optó por este tipo de entrevista pues ofrece clarificar, repreguntar y orientar la conversación con el entrevistado, junto con favorecer que el diálogo fluya de forma natural, abierto y en plena confianza (Guber 2004; Sautu 1999; Trindade 2016). La entrevista es una técnica aplicada para buscar y encontrar lo “importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan sus propio mundo” (Ruiz 1996, 166). De forma excepcional, fueron aplicadas entrevistas virtuales para complementar la información referida en las entrevistas principales. Los entrevistados fueron definidos en función de criterios teóricos con la utilización de la técnica de la bola de nieve (Bogdan y Taylor 1987), que consiste en acceder a los informantes por medio de contactos claves previamente ubicados, lo que permite ampliar los sujetos por medio de contactos facilitados por otras personas. Se utilizó este tipo de técnica con el afán de comprender las distintas realidades de sus integrantes desde un proceso histórico en construcción y dar cuenta de los sentidos que los protagonistas le dieron a sus acciones en el ámbito estudiantil. No obstante, antes de realizarlas entrevistas pactadas, se hizo un ejercicio previo, el cual consistió en aplicar las

preguntas a personas ajenas a la investigación para adecuar la formulación de las preguntas, la redacción y la inclusión de factores olvidados en el proceso en estudio.

En relación a los entrevistados, entre enero de 2016 y octubre de 2018 se realizaron un total de treinta y tres entrevistas, las cuales se distribuyeron entre las ciudades de Santiago, Valparaíso y Temuco. Cabe señalar, en este sentido, que la facilidad de acceder a dirigentes que condujeron ambos procesos de movilización se debió a mi rol como activista en un movimiento ciudadano que se articuló en 2010 para frenar la privatización de una empresa proveedora de agua, ubicada en la comuna de Maipú, perteneciente a Santiago, llamada SMAPA. Al ser uno de los principales dirigentes de ese colectivo, esa experiencia me dio legitimidad frente al movimiento estudiantil pues, al ser un actor territorial que apoyó sus demandas, me ayudó a acceder a ellos con más facilidad y conocer en detalle su mirada del proceso de investigación de esta tesis. Además, la experiencia como activista social la maticé con mi trabajo académico, permitiéndome en muchos casos intercambiar en medios radiales y televisivos con algunos y algunas dirigentes estudiantiles, estableciendo una relación de confianza que finalmente me permitió ampliar el rango de entrevistados y aumentar los testimonios de los principales actores del movimiento estudiantil. En el fondo, para los estudiantes entrevistados, el entrevistador no era un sujeto desconocido, sino que era un actor territorial más dentro del proceso de movilización que ahora pretendía estudiar.

El criterio para delimitar los entrevistados se hizo mediante la técnica de la saturación de datos, que consiste en sumar informantes hasta el punto en que ya no se obtiene nueva información y ésta comienza a ser redundante (Martín-Crespo Blanco 2007). La saturación de datos ocurre cuando se han escuchado una cierta cantidad de ideas y, a medida que avanzan las entrevistas y la conversación con los informantes claves, dejan de aparecer elementos novedosos para la investigación. Sin embargo, si existen nuevas ideas

que aporten a la investigación y que refuercen el abordaje teórico, estas se deben incorporar por el bien de la investigación. Justamente esto ocurrió en esta investigación, ya que, al ir apareciendo nuevos elementos que no estaban pensados en la investigación inicial, debí incorporarlos para afinar la interpretación teórica.

Esta estrategia se asocia con la teoría fundamentada (*grounded theory*), cuya característica es que, por medio de la inducción, propone una nueva conceptualización teórica de un determinado fenómeno o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales (Glaser 1992; 2010; Corbin y Strauss 2002). La teoría fundamentada permite focalizar la recolección de datos y aportar en la construcción de teorías a partir de la extracción de datos, analizando por medio de procedimientos analíticos la relación existente entre ellos. O sea, tras un proceso analítico se produce teoría fundamentada en los datos (Charmaz 1990; 2005). La teoría fundamentada se considera pertinente para investigaciones relacionadas con contextos sociales, para entender de manera más profunda un fenómeno determinado, por ayudar a construir teoría y por el rigor cualitativo con el cual se trabaja (Lúquez y Fernández 2016). Para el caso de esta tesis, la teoría fundamentada nos permitió construir nuevas conceptualizaciones sobre los fenómenos estudiados, tales como crisis del sistema educativo, procesos de movilización previa, movimiento universitario, *framing* y autonomía política.

La tercera etapa consistió en la transcripción de entrevistas y la decodificación de cada texto para ordenar las ideas y sus dimensiones discursivas relacionadas con los objetivos de la investigación. Esto permitió ordenar la información para su posterior uso en el texto final, reafirmar algunas ideas y clarificar conceptos expresados por los entrevistados. Finalizada esta etapa, comenzó el proceso de analizar las respuestas dadas por los entrevistados, aplicando la técnica del análisis de contenido, la cual se basa en la

lectura como instrumento de recogida de información, debiendo ser sistemática, objetiva, replicable y válida, técnica que permite analizar en mayor profundidad las principales ideas que entrega un texto (Abela, 2002; López 2002). Precisamente esta técnica me permitió indagar en los aspectos centrales que las entrevistas quisieron demostrar sobre el fenómeno político estudiado.

Adicionalmente, se desarrolló un análisis de medios de comunicación, como El Mercurio, La Tercera, El Ciudadano, Lado B, El Desconcierto, El Mostrador, The Clinic, Radio Bío Bío, Proceso, Radio ADN, BBC Mundo, CIPER Chile, Radio Cooperativa, Radio Universidad de Chile, Revista Punto Final, Televisión Nacional de Chile, Diario La Segunda, Revista Qué Pasa y otros, con el objeto de reconstruir una cronología del movimiento, ya sea para entender su origen como su perdurabilidad. En relación a la cronología de las noticias aparecidas en los medios de comunicación consultados para esta tesis, el período de estudio se sitúa entre el 29 de marzo de 2001 y el 18 de diciembre de 2018. Finalmente, a través de la revisión de las encuestas de opinión pública desarrolladas por el Centro de Estudios Públicos (CEP) entre julio y agosto de 2006 y por la empresa Adimark GFK entre el 28 de agosto y el 28 de diciembre de 2011, se buscó diferenciar el impacto político del movimiento universitario con anteriores movilizaciones estudiantiles y su relación con la sociedad civil.

Organización de la tesis

La tesis está organizada en cinco capítulos. El primer capítulo, titulado “Elementos teóricos para el abordaje del movimiento universitario”, está destinado a presentar una revisión de la literatura sobre movimientos sociales y la caja de herramientas teórico-

conceptuales para el análisis del caso de estudio, a los efectos de discutir distintas explicaciones sobre el origen y la perdurabilidad de los movimientos. Además se definen y relacionan las variables contenidas en la hipótesis de la tesis. El segundo capítulo llamado “El sistema educativo chileno: una historia del tiempo presente”, reconstruye la transformación que sufre la educación pública desde el paso de un estado docente a un estado subsidiario. Posteriormente, se analizan los efectos que produce este cambio en la educación y la importancia de esta transformación para la interpretación del sentido de crisis del sistema educativo por parte del movimiento universitario.

El tercer capítulo lleva por título “La rebelión de los secundarios: hijas e hijos de la democracia” e introduce la discusión sobre las movilizaciones de los estudiantes secundarios en democracia. En este capítulo se reconstruyen los procesos de movilización ocurridos en 2001 y 2006, poniendo atención a las razones que tuvieron los estudiantes para movilizarse. En relación con esas causas, se destacan especialmente la descripción de la organización interna del movimiento estudiantil, los indicios del surgimiento de una nueva forma de organización estudiantil secundaria (la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, ACES), las movilizaciones secundarias como el *mochilazo* (2001) y el *pingüinazo* (2006) y la incipiente interpretación de crisis del sistema educativo.

El capítulo cuatro, titulado “El origen del movimiento universitario de 2011”, tiene como finalidad explicar el origen del movimiento universitario, mostrando su relación con los procesos previos de movilización estudiantil y el *framing* del sistema educativo propuesto por los estudiantes, todo bajo la instalación en el poder de una coalición política de derecha. Se muestra cómo las anteriores reivindicaciones y encuadres de los estudiantes secundarios fueron consideradas por las nuevas dirigencias, dando continuidad histórica al movimiento estudiantil.

El quinto capítulo, titulado “Autonomía política y perdurabilidad del movimiento universitario”, analiza las formas de organización y de acción desplegadas por los estudiantes universitarios desde 2011, prestando especial atención al papel que tiene la autonomía política en la perdurabilidad del movimiento universitario. En primer lugar, se explican las formas de organización desarrolladas por los estudiantes universitarios y se describen las distintas formas de movilización desarrolladas por los estudiantes, muchas de ellas no convencionales y novedosas, más allá de 2011. Además, se analiza la autonomía política, planteando que la distancia que asume el movimiento universitario respecto de los partidos políticos resulta fundamental para la perdurabilidad del movimiento universitario. En la parte final de la tesis, se expone la conclusión de la investigación, se puntualizan las observaciones más importantes y se proponen nuevas líneas de trabajo a futuro.

CAPÍTULO 1

Elementos teóricos para el abordaje del movimiento universitario

Introducción

Este capítulo busca discutir cómo los distintos enfoques teóricos de los movimientos sociales permiten explicar el origen y la perdurabilidad de un movimiento estudiantil. Para el cumplimiento de este objetivo, el capítulo se divide de la siguiente manera. En una primera sección, se desarrolla una revisión teórica sobre qué se entiende por movimiento social y conflicto social, para luego entregar una definición mínima de movimiento estudiantil y movimiento universitario, entendidos como un tipo de movimiento social. En la segunda sección, se discute el modo en que distintos enfoques teóricos entienden y explican el origen y la perdurabilidad de los movimientos sociales. En la sección tercera, se presenta y desarrolla el argumento general de la tesis vinculándolo con la discusión teórica de la sección previa. En las tres secciones siguientes, se analizan y definen en detalle los factores explicativos contenidos en la hipótesis: los procesos de movilización previa, el cambio de partido en el gobierno como coyuntura catalizadora de las movilizaciones universitarias, la interpretación de crisis del sistema educativo y la autonomía política del movimiento.

1.1. Definiendo los movimientos estudiantiles: desafío colectivo y movimiento social

Como se indica en la parte introductoria, esta tesis estudia al movimiento estudiantil como un tipo de movimiento social. Por tanto, una definición mínima de este concepto

puede ser aquella que lo asocia a una movilización que se estructura en base a una identidad que se extiende en el tiempo, que intenta romper con los límites institucionales y que busca producir, impedir o limitar cambios sociales al interior de los estados, bajo diversas formas de acción y de organización. Para Tilly, un movimiento social es un reto público ininterrumpido, librado contra los que detentan el poder, en nombre de una población desfavorecida (Tilly 1995). De modo similar, Tarrow define los movimientos sociales como “desafíos colectivos, basados en propósitos comunes y solidaridades sociales, en una interacción sostenida con las elites, los opositores y las autoridades” (Tarrow 2011, 9)³. Si comparamos estas definiciones con el origen de un movimiento universitario, los aspectos que los autores toman como referencia se encuentran dentro de las características del movimiento universitario aquí estudiado. Es decir, en el caso del movimiento universitario chileno, hay ruptura con lo actualmente establecido, hay solidaridad interna, se percibe un conflicto social, hay oposición hacia una elite y se advierte la presencia de elementos reivindicatorios expresados no solo en su lenguaje sino también en la acción colectiva no institucionalizada.

Como resultado de lo anterior, las acciones de los movimientos sociales producen tensiones en el *establishment*, aunque estas tensiones también “(...) aparecen en áreas de la reproducción cultural, la integración social y la socialización” (Habermas 1981, 34). Lo anterior le permite a estos grupos cuestionar el avance de algunas políticas que consideran contrarias a las necesidades de la sociedad y organizar planteamientos reivindicatorios ante los gobiernos y ante las elites antagónicas a sus aspiraciones sociales. Aun así, no todo desafío colectivo puede ser catalogado como movimiento social, ya que para ser entendido como tal, al menos debe contar con prácticas políticas que hayan tenido un recorrido

³ Todas las traducciones al español a lo largo de la tesis son hechas por el autor.

histórico relativamente importante en el tiempo, la inclusión de determinados repertorios y la demostración de alguna fuerza social significativa que le da densidad a sus acciones. Para Tilly, los movimientos sociales combinan tres tipos de reivindicaciones: programáticas, identitarias y de posición, que incluyen una declaración de adhesión o rechazo a las demandas, integran elementos de identidad que unifica y refuerzan puntos en común con otros actores (Tilly y Wood 2010).

Tomando en cuenta estas primeras ideas sobre qué se entiende por un movimiento social, resulta importante exponer algunos aspectos que definen a un movimiento estudiantil. Para Zermeño, el movimiento estudiantil está relacionado con las áreas del conocimiento y es una expresión política de los sectores modernos de la sociedad que han alcanzado una presencia generalizada dentro de la misma (Zermeño 1991). Para Nieto y Monedero (1977), los movimientos estudiantiles son movimientos ideológicos que cuentan con estructuras de representación y una intención práctica de transformación. Además, tienen como rasgo singular el hecho de que mayoritariamente están conformados por jóvenes, siendo la juventud un elemento distintivo dentro de su composición interna. Normalmente los estudiantes se movilizan por demandas inmediatas pero, en la mayoría de los casos, éstas tienden a asociarse con valores sociales cercanos al saber (por ejemplo, clases de educación cívica) y con la justicia social. En algunos casos, los estudiantes pueden actuar como multitud, de forma más bien espontánea, pero también pueden movilizarse bajo un alto grado de organización y consistencia.

Otro rasgo a destacar es que los movimientos estudiantiles cuentan con una multiplicidad de liderazgos y de objetivos, los cuales se actualizan periódicamente, dotando de nueva fuerza al movimiento e incorporando nuevas ideas que enriquecen el debate (Aranda 2000). Generalmente alcanzan importantes niveles organizativos, tomando como

coordinación central la asamblea, cuyo espacio se constituye en un lugar relevante para la deliberación y la reflexión sobre el tipo de sociedad que se quiere proponer o la política universitaria. En razón de las ideas arriba expuestas sobre qué se entiende por movimiento social, esta tesis propone definir un movimiento estudiantil como la unión concertada o espontánea de estudiantes que poseen una base social transitoria y que buscan, por medio de diversos repertorios de acción colectiva convencionales y no convencionales, provocar cambios sociales dentro del sistema educativo. El movimiento universitario, en tanto, sería un grupo social conformado por diferentes corrientes políticas de estudiantes interesados en ampliar su base de apoyo, con una organización heterogénea, horizontal y una identidad construida a través del tiempo, cuyo objetivo es que sus demandas en torno al sistema universitario sean acogidas por los gobiernos de turno.

Normalmente, la emergencia de un movimiento social suele estar vinculado con la presencia de un conflicto social, siendo ésta una característica importante para el desarrollo de los movimientos sociales. Como el sistema político está en permanente transformación, resulta inevitable que se produzcan tensiones motivadas por un interés particular que luego se transforma en conflicto social. Para Pasquino (2001), el conflicto no sería más que otra forma de interacción entre los individuos, grupos u organizaciones sociales e implica un enfrentamiento por recursos o las formas de distribución de esos recursos. Para que exista un conflicto social, debe existir un campo social donde se produzca ese conflicto, elemento central para que los actores involucrados en la disputa social sean reconocidos por los actores en oposición (Wieviorka 2010). Kriesberg (1975) sostiene que el conflicto es algo inherente al ser humano y la autoconciencia de un grupo social determinado, por oposición a otro, ayuda o alienta a que se produzca la generación de un conflicto. Pero no siempre ese descontento es motivo de generación de un conflicto social. Para que ello ocurra debe ser

compartido por varias personas y ese grupo debe apuntar a alcanzar un fin, el cual no siempre es la obtención del poder, sino que en otros casos puede ser neutralizar al adversario (Sills en Mercado y González 2008).

La forma en que está conformada la estructura socio-política influye en el crecimiento o en la disminución de un conflicto social, ya que en sociedades más cerradas o más abiertas al conflicto, el término o cese del mismo varía dependiendo del modelo de sociedad previamente establecido. Esto significa que, en una sociedad mucho más rígida o más cerrada, las probabilidades de que los conflictos sean más intensos aumentan. Por tanto, el conflicto social es una relación antagónica entre dos o más actores que se disputan un centro de poder, la que requiere de un campo de acción determinado (Cosser 1974). En un campo educacional como el aquí estudiado, el conflicto que emerge está determinado en razón de los intereses que los movimientos estudiantiles definen como prioritarios, pudiendo ser estos la gratuidad en la educación, el funcionamiento del sistema educativo, la calidad de la educación, la introducción de nuevas políticas de financiamiento, el recorte en el presupuesto educativo o la profundización de la democracia. Dichos intereses chocan con los del estado u otros actores privados, quienes buscan imponer sus criterios delineados por el libre mercado o por normas de ajuste fiscal, tensionando la relación entre ellos y los estudiantes, lo que se expresa en la generación de formas de acción contenciosa. Estas suelen incluir marchas masivas, protestas, barricadas, columnas de opinión, cacerolazos, uso de redes sociales u otras acciones que los movimientos consideran necesarias.

Habiendo construido una mínima definición de movimiento social, de movimiento estudiantil y de movimiento universitario, y definido brevemente el campo de disputa de los movimientos estudiantiles y las formas en que estos se manifiestan, conviene profundizar cómo distintos enfoques entienden el origen y la perdurabilidad de un movimiento social.

Revisaré, para ello, las teorías del comportamiento colectivo, la movilización de recursos, la estructura de oportunidades políticas y los nuevos movimientos sociales.

1.2. Perspectivas teóricas sobre el origen y la perdurabilidad de los movimientos sociales

Esta sección discute cómo las distintas perspectivas teóricas que se preocupan por estudiar los movimientos sociales explican el origen y la perdurabilidad de esos movimientos. Como punto de partida, arrancaré con la teoría del comportamiento colectivo. Smelser afirma que el comportamiento colectivo es una acción no institucionalizada que intenta modificar una situación de tensión para la restitución de un componente para la acción (Smelser 1962). Como la multitud carece de medios institucionalizados y de estructura de organización, necesita construir una identidad apropiada al grupo social al cual pertenece (Ledesma 1993). Por tanto, las redes internas que se elaboren deben ser densas en su constitución para otorgar continuidad a la acción colectiva.

Otro estudioso del comportamiento colectivo es Kornhauser (1969), quien sostiene que las teorías del comportamiento colectivo y de la sociedad de masas tendrían elementos en común. Ante la ausencia de fuentes de satisfacción personal y la aparición de ciertas restricciones sociales, el individuo tiende a tornarse más sensible a la participación en movimientos. Ante este cuadro de inestabilidad político-social, la respuesta de los movimientos sociales es desarrollar espacios de organización para recomponer el tejido social, ya sea por inconformismo, insatisfacción e irracionalidad (Berrío 2006). Para esta teoría, el movimiento se origina por ausencia de integración y alta atomización social, elementos que impulsan a los actores sociales a organizarse para superar esa disociación.

En contraste con la teoría del comportamiento colectivo, los estudios de Oberschall (1973) prestan atención a los grupos organizados y no a los individuos aislados, interesándose por estudiar la organización y la gestión de recursos de los movimientos sociales. Oberschall rechaza que la frustración, la privación o el descontento expliquen el origen de un movimiento social, tal como lo plantea la teoría del comportamiento colectivo. Para él no resulta importante saber si hay o no insatisfacción entre los individuos. Lo relevante es conocer cómo los movimientos sociales son capaces de organizar dichos agravios y la construcción de redes de organización para producir ciclos de movilización. Es decir, el movimiento perdura en el tiempo siempre y cuando logre mantener los recursos necesarios para alcanzar una densidad organizativa.

Para los teóricos de la movilización de recursos, los movimientos surgen en respuesta a los cambios en la forma de lograr recursos, en la propia organización que despliegan sus integrantes, en la distribución de los recursos conseguidos y en las oportunidades políticas que se presentan en el sistema político para desarrollar una acción colectiva. La teoría de la movilización de recursos sostiene “que los sujetos movilizados buscan penetrar en el seno de un sistema político, persiguiendo de manera racional sus objetivos por medio de organizaciones (formales e informales) que facilitan los recursos a su alcance para lograr sus fines” (Brunet y Pizzi 2010, 28).

Complementando lo anterior, para McCarthy y Zald el acceso a recursos y las facilidades que se logran para la organización son más importantes que los agravios, pues su definición abarcaría temas relativos a la financiación y al personal de apoyo en la organización (McCarthy y Zald 1973), haciendo que la movilización se transforme en un “(...) proceso mediante el cual un grupo se asegura el control colectivo sobre los recursos necesarios para la acción colectiva” (Jenkins 1994, 14). Por tanto, la forma en cómo se

manejan los recursos explicaría la estabilidad y el crecimiento de la organización, como también las formas que adquiere la movilización.

La teoría de la estructura de oportunidades políticas comparte con la teoría de la movilización de recursos la idea de que la interacción de distintos actores contribuye a producir una movilización, pero toma distancia respecto de otros elementos de la segunda. Si, para la teoría de movilización de recursos, la gestión de estos últimos es vital para los movimientos, para la teoría de la estructura de oportunidades políticas lo medular es comprender los factores exógenos que favorecen o limitan el control de los recursos presentes en el sistema político. Las oportunidades pueden ser estructuradas por la organización del estado, la cohesión y la alineación entre las elites políticas, la ideología, las crisis económicas y la composición de los partidos políticos (Jenkins y Klandermans 1995). Si, por ejemplo, para Kriesi (1996) las variables estructurales son las que explican el surgimiento de una acción colectiva, para Tarrow (2011) las variables coyunturales son más importantes para explicar cuándo surge un movimiento. Para este autor, los cambios estructurales que se presentan en los sistemas políticos son más bien de largo plazo y podrían ser percibidos como distantes para los movimientos sociales. En cambio, las variaciones coyunturales serían percibidas instantáneamente por los movimientos, favoreciendo con ello la apertura de ciclos de movilización y fomentando la noción de inclusión.

Al asignarle un mayor peso argumental a los elementos coyunturales como factores explicativos del origen de los movimientos sociales, Tarrow (2011) otorga mayor relevancia a la lectura que los actores hacen de la estructura de oportunidades políticas, pero estas oportunidades ya no dependerían solamente de una configuración institucional determinada, sino de la interpretación reflexiva que efectúan los movimientos sociales

sobre sus contextos de acción. Este proceso de interpretación es conocido como *framing* (encuadre), término que ayuda a sopesar mejor el papel que tienen las variables exógenas en el origen de un movimiento y el cual ha sido trabajado por el interaccionismo simbólico de Erving Goffman, George Mead y Charles H. Colley (Chihú 2012). El punto de partida del interaccionismo simbólico es que le asigna un rol fundamental al actor en la interpretación de su mundo social, sosteniendo, además, que una movilización en particular no sólo se entiende por el surgimiento de oportunidades políticas o por el manejo de recursos con que cuentan los actores, sino también por cómo los actores encuadran una situación en particular y la forma en que los actores conducen una movilización a partir de ese encuadre (Snow, et. al. 1986; Gamson 1992; Campbell 1998, 2002; Benford and Snow 2000; Sádaba 2001; Mische 2003; Verloo 2005; Goffman 2006; Rossi y Von Bülow 2015). Estos encuadres tienen un rol interpretativo de simplificación y comprensión de elementos provenientes del mundo exterior que, tras un proceso cognitivo y reflexivo desarrollado por los actores integrantes de los movimientos, permiten movilizar a posibles adherentes, desmovilizar a sus oponentes o simplemente sumar nuevos apoyos (Benford y Snow 2000). Dicho proceso contiene agencia y contienda dentro de un plano de comprensión de la realidad que afecta a los movimientos sociales, no solo para diferir con otros marcos de significación, sino también para desafiarlos. Estos desafíos pueden darse en contextos sociales diversos, posibilitando a los movimientos sociales buscar ciertas imágenes que den cuenta de episodios de injusticia social, exhibiendo con ello los defectos del sistema y proponer soluciones (Zald 1996). En este sentido, definimos encuadre como el proceso cognitivo que nace desde los actores movilizados que codifican, seleccionan y actualizan las razones de la movilización, identificando sus responsables, las consecuencias del problema y las probables estrategias de solución.

Snow et al. (1986) sostienen que, para que una situación se considere como injusta y motive a movilizarse, debe cumplir cuatro características: a) diagnóstico, b) amplificación, c) extensión y d) transformación. El primer rasgo, llamado diagnóstico, es un proceso mediante el cual el movimiento social intenta ordenar su marco de significación con el encuadre que poseen los actores integrantes del movimiento. La amplificación se refiere al proceso por el cual el movimiento social refuerza y clarifica su marco de significación, entregándole una inclusividad y una flexibilidad que favorece su aceptación como marco de significación dentro de la sociedad civil. En cuanto al rasgo de extensión, este significa que cuando las interpretaciones o los objetivos del movimiento social no sintonizan con los valores o las creencias de la sociedad civil, el movimiento social debe hacer el esfuerzo por ampliar los marcos de significación y unificar intereses con los posibles simpatizantes. En la medida que el movimiento logra ampliar su marco de significación, mayores son las posibilidades de triunfo (Swart 1995).

Finalmente, el rasgo de transformación se refiere a que cuando los intereses del movimiento son ajenos a los de la sociedad civil, los actores sociales modifican los marcos de significación, en razón de la discusión y de la visión que cuentan los nuevos integrantes del movimiento social. En el fondo, mediante la participación de distintos actores sociales y durante un proceso de interacción constante, los movimientos sociales se van fortaleciendo y mejorando su capacidad movilizadora. Aplicando la idea de *framing* en nuestro caso de estudio, los estudiantes desarrollan un encuadre determinado para definir las características y problemas del sistema educativo en término de crisis, la cual se actualiza y se amplifica de forma colectiva.

Continuando con nuestro análisis, otro modelo teórico que se interesa por conocer el origen de los movimientos sociales es la teoría de los nuevos movimientos sociales. Según

Melucci, los nuevos movimientos sociales emergieron con modelos de organización y de acción colectiva diferentes a los de los movimientos sociales tradicionales (Melucci 2010). Offe sostiene que la crisis política y social que experimenta el estado de bienestar influye en el origen de un movimiento social (Offe 1992). Los nuevos movimientos sociales explicitan una abierta crítica a los procesos culturales que se viven en la época, instalando nuevos valores, nuevas concepciones y nuevas interpretaciones sociales (Revilla 1993). Las causales que dan origen a los nuevos movimientos sociales pueden encontrarse en la crisis de legitimidad del sistema político en sociedades capitalistas (Habermas 1973; 1981). Como el capitalismo se convierte en una sociedad de servicios, la consecuencia de esto es la marginalización, el crecimiento de aspectos negativos del proceso de crecimiento económico y el debilitamiento de los mecanismos de representación social (Revilla 1993).

En relación a la perdurabilidad, la teoría de nuevos movimientos sociales sostiene que, en la medida que los movimientos tomen distancia del ejercicio clásico de la política (los partidos tradicionales) y logren ampliar los espacios de mayor autonomía, aumentarán sustancialmente sus posibilidades para organizarse y movilizarse en el tiempo. Esta característica ha sido designada como el elemento autorreferencial de los nuevos movimientos sociales, constituyendo una importante diferencia en relación con la organización jerárquica y centralizada del movimiento obrero (Laraña y Gusfield 1994).

Repasando los elementos teóricos aportados por los distintos enfoques sobre el origen y la perdurabilidad de los movimientos sociales, la teoría del comportamiento colectivo considera que un movimiento social surge por la presencia de tensiones al interior de la estructura social y su continuidad se produce por la generación de redes al interior de los grupos sociales. Para la teoría de movilización de recursos, los movimientos sociales se originan por la presencia de conflictos al interior de la estructura institucional y los recursos

con los cuales cuentan los activistas. A su vez, los recursos organizacionales determinan la perdurabilidad de un movimiento. Para el enfoque de la estructura de oportunidades políticas, el surgimiento de los movimientos sociales depende de la forma cómo operan las instituciones políticas y las redes de poder que éstas desarrollan, encontrando en la debilidad y en la fortaleza del sistema político los elementos necesarios para su continuidad. Para la teoría de los nuevos movimientos sociales, el origen de los movimientos se encuentra en las contradicciones entre los individuos y la sociedad capitalista, definiendo su perdurabilidad en razón de la relación del movimiento con los actores políticos tradicionales (mayormente, partidos políticos y sindicatos). Este tipo de relación se basa en la construcción de una autonomía política como elemento distintivo de las organizaciones sociales, presentando una distancia práctica y discursiva respecto del estado, de otras organizaciones políticas y de otras formas institucionalizadas de participación (Dinerstein 2013).

Considerando los elementos aportados por los distintos enfoques revisados, esta tesis toma de la teoría de la estructura de oportunidades políticas el cambio de partido en el gobierno como oportunidad de movilización para los estudiantes, de la teoría de movilización de recursos miramos el proceso de re-organización estudiantil y de la teoría de nuevos movimientos sociales recuperamos la idea de autonomía política dentro del movimiento universitario. Apoyándose en los estudios sobre el encuadre, esta tesis presta atención, además, al proceso cognitivo de interpretación de la realidad social realizada por los actores del movimiento, entendiendo que ese proceso es que media en la relación entre el contexto y los objetivos del movimiento. Al encuadrar una situación contextual dentro de un marco de injusticia, los movimientos sociales proponen una identidad que cohesiona a los actores y ayuda al impulso de acciones colectivas. Consideradas en conjunto, todas esas

variables ayudan a entender cómo los estudiantes desarrollan ciclos de movilización con mayor libertad, convirtiendo a la autonomía política en una variable fundamental en la perdurabilidad del movimiento.

Como los estudios de los movimientos sociales ha centrado su interés en explicar el origen de éstos más que su perdurabilidad, pero estudiando de forma separada ciertas variables estructurales o coyunturales que los explican, esta tesis no busca repetir esa estrategia metodológica de analizar las variables de forma separada para entender por qué surgen y permanecen en el tiempo los movimientos sociales. La contribución de esta tesis es integrar variables coyunturales (como la instalación de un gobierno de derecha en el poder) y estructurales (asociadas a los datos del sistema educativo), con aspectos propios de la movilización, tales como los procesos previos de movilización y las demandas y formas de organización. Además, se presta atención al proceso de encuadre y a la autonomía política del movimiento y sus organizaciones. Al trabajar de esta forma nuestro objeto de estudios, creemos que aportamos teóricamente a la comprensión de los movimientos sociales.

1.3. Explicando el movimiento universitario chileno

Tal como se adelantó en la introducción, esta tesis considera que, para comprender el origen y la perdurabilidad del movimiento universitario, hay que prestar atención a la interpretación de crisis del sistema educativo que hacen los estudiantes (entendida como *framing*) junto con los procesos de movilización previa; el cambio de partido en el gobierno como coyuntura que favorece la catalización de las movilizaciones universitarias; y la autonomía política desarrollada por el movimiento universitario.

Basándonos en la teoría de movilización de recursos, consideramos importante trabajar con especial interés la densidad organizativa desarrollada por los estudiantes a lo largo del tiempo, ya que ello nos permite analizar en mayor profundidad la relación existente entre el desarrollo de un movimiento social y los procesos previos de movilización estudiantil. En relación a la estructura de oportunidades políticas, más que importarnos los factores estructurales que explican la crisis del sistema educativo, lo fundamental es comprender el modo en que los estudiantes interpretan y las formas en cómo actúan y se movilizan en razón de esa crisis en el contexto de un cambio de partido en el gobierno. En el caso particular de Chile, si bien esta crisis se focaliza en el proyecto educativo neoliberal nacido en dictadura y considerado un modelo reproductor de desigualdad, es imposible separarla de otras variables coyunturales complementarias que alientan a los estudiantes a movilizarse.

La interpretación del sistema educativo en términos como crisis se agudiza con la elección de Sebastián Piñera y el consecuente cambio de partido en el gobierno, pues el nuevo presidente sería el representante máximo de una élite política y económica que delineó el modelo neoliberal a la luz de los principios del mercado. La derecha en el poder sería la personificación de esa crisis y la responsable de los problemas estructurales del sistema educativo, llámense mercantilización, calidad de la educación, segregación, lucro, endeudamiento e inequidad. Por tanto, la asunción de Piñera al gobierno se convierte en una oportunidad política para la movilización y para el fortalecimiento de la organización universitaria.

El argumento avanzado en esta tesis se diferencia de otros trabajos sobre los movimientos estudiantiles, como el movimiento estudiantil colombiano o los movimientos sociales y estudiantiles en Brasil. En el primer caso, los estudios consultados se muestran

interesados en dar cuenta del recorrido histórico de los movimientos (Piñeres de la Osa 2000; Acevedo 2004; Acevedo y Samacá 2011; Archila 2012) y en las oportunidades políticas presentes para la movilización (Jiménez 2013; Cruz 2016; Galindo 2016). Pero no existe un análisis detallado de las principales variables que interfieren en la apertura de ciclos de movilización ni menos se advierte un interés por indagar el peso que juegan esas variables dentro de la acción colectiva. Estos estudios centran su interés en ciertas coyunturas que explicarían la apertura de episodios de protesta, prestando menos atención a las formas de organización o de interpretación de la realidad sociopolítica que rodea a los movimientos.

En el caso de la literatura sobre movimientos sociales y estudiantiles en Brasil, algunos autores analizan la composición interna del movimiento (Netto 2018; Luciani 2011; Bringel 2009; Oliveira 2014), otros se preocupan por la coyuntura política y los procesos de movilización (Bringel y Pleyers 2015; Machado 2015; Dall 2015; Snider 2017) y algunos hacen hincapié en el rol jugado por las redes sociales como efecto activador de ciclos de movilización (Werneck 2013; Oliveira 2014; Ackerley 2015; Galindo 2016; Santana et al. 2016). Si bien estos trabajos aluden la presencia de corrientes autonomistas dentro de la conformación de los movimientos, no se observa un tratamiento a fondo de la influencia que la autonomía política pueda tener en la extensión de los movimientos estudiantiles.

Entre los estudios acerca de los movimientos estudiantiles latinoamericanos, es posible advertir que algunos trabajos los analizan desde un enfoque más bien descriptivo (Aranda 2000; Argüello 2006; Meyer 2008; Marsiske 2015), bajo una perspectiva histórica (Piñeres 2000; Bruckman y Dos Santos 2008; Graterol 2013; Muñoz 2014; García 2017; Donoso 2017), en atención a la implementación de políticas neoliberales en América Latina

(Mendoza 1995; Rama 2006; Barrero, et al. 2014; Peñafiel 2016) o como fenómenos espontáneos o azarosos, (Galafassi 2009; Susen 2010; Acevedo y Samacá 2011; Antúnes 2013; Solá-Morales y Rivera 2015; Machado 2015). Aun cuando estas investigaciones resultan un aporte para el estudio de los movimientos estudiantiles, en su mayoría carecen de un desarrollo teórico profundo, preocupándose más por comprender el momento político en que aparece el movimiento que por analizar en toda su complejidad el proceso histórico en el que éste se desarrolla.

En el caso de los trabajos que abordan el movimiento estudiantil chileno, es importante indicar que existe una serie de artículos que estudian los perfiles o las características presentadas por los estudiantes movilizados (Aguilera 2003; Ortega 2011; Avendaño 2014; Bellei, Cabalín y Orellana 2014; Solá-Morales y Rivera 2015); el rol ejercido por el modelo político-económico (Agacino 2013; Aguirre y García 2013; Bruna del Campo 2013; Boric y Figueroa 2014; Picazo y Christelle 2016; Labarca 2016); el desarrollo experimentado por el sistema educativo (OCDE-BM 2009; Cancino et al. 2011; Berner y Bellei 2011; Azócar 2012; Donoso y Alarcón 2012; Santa Cruz y Olmedo 2012; Braghetto 2013); el papel jugado por las organizaciones estudiantiles en el proceso de movilización (Torres 2010; Chavez y Saravia 2013; Salinas y Tetelboin 2014; Acuña 2016; Borri 2016); las causas y efectos de los ciclos de movilización (Fleet 2011; Urra 2012; Donoso 2013; Rifo 2013; Fernández Labbé 2013; Valenzuela 2013; Donoso y Dragnic 2015; Cañas 2016; López y Prado 2016); la coyuntura específica en la que surge el movimiento (Jane 2011; Pulgar 2011; Segovia y Gamboa 2012; Montero et al. 2016).

En términos generales estos trabajos han puesto su interés en la aparición del movimiento en 2011, pero profundizan poco en el proceso histórico asociado a los ciclos de movilización previa ocurridos antes de 2006. Esta tesis, en cambio, busca reconstruir el

proceso de formación del movimiento conectándolo con las movilizaciones estudiantiles previas, abordar la interpretación de crisis del sistema educativo desarrollado por los estudiantes y analizar la autonomía política como factor de perdurabilidad del movimiento universitario. En relación a la autonomía política, si bien los textos consultados suelen hacer referencia a ella, no se analiza como factor de perdurabilidad del movimiento, sino más bien como una característica identitaria de los movimientos sociales. Al igual que los estudios de los movimientos estudiantiles latinoamericanos, la mayoría de los trabajos sobre el caso chileno analizan las variables que explican el origen del movimiento universitario de forma separada, prestándole poca atención al proceso histórico que los moldea y desatendiendo los factores que explican la perdurabilidad del movimiento. La excepción en esta materia se encuentra en el estudio de Donoso y Von Bülow (2017), trabajo que relaciona las variables endógenas y exógenas que inciden en el aumento de los niveles de protestas y que esboza la idea que el crecimiento de la autonomía de los movimientos estudiantiles refuerza el aumento de los ciclos de protesta. La diferencia de este trabajo con el nuestro es que creemos que no solo la movilización de 2006 se constituye en un elemento central para la constitución del movimiento universitario de 2011, sino que las movilizaciones ocurridas entre 1990 y 2001 ayudan en su conformación, como también en el crecimiento de la autonomía política. Junto a ello, el desarrollo de la autonomía política es clave para explicar la continuidad del movimiento, encontrando en estas características un aporte para el estudio de los movimientos estudiantiles. Frente al vacío analítico señalado, creemos que la combinación de variables estructurales y coyunturales, junto con el peso de las movilizaciones previas, la interpretación de crisis del sistema educativo y el papel de la autonomía política contribuyen a comprender de mejor manera el origen y la perdurabilidad del movimiento universitario surgido en 2011.

En resumen, la hipótesis de esta tesis sostiene que el origen del movimiento universitario se explica por los procesos previos de movilización estudiantil y la interpretación de crisis del sistema educativo en una coyuntura de cambio de partido en el gobierno, mientras que su perdurabilidad se explica adicionalmente por la autonomía política desarrollada por el movimiento universitario.

1.4. Procesos previos de movilización estudiantil

Los procesos de movilización previa refieren a una serie de acciones colectivas desplegadas al interior del sistema político por actores movilizados, tendientes a acercar sus demandas hacia grupos sociales no movilizados, acrecentando los marcos de confrontación política y actualizando sus repertorios de acción colectiva. En el caso bajo estudio, estas movilizaciones se instalan como un antecedente generacional importante, pues los estudiantes que se movilizan en 2001 y especialmente en 2006 son quienes participarán de las movilizaciones de 2011, dándole sostenibilidad al movimiento universitario, traspasando su experiencia movilizatoria y el encuadre de la crisis del sistema educativo a los nuevos dirigentes universitarios.

El primer ciclo de movilizaciones ocurre entre 1990 y 1998 y tiene como característica principal el proceso de reorganización estudiantil junto a la reflexión política sobre el devenir histórico de la educación. Alvaro Ramis, ex presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica en 1998, sostiene que en esta primera etapa existe una cuota de moderación de los estudiantes, debido a la cercanía que tienen con los partidos políticos en el poder, la cual luego decae cuando las federaciones universitarias se articulan internamente e inician un ciclo de fuertes movilizaciones estudiantiles (Ramis 2011).

Además, este ciclo muestra un movimiento molesto con la mercantilización de la educación y con la ausencia de democratización al interior de las universidades (Rifo 2013).

El segundo ciclo de movilizaciones se desarrolla entre los años 1998 y 2006, años que encuentran un movimiento universitario más maduro políticamente, con una acumulación de experiencia trazada por los anteriores ciclos de movilización y con una comprensión más profunda de las diferencias socioeducativas que experimenta la educación pública. En este período aparece un nuevo tipo de estudiante, con nuevos códigos culturales, con nuevas formas de participación política, más crítico del rol de los partidos políticos y de la democracia representativa. Este estudiante crítico cuestiona la mercantilización de la educación y el abandono en que se encuentra la educación pública, considerando que la educación que recibe no se traduce en mejores opciones educacionales ni en mejor calidad. Para Ramis, este ciclo de movilizaciones previas permite a los estudiantes universitarios avanzar en la conformación de un movimiento estudiantil, ya que ahora se advierte una mayor autonomía política, la cual aporta en la conformación de una fase de mayor resistencia dentro del campo de acción estudiantil (Ramis 2011). Desde 2011 los estudiantes universitarios despliegan una visión de la educación distinta a la propuesta por los grupos de poder, la que apela a un cambio en su interpretación y en su visión social. Esto tiene que ver puntualmente con que los estudiantes conciben a la educación como inserta en un modelo económico que mercantiliza todo y cuya concepción impacta en la dirección que asume la educación (Garretón 2011). Los procesos de movilización profundizan el *framing* del sistema educativo en términos de crisis estructural, la que se agudiza, como veremos en la sección siguiente, con el cambio de partido en el gobierno.

1.5. Cambio de partido en el gobierno e interpretación de crisis del sistema educativo

El cambio de partido en el gobierno se entiende como una oportunidad política de tipo coyuntural que favorece las movilizaciones sociales y refuerza o favorece ciertos encuadres o interpretaciones del problema en cuestión. En el caso de la crisis del sistema educativo chileno, el cambio de partido en el gobierno (presidencia de Piñera) profundiza la visión de consumo de la educación, reforzando la interpretación de crisis del sistema educativo por parte de los estudiantes y favoreciendo con ello el surgimiento del movimiento universitario. Los estudiantes universitarios consideran al nuevo gobierno como el representante máximo de una élite que debilitó el estado docente, instaló un sistema educativo basado en criterios del mercado y transformó la educación en un bien de consumo. La concepción comercial planteada por el nuevo gobierno se convierte en un factor cohesionador y de unidad para los estudiantes, pues el gobierno representa la mercantilización de la educación.

La interpretación de crisis del sistema educativo que hacen los estudiantes universitarios puede ser analizada utilizando las teorías de la movilización de recursos y los nuevos movimientos sociales. Como la movilización social tiene lugar bajo altas cuotas de racionalidad, quienes se movilizan prestan atención a las transformaciones políticas y sociales que afectan sus intereses, resultando ser éstas un incentivo importante para configurar movimientos sociales (Aguilera 2014). Sin embargo, la manera en cómo se organizan y quienes se movilizan resultará fundamental para el rumbo que asuma un movimiento social particular (Gusfield 1968).

Al contar con un fuerte desarrollo organizativo los activistas pueden advertir oportunidades políticas para la movilización y plantear lecturas contextuales acerca del proceso político que se está viviendo. Tras ese proceso de organización, los actores debaten

y reflexionan en torno al sentido de crisis del estado, pues, mediante el diálogo y la reflexión construida colectivamente entre los actores, se refuerza la interpretación de crisis. En este contexto, los estudiantes interpretan que el estado de la educación en consecuencia de esa crisis y que el sistema político no ha incorporado sus demandas, pues concibe la educación como un bien de consumo. Por ende, desde la visión de los estudiantes universitarios, las decisiones que se adoptan desde la autoridad central están fundamentadas en criterios económicos, imponiéndose lineamientos de mercado por sobre los intereses estudiantiles y sus necesidades educativas. Ese proceso de diagnóstico contextual y de encuadre de la crisis se apoya en los procesos previos de movilización estudiantil que sustentan la lectura crítica del sistema político, social y educativo.

Al comprender los estudiantes que el sistema educativo está en crisis y que la llegada del nuevo gobierno personifica esa crisis, el *framing* que proponen moldea las demandas educativas del movimiento universitario surgido en 2011, las que son heredadas principalmente de la *revolución pingüina* de 2006, transformándose los primeros en sucesores de las demandas que propusieron los estudiantes secundarios. Pero no sólo hay herencia de un incipiente sentido de crisis encuadrado durante la *revolución pingüina*, sino que también hay un aprendizaje en lo que respecta a las razones que explican la movilización, las causas de los fracasos en los anteriores procesos de movilización y en los métodos de negociación, elementos todos que son redefinidos dentro de los nuevos ciclos de movilización.

1.6. Autonomía política

La autonomía sería la capacidad de las personas para elegir y establecer decisiones propias, para luego actuar de acuerdo a estas decisiones (Mazo 2012). Mortari sostiene que

la autonomía sería la capacidad de determinación de un sujeto capaz de darse una ley que le regule para satisfacer sus propios intereses (Mortati 1976). Por eso no es extraño que, en esta construcción de nuevas subjetividades dentro de los movimientos sociales, la autonomía política revierta la posición del “líder” por la de los “voceros”, pues esa transformación apuntaría a proponer nuevas formas de relacionamiento social (Thwaites 2004). Castoradis señala que el proceso de autonomía es “(...) la lucha por la transformación de la relación entre la sociedad y sus instituciones queriendo transformarlas cada vez que sientan que es necesario” (Castoradis en Negroni 2011, 206). Esta forma de concebir la autonomía les permite a los integrantes de un colectivo disponerse a cuestionar la institucionalidad política y proponer formas más libres e independientes de las estructuras partidarias o del estado. Entonces, la autonomía política trae aparejada un interés particular, una reflexión colectiva, una deliberación permanente, el desarrollo del asambleísmo como ente participativo, una propuesta de autodeterminación que oriente el trabajo diario de los movimientos sociales y la construcción colectiva de una democracia amplia y participativa. Al desarrollar facetas autonomistas, los movimientos sociales responden a las demandas de sus integrantes y no a las decisiones que otras organizaciones políticas pretenden imponer. En estas apreciaciones autonómicas hay una distancia respecto de los partidos tradicionales, pero también respecto de las propias formas de representación política presentes en el sistema político y en las distintas instituciones académicas (Valenzuela 2007). Para el caso de estudio que interesa en esta tesis, el efecto directo de esta distancia entre los partidos políticos y el movimiento universitario redundaba en que la autonomía política promueve demandas mucho más transversales, menos sectoriales y de tipo estructural que apuntan a articular ideas alternativas a las ejecutadas por el estado capitalista (Dinerstein 2013). Al conseguir que la demanda se instale en el campo

estructural, la autonomía política ayuda al movimiento social a coincidir con otros movimientos u organizaciones sociales, en torno a ciertas demandas y objetivos comunes, asegurando de esta manera una perdurabilidad en el tiempo. En el caso del movimiento universitario de 2011, esta autonomía política se expresa en que los estudiantes desarrollan formas de actuar más consensuadas y debatidas democráticamente, construyendo intereses similares que refuerzan la autonomía política.

De esta manera, la autonomía política se convierte en una fuerza política antagónica a los partidos políticos y la principal impulsora de demandas estructurales postergadas por el estado. Con este cambio, el movimiento logra mayor independencia, alcanza mayor capacidad de movilización y adquiere un mayor margen de negociación, producto de la distancia que se establece entre el movimiento, los partidos políticos y las élites políticas (Somma y Medel 2017). Esta autonomía no es una expresión de desinterés político, sino más bien es la extensión de una nueva forma de hacer política fuera de los marcos tradicionales de representación (Retamozo 2009; Cárdenas y Navarro 2013). Como no cuentan con vínculos sólidos con los partidos hegemónicos o el estado, esta distancia evita que los movimientos sean cooptados y controlados por el estado, por los partidos políticos o por ambos, permitiendo que las acciones y su discurso se desarrollen bajo elevados márgenes de libertad política. En el caso de las movilizaciones universitarias, éstas se producen dentro de un sistema político establecido durante la transición a la democracia, el que se caracteriza por una alta estabilidad institucional, con partidos políticos muy institucionalizados (Mainwaring y Scully 1997), con baja valoración ciudadana y cerrados a nuevas demandas sociales (Cárdenas y Navarro 2013). Pero como el estado ya no cuenta con herramientas políticas para desmovilizar y los partidos políticos pierden influencia dentro de los grupos estudiantiles, esta situación permite que los nuevos movimientos

planteen cuestionamientos de fondo a la institucionalidad política vigente (Garretón 2011)
y se refuerce su autonomía política.

CAPÍTULO 2

El sistema de educación chileno. Una historia del tiempo presente

Introducción

El presente capítulo se propone tres objetivos centrales. Primero, se reconstruye brevemente el proceso de transformación del sistema educativo chileno (del estado docente al estado subsidiario), la que favoreció la aplicación de medidas pro mercado en la educación. En segundo lugar, se explican las principales modificaciones hechas por la dictadura en la educación secundaria y terciaria, enfatizando aquellos puntos que serían luego criticados por el movimiento estudiantil. En tercer lugar, se caracteriza política y educativamente a los gobiernos de la Concertación y el primer mandato de Sebastián Piñera, para analizar la existencia de rupturas y continuidades respecto al diseño educacional implantado durante la dictadura cívico-militar.

2.1. Estado y educación: El estado docente⁴

En el año 1833 nació en Chile un estado docente⁵ con influencias internacionales provenientes de Francia, Alemania y Estados Unidos, países donde la educación era un deber del estado y un derecho social. Se sostuvo que la educación pública⁶ debía ser una

⁴ En Chile, la expresión “estado docente” corresponde a la responsabilidad política que tiene el estado sobre la educación, preocupándose tanto por la preparación del contenido programático de las escuelas y la formación de los profesores como por garantizar el acceso a una educación gratuita para todos.

⁵ Si bien no es del todo claro el momento exacto para el surgimiento de un estado docente, es posible situar dos hechos que explican su aparición. El primero de ellos tiene que ver con la alusión hecha en la Constitución de 1833 en el capítulo XI, artículo 153, que señala que: “La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República”. El otro hito puede ser la creación de la Universidad de Chile de 1840 y la fundación de las escuelas normalistas de 1942, siendo estas últimas donde se formaron los profesores que ejercen docencia primaria.

⁶ En esta tesis se entiende por educación pública aquella educación que es responsabilidad del estado.

preocupación central, agregándose en años siguientes la idea de la libertad de enseñanza, la cual se entendió como el derecho de los particulares a fundar colegios de todo tipo y recibir aportes del estado (Peña 2016). Es decir, el estado docente entendió que la educación era un pilar fundamental para la sociedad de responsabilidad estatal. En otras palabras, al estado docente le correspondía entregar una educación gratuita a todos los niños y jóvenes, establecer planes y programas de estudio y aprobar los textos escolares (Villalobos 1975). El estado docente tuvo pleno compromiso en la orientación que asumió la educación, tanto en el diseño interno como en los contenidos tratados por las entidades educacionales. Este estado tuvo en ese momento un fuerte sentido filopolítico, al comprender que la sociedad requería de la entrega de ciertos valores culturales, políticos, cívicos y éticos que orientaran su camino, convirtiendo a la escuela, al liceo y a la Universidad en el lugar natural de convivencia, intercambio y discusión de los valores republicanos. Se configuró así un estado docente con una visión liberal y laica de la sociedad, que fue fundamental para el devenir histórico del país y para los emergentes grupos medios. Por tanto, el estado docente que surgió en 1833 hizo de la secularización y de la universalidad de la enseñanza elementos aglutinadores de la sociedad. Esta visión se extendió a la Constitución Política de 1925, la que en el capítulo III titulado Garantías Constitucionales, en su Art. 10 punto número 7 se estableció lo siguiente para la educación:

- Libertad de enseñanza.
- La educación pública es una atención preferente del Estado.
- La educación primaria es obligatoria.
- Habrá una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del gobierno.

Ejemplo de lo anterior es que, bajo el mandato del presidente Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), su lema de campaña fue “Gobernar es Educar”⁷, siendo su interés la expansión de la educación primaria, secundaria, técnica y universitaria, tal como lo planteó en su programa de gobierno del 1938. Aguirre Cerda propuso en materia educacional una reforma en armonía con los intereses de la sociedad, una continuidad de la educación hasta la Universidad, gratuidad de la enseñanza en todos sus grados y la educación en función de los objetivos propuestos por el estado (Recio 1998). En ese período, la Universidad de Chile se constituyó en un espacio de formación de las nuevas elites administrativas, culturales, intelectuales y políticas de los sectores medios. Luego del gobierno de Aguirre Cerda, los mandatarios siguientes continuaron la visión del estado docente en la educación hasta 1960, década que llegó al poder el dirigente de la Democracia Cristiana (DC) Eduardo Frei Montalva (1964-1970), quien aplicó una reforma a la educación en 1966. El objetivo de esta reforma fue mejorar la escolaridad y transformar a la Universidad en su conjunto, por considerarla un espacio dedicado más bien a mantener algunos privilegios formativos que a transformar la realidad social del país (Pinedo 2011).

Según Frei Montalva, la anterior situación universitaria afectó seriamente el progreso social y económico del país, haciendo de la desigualdad y de la pobreza un lastre difícil de erradicar. Esta mirada de la educación se profundizó con la llegada al poder del presidente socialista, Salvador Allende Gossens (1970-1973), quien enfatizó la continuidad del modelo de estado docente con la creación de la Escuela Nacional Unificada (ENU)⁸.

⁷Con esta frase llega al poder el primer presidente radical, Pedro Aguirre Cerda (1938-1941).

⁸La Escuela Nacional Unificada (ENU) fue un proyecto de transformación integral de la educación chilena impulsado por Salvador Allende, que involucró a diversos actores: docentes, estudiantes, padres y organizaciones sociales. El resultado señaló que la educación debía ser permanente (desde el nivel preescolar y durante toda la vida), democrática, participativa, pluralista y acorde con las necesidades económicas del país. A pesar del empeño puesto por el gobierno, el proyecto generó muchas resistencias al sospecharse que detrás de él existía el propósito de instalar una educación ideológica de tipo socialista.

Este proyecto se presentó como un mecanismo democratizador de la educación vinculado a la necesidad de proponer transformaciones educacionales como estrategia de superación a las contradicciones sociales observadas en el sistema capitalista (Vera 2012). En otras palabras, “la construcción de la institucionalidad política de la educación “(...) se ha desarrollado entre quienes buscaban la modernización educativa por medio del estado docente (la burocracia emergente) y quienes defendían la libertad de enseñanza” (Insunza 2009, 5). Entonces en esta primera etapa, el estado es el principal responsable de la educación, no solo en lo referente a su orientación y organización, sino también en la formación de los sectores postergados de la sociedad.

2.2. Estado subsidiario y mercantilización de la educación

Durante el golpe cívico militar, una de las primeras medidas adoptadas por la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990) fue desplazar al estado docente del escenario político-educacional e instalar un estado subsidiario con sentido neoliberal y privatizador. En esta nueva fase, el estado subsidiario asumió funciones de interés general sólo cuando algunas organizaciones intermedias (los empresarios, la iglesia o la familia) no estaban en condiciones de ejecutarlas, porque eran actividades poco rentables, porque eran áreas estratégicas para el gobierno (por ejemplo la seguridad nacional o la política exterior) o por cualquier otro motivo. El estado subsidiario buscó terminar con el estado interventor y promovió uno que apoyara iniciativas particulares, teniendo como foco central a la familia. Esto quiere decir que la familia se alzó como depositario central en la educación de los hijos, correspondiéndole al estado subsidiario encargarse de proteger dicho deber (Oliva 2010). En otras palabras, era la familia quien debería realizar el mayor esfuerzo en educación, asumiendo la responsabilidad directa en la educación de sus hijos. En esta etapa,

la función del estado se tradujo en una regulación educativa, pues como ahora la educación se concebía como un bien privado, el estado debía procurar entregar educación a quienes no pudieran pagarla. Dicha visión se plasmó en la nueva Constitución de 1980, en el capítulo sobre educación llamado “Sobre Derechos y Deberes Constitucionales” artículo 19 punto 10.

Ese artículo expresó que el derecho a la educación tenía por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida y que los padres tendrían el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos (Constitución Política 1980). En términos ideológicos, el estado subsidiario estipuló que si una persona o una organización intermedia cuentan con los recursos necesarios para comenzar alguna actividad económica, podían hacerlo sin problema alguno, evitando que el estado interviniera en esta relación comercial (Núñez 2011). Por tanto, el principio de subsidiariedad se sostuvo como fomento de la participación de los privados, el respeto al papel que tiene la propiedad privada dentro de la sociedad y la importancia en la generación de mercados competitivos y eficientes (Oliva 2008). Es decir, el estado subsidiario debería estar en aquellas áreas donde el mercado no era capaz de dar soluciones eficaces, pero instalando elementos de control para cautelar el interés público. Para que estas agrupaciones intermedias pudieran intervenir en el proceso de construcción de una nueva educación, el estado subsidiario definió que la educación dejaría de ser un derecho social, asegurando la participación del mundo privado, pero dejando en manos del mercado las decisiones finales (Falabella 2015). Esta idea reafirmó la posición del mercado como vector central de los procesos económicos educacionales, tanto en la producción como distribución de los recursos, con el fin de aumentar la rentabilidad y la productividad de los privados. Al definir su función, el estado subsidiario apoyó a los establecimientos privados y reconoció su aporte en esta área para

resolver el tema de la cobertura escolar (Águila 2013). Ruiz (2012) sostiene que, con la instalación del estado subsidiario, se rompió con la historia previa de movilidad y superación social, para introducir factores de mercado como ejes conductores del nuevo diseño educacional.

A partir de ese momento la educación se asumió como un bien de consumo –o en otras perspectivas, una inversión– con altas tasas de retorno para los empresarios de la educación, las cuales debían ser pagadas por las familias (Ruiz 2012). Egaña y Magendzo, citado en Castro-Paredes, señalan que lo que se buscó con la nueva propuesta educacional era la eliminación completa del estado docente y consolidar el proceso de descentralización de la educación, como también la desburocratización de la administración del estado (Castro-Paredes 2012, 81). Esta subsidiariedad se plasmó en la municipalización, la cual “(...) se sustenta en que las fuerzas del mercado entren a corregir los defectos de la centralización y de la planificación central de los servicios públicos” (Latorre et al. 1991, 21). En esta dirección, en 1980 la dictadura cívico militar aplicó transformaciones a la educación, con el sentido de descentralizar, fragmentar y privatizar la educación secundaria y terciaria. La primera transformación que impulsó fue la promulgación del Decreto Ley N° 3.166, conocido como proceso de municipalización escolar de la educación, la cual se implementó en tres etapas. La primera etapa consistió en el traspaso de la administración (descentralización) de los colegios dependientes del estado a manos de los municipios (Latorre et al. 1991). La segunda etapa (fragmentación universitaria) se dirigió a la educación terciaria por vía del Decreto Ley N° 3.541 del 30 de diciembre de 1980, que amplió la cantidad de universidades privadas existentes en el país, constituyéndose éstas en

personas jurídicas sin fines de lucro⁹ y con total libertad académica para abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales¹⁰ En esta ley hay un aspecto relacionado con la participación estudiantil que hay que destacar, ya que por vía del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, artículo número 56, se excluyó a los estudiantes y a los funcionarios administrativos de elegir a las autoridades universitarias.

La tercera etapa fue la implementación de la Ley N° 18.926, conocida como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E. en adelante), del 8 de enero de 1990, que se focalizó en la educación secundaria y que buscó impedir (legal e institucionalmente) cualquier cambio educacional al nuevo diseño escolar promovido por la dictadura cívico-militar. Las escuelas públicas que originalmente dependían del estado pasaron a depender de un sostenedor¹¹ municipal con responsabilidad administrativa, figura que recayó en el alcalde de turno. Esta ley fue promulgada el 7 de marzo de 1990 y publicada el 10 del mismo mes, un día antes de la llegada del primer gobierno electo democráticamente. El sustento de la L.O.C.E. estuvo puesto en la idea de defender la libertad de enseñanza amparada en el Artículo n° 19 inciso 11 de la Constitución de Chile, que señala que la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales (Constitución Política de Chile 1980). Es decir, la L.O.C.E. delegó en el estado la función reguladora de la educación y dejó en manos del mercado y de los privados

⁹ En esta etapa fue promulgada la Ley n° 19.247 que autorizó a los establecimientos particulares subvencionados de todos los niveles y también a los municipales (sólo educación media) a realizar un cobro obligatorio. Además, se estableció un descuento progresivo sobre los recursos por vía de una subvención, que se hizo efectivo en democracia.

¹⁰ A partir de este momento la educación chilena asistió a la creación de un sistema educativo mixto que desarrolló tres tipos de colegios: colegios municipales de tipo gratuito y financiados con aportes fiscales, los colegios particulares subvencionados que reciben aporte del estado y cuentan con financiamiento propio y los colegios particulares pagos que se financian con el cobro de mensualidad y matrícula.

¹¹ Los sostenedores son personas naturales o jurídicas de índole privado, que como dueños o administradores de colegios, toman decisiones educativas sobre la orientación que adopta un colegio. Son ellos quienes deciden respecto de sanciones o expulsiones a estudiantes, contratación, despidos o traslados de docentes, inversiones, infraestructura, cambios curriculares, cobros, uso de los tiempos en JEC, etc.

la responsabilidad del tipo de educación que se promovería (Redondo 2009). Para consolidar este proyecto el estado reforzó el mecanismo tradicional de financiamiento de la educación conocido como “subvención escolar”¹² y *voucher*¹³, sistema de financiamiento al cual le introdujeron modificaciones de índole presupuestaria para cautelar que efectivamente los privados participarían del negocio de la educación.

La educación universitaria también fue objeto de transformaciones internas que buscaron expandir el mercado universitario privado. Antes de 1980, Chile contaba con ocho universidades conocidas como tradicionales. Estas eran la Universidad de Chile, la Universidad Católica, la Universidad de Concepción, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Técnica Federico Santa María, la Universidad Técnica del Estado, la Universidad Austral de Chile y la Universidad Católica del Norte. De este grupo solo la Universidad de Chile y la Técnica del Estado eran estatales, la cuales tuvieron representación universitaria en todo Chile y brindar educación a aquellos estudiantes que no podían cursar materias en la capital de Chile. En el caso de la Universidad de Chile, esta casa de estudio logró tener 13 sedes y la Universidad de Santiago de Chile (USACH en adelante) logró tener nueve sedes universitarias. El resto de las otras universidades mencionadas en este párrafo eran privadas con subvención estatal.

¹² La subvención escolar es entregada a los sostenedores de los establecimientos. En el caso de los colegios de dependencia municipal, los recursos provenientes de la subvención son entregados al municipio. En los colegios particulares subvencionados, en cambio, estos recursos son entregados directamente al sostenedor (Almonacid 2008).

¹³ El sistema del *voucher* o cheque educativo consiste en que el gobierno subsidia a la demanda en lugar de la oferta. Es un cambio de los flujos financieros, pues el dinero ya no se envía a las escuelas sino a los alumnos o padres de familia para que ellos sean los que decidan colocar el dinero en la escuela pública de su preferencia. El *voucher* educativo es un cheque que el estado otorga a los padres de familia para que estos tengan la posibilidad de elegir la escuela a la que sus hijos asistirán, empujando al estado dejar de financiar a la oferta (las escuelas) para financiar la demanda (los alumnos), siendo el estado un mero facilitador y financiador de la educación (Chacón 2014).

Tras el nuevo diseño universitario de 1982, se crearon nuevas universidades derivadas de las tradicionales y nacieron once nuevas universidades privadas que serían sometidas a procesos de examinación por las universidades tradicionales (Cruz-Coke 2004). Además, se introdujo el Fondo Solidario como forma de financiar a los estudiantes que no pudieran pagar sus aranceles universitarios (Pérez-Roa 2014). “En síntesis, el sistema antiguo de las ocho universidades se transforma en un sistema abierto y diversificado, con dos universidades públicas redimensionadas en su tamaño” (Bernasconi y Rojas 2004, 23). Se pasó entonces de un sistema educacional con fuerte presencia estatal a otro modelo con alto predominio de universidades privadas, situación que repercutió directamente en el histórico financiamiento que habían tenido las universidades tradicionales. En definitiva, la arquitectura institucional educacional que se propuso durante la dictadura estuvo centrada en la demanda por educación y su autorregulación, estableciendo un sistema educacional basado en el supuesto de la libertad de enseñanza, que no fue más que libertad de empresa conjugado con competencia educacional (Garretón 2007).

2.3. Transformaciones políticas en la educación pública: un nuevo diseño institucional

El segundo proceso de transformación que vivió la educación se desarrolló en democracia e involucró tanto a la educación secundaria como la terciaria. Con respecto a la educación secundaria, en 1993 el financiamiento compartido se potenció y en 1997 entró en funcionamiento la Jornada Escolar Completa (JEC en adelante). Para el caso de las universidades, se creó el crédito proveniente de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO en adelante) en 1998. En relación al financiamiento compartido, este esquema consistió en que junto a la subvención escolar recibida por los colegios

particulares subvencionados, estos colegios podían cobrar matrícula y una mensualidad, la cual sería asumida por los padres bajo la modalidad del copago. Si bien 1988 marcó la entrada de esta modalidad de financiamiento, fue durante el gobierno de Patricio Aylwin Azócar (1990-1993), con la promulgación de la Ley N° 19.247 del 15 de septiembre 1993, que el financiamiento compartido se comenzó a consolidar, permitiendo que los colegios particulares subvencionados aumentaran el costo de la mensualidad. Junto a esto, el estado permitió que los colegios municipales con educación media pudieran optar el financiamiento compartido, siempre y cuando los padres lo aceptaran. Lo que buscó el estado con el copago fue ampliar la demanda en educación, permitiendo que los padres pagaran una mensualidad en un colegio que ellos eligieran y acorde a sus necesidades educativas y sociales, además de profundizar el proceso de mercantilización de la educación y reforzar su subsidiariedad. En este esquema los sostenedores o dueños de colegios privados no estaban obligados a rendir explicaciones sobre cómo administrarían y en qué se gastarían los recursos, siquiera los dineros recibidos desde el estado (Insunza2009). Es decir, se instaló un modelo de libre competencia que fomentó la apertura de nuevas escuelas privadas bajo el supuesto de mejorar los indicadores de calidad en la educación.

En relación a la JEC, esta política pública buscó dotar de mayor tiempo para actividades docentes, actividades de apoyo (tareas, ejercicios, talleres), mayor y mejor infraestructura para los colegios públicos y los particulares subvencionados, y mejores condiciones de trabajo para los docentes (Mizala 2007). El aumento y mejoramiento de la infraestructura de los establecimientos educacionales no solo benefició a los colegios públicos sino que también se dirigió a los colegios particulares subvencionados, situación que sería criticada por los estudiantes secundarios en 2006. En el caso del sistema universitario y tras el proceso de fragmentación de las universidades estatales ocurrida en

1982, la Universidad Pública comenzó a ser pagada y para evitar que sólo un grupo reducido de personas accedieran a la Universidad, el estado implementó el Crédito CORFO. Este crédito tuvo como objetivo facilitar que los grupos socioeconómicos de más bajos recursos tuvieran la oportunidad de endeudarse para ingresar a la Universidad, independiente si era Pública o Privada. El crédito CORFO otorgó líneas de financiamiento de largo plazo al sistema financiero para apoyar operaciones de crédito a los estudiantes y revertir la falta de recursos denunciadas por los estudiantes universitarios.

El tercer hito se relaciona con la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE en adelante) para la educación universitaria bajo la Ley N° 20.027, promulgada el 1 de junio de 2005 durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar. Consciente el gobierno de que el crédito CORFO entregó financiamiento universitario en condiciones poco favorables para los estudiantes, el gobierno propuso el CAE para corregir esta situación, ayudar financieramente a los estudiantes a acceder a la educación superior y mejorar los indicadores de equidad presentes en la educación. En consecuencia, el nuevo diseño que se instaló en dictadura fue perfeccionado y mejorado por los gobiernos de la Concertación, que buscaron adoptar modelos de organización para la educación secundaria propios de Estados Unidos. Solo así se entiende el debilitamiento del papel del estado como eje central de la educación y la expansión del sector privado como nuevo impulsor del desarrollo educativo (Araujo 2014). El resultado de este diseño en el sistema educativo se tradujo en la implantación de la competencia intraescolar, la elección escolar y la privatización del sistema educacional bajo un sustento neoliberal.

El nuevo sistema fue de competencia porque los colegios públicos, los colegios subvencionados y los colegios privados competirían por aumentar su matrícula; de elección porque, bajo el argumento de la libertad de enseñanza y el mecanismo del copago, los

padres tendrían el derecho de inscribir a sus hijos en el colegio que ellos eligieran; y de privatización porque los criterios de mercado fueron los que guiaron la educación en general. Como los colegios implementaron el copago y la selección, el resultado se tradujo en segregación escolar, baja calidad educacional y mercantilización de la educación, variables que ayudaron para el encuadre de crisis del sistema educativo desarrollado por los estudiantes. En el caso de las universidades, la fragmentación expandió el número de universidades privadas, obligó a las universidades públicas a presionar por nuevos mecanismos de financiamiento y a competir con las universidades privadas por aumentar la matrícula universitaria.

2.4. El gobierno de Patricio Aylwin Azócar: 1990-1994

Los bloques políticos antagónicos a la dictadura se unieron para crear una gran fuerza político social conocida como “Concertación de Partidos por la Democracia, integrada por la Democracia Cristiana (DC), el Partido Socialista (PS), el Partido Por la Democracia (PPD), la Unión Socialista Popular (USOPO), el Partido Radical (PR), el Partido Radical Social Demócrata (PRSD), la Unión Liberal-Republicana (ULR), el Partido Democrático Nacional (PADENA), el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU), el Partido Los Verdes (PLV), el Partido Humanista (PH) y la Izquierda Cristiana (IC)¹⁴. Al amparo de la Ley Orgánica Constitucional de los Partidos Políticos número 18.603 de

¹⁴ En el año 1983 surge una primera experiencia aglutinadora de fuerzas políticas anteriores a la Concertación de Partidos que buscó acabar con la dictadura cívico militar. Esta coalición se llamó “Acción Democrática” y estuvo compuesto por la Democracia Cristiana (DC), el Partido Social Demócrata (PSD), el Partido Radical (PR), la Unión Socialista Popular (USP) y la Democracia Republicana (DR). Luego se integró el Partido Socialista y el Partido Liberal. Estos protopartidos elaboraron un documento llamado “Manifiesto Democrático” que tuvo como fundamento central abrir el diálogo hacia una apertura democrática en el país, incluyendo en la propuesta la posibilidad de generar una Asamblea Constituyente. Si bien no se concretó el objetivo supremo, dicho texto y sus tratativas se consideran como la primera experiencia constitutiva antes de la gran coalición que enfrentó a Pinochet (Fuentealba 2006).

marzo de 1987, este bloque se organizó para participar de un proceso de consulta popular en 1988 que buscó definir el término o la permanencia de la dictadura cívico-militar. Esta consulta se desarrolló en forma de plebiscito un día 5 de octubre de 1988, teniendo como opciones el Si para aceptar la permanencia de Pinochet en el poder o el No para rechazar su continuidad y abrir un proceso de elección presidencial entre todos los partidos constituidos legalmente. Bajo el slogan “*Chile, la alegría ya viene*”, la Concertación efectuó un despliegue por el país con distintos actores sociales para convocar al máximo de ciudadanos y poder legitimar el proceso electoral. Genaro Arriagada, militante DC y ex ministro de estado, recuerda este episodio como complejo, pues existía la posibilidad de que la dictadura no reconociera el triunfo y propiciara un fraude. Ante este panorama el escenario político era difícil y podía pasar cualquier cosa (Arriagada 2008). A pesar del temor existente y la alta incertidumbre del proceso, la consulta se desarrolló con normalidad, consiguiendo que más de siete millones de personas acudieran a las urnas. Recién pasada las dos de la mañana, el régimen reconoció el triunfo del No con un 55% de las preferencias electorales contra un 45% que logró el Sí. Sin embargo, esta elección no terminó aquí y el plebiscito abrió otra ventana de participación electoral que tuvo relación con la elección presidencial de 1989. En ese momento se enfrentó Patricio Aylwin Azócar, como líder de la Concertación, con el candidato de la derecha y del pinochetismo, Hernán Büchi, Ministro de Hacienda de la dictadura entre los años 1985 y 1989.

Esa elección fue ganada por Patricio Aylwin, quien inició el proceso de instalación en el poder de la Concertación en marzo de 1990 e introdujo modificaciones al sistema educativo. Si bien en términos generales la educación contó con niveles de cobertura aceptables y una reducción del analfabetismo, también presentó deficiencias en calidad y equidad (Peña 2002). El nuevo gobierno aplicó una reforma educativa que buscó mejorar

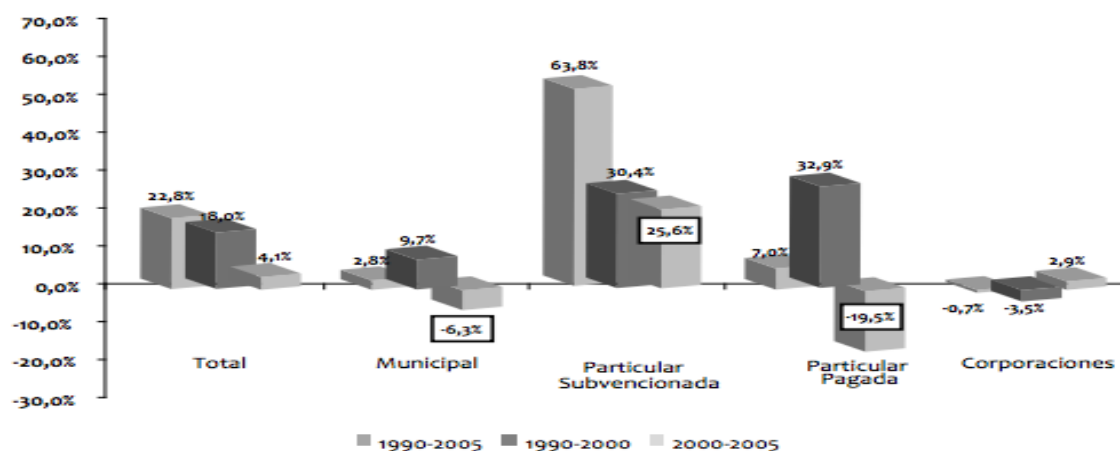
esas deficiencias de aprendizaje y de remuneración de los profesores, como también producir transformaciones en la calidad y equidad de la educación. Las medidas que aplicó Aylwin se hicieron sobre la base de lo que ya estaba y se usaron políticas públicas parciales de mejora de la educación. Carlos Ominami (2010) reconoce que este fue uno de los puntos que concentró mayores críticas a la Concertación, ya que potenció la educación particular subvencionada vía subvención del estado, a diferencia de lo que ocurrió con la educación pública (Ominami 2010). Pero este panorama negativo no solo se dio en el sistema secundario, sino que también se expresó en el estamento universitario, donde la situación del endeudamiento estudiantil fue un problema político difícil de resolver para el mandatario. El diagnóstico inicial del gobierno concluyó que la educación presentaba problemas asociados a calidad y equidad¹⁵, instando a procurar que la acción del estado se orientara a remediar esas problemáticas, pero sin alterar el proceso de descentralización ni mucho menos los mecanismos de financiamiento instalados por la dictadura. Es decir, las bases de una educación neoliberal prosiguieron sin alteración alguna, las reformas educativas se focalizaron en la educación secundaria y el modelo educativo universitario se mantuvo tal como quedó en dictadura. Además, el gobierno de Patricio Aylwin redefinió el papel del estado en el sector: de un papel subsidiario, consistente en funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales, a un papel de promotor y responsable, tanto respecto de los objetivos de calidad como de los de equidad (OECD 2004).

Es importante agregar en este sentido que en 1980 en Chile existían cerca de 8.846 colegios, los cuales se dividían en 6.370 colegios públicos, 1.674 colegios particulares

¹⁵El tema de la segregación no es problema para la Concertación. Esta aparece incipientemente como tema luego de la *revolución pingüina* ocurrida en 2006. Antes de eso no existe un diagnóstico de crisis del estado subsidiario.

subvencionados y 802 colegios particular pagado, que en términos porcentuales representaban aproximadamente un 72% de colegios públicos, un 19% de colegios particulares subvencionados y un 9% de colegios pagados. Sin embargo, con el proceso de municipalización los colegios particulares subvencionados se fortalecieron y esa cifra se elevó en 1985 a 2.643 establecimientos, es decir, la educación subvencionada creció en un 60% (García Huidobro y Corvalán 2015) gracias al financiamiento compartido. Al revisar los datos de matrículas por tipo de colegio (ver Gráfico 1) se confirma esta idea.

Gráfico 1. Crecimiento de la matrícula por según tipo de dependencia: 1990-2005



Fuente: (Kremerman 2014)

En base a los datos expuestos por Kremerman (2014), para el año 2005 se observó una caída en la matrícula de la educación pública, a pesar de que en 1981 era la más importante para el país. En el año 2005 la educación privada superó a la educación pública, encontrando en el financiamiento compartido el principal factor que explica esta tendencia. O sea, si en 1980 existía un sistema de educación pública con elementos privados, ese panorama cambió radicalmente el año 2000 cuando se produjo el fortalecimiento de la

educación privada que superó a la pública, transformándose en un complemento de la privada. En términos porcentuales, en 1981 la educación pública representaba un 78% y la particular subvencionada un 15,1%. Para el año 2005 la educación pública representaba un 48% y la particular subvencionada un 43%. Pero en el año 2012 la educación particular subvencionada superó a la pública, representando un 53% versus un 38% para la educación pública. Una de las explicaciones del crecimiento de la educación particular subvencionada estuvo en los resultados académicos de sus estudiantes, quienes supuestamente obtuvieron un mejor rendimiento escolar que los estudiantes de colegios públicos. Esta situación creó una mala imagen de la gestión y de calidad de la educación pública, situación que influyó en que sus estudiantes migraran desde el colegio público a un particular subvencionado, afectando con ello la subvención escolar asignada por cada estudiante matriculado. Al no tener alumnado, la continuidad de un colegio público se hizo precaria, se instaló la sensación de despreocupación dentro de la educación pública y en algunos casos hubo cierre de colegios¹⁶.

Para el investigador en educación Miquel Urquiola, los colegios particulares subvencionados provocaron un efecto descreme, que consistió en que los mejores alumnos y de mayor ingreso migraron a esos establecimientos, mientras que en los colegios públicos se quedaron los de menores ingresos y bajos resultados académicos (Urquiola en Simonsen 2012). Esto se transformó en un problema para la administración de Aylwin, pues en su programa de gobierno ubicó a la educación como un motor de oportunidad fundamental para el avance de Chile (Programa de Gobierno Patricio Aylwin 1990). Si bien el programa de gobierno enfatizó en temas de calidad y derecho social, distinta es la realidad al revisar el principal test que mide esa condición: el Sistema de Medición de Calidad de la

¹⁶ Entre 2001 y 2011, más de 380 mil estudiantes de colegios públicos migraron a colegios subvencionados.

Educación (SIMCE en adelante)¹⁷. Se eligió esta prueba porque es un test que se preocupa de medir la calidad de los colegios municipales, particulares subvencionados y pagados. Los datos consultados al respecto reflejaron las diferencias educativas entre los distintos colegios, tal como lo muestra el cuadro n° 1 referido a la evaluación de la prueba de Lenguaje de 4to básico. En dicho cuadro los colegios públicos obtienen resultados inferiores a los colegios subvencionados y los pagados¹⁸.

Cuadro 1. Resultados Lenguaje 4to Básico por tipo de colegio

	1996	1999
Públicos	241	238
Subv.	257	258
Pagado	296	298

Fuente: Elaboración propia datos Mineduc-SIMCE 1999

La misma diferencia se advierte en el cuadro 2 referido a la asignatura de matemática de 4to básico. Nuevamente se advierte que los colegios públicos siguen obteniendo resultados inferiores a los colegios subvencionados y los pagados.

¹⁷El SIMCE fue fundado en 1988 y se aplicaba sólo a estudiantes de educación básica. Con su creación se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante a los distintos actores del sistema educativo. El principal propósito del SIMCE consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando anualmente sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados obtenidos de las pruebas realizadas por el SIMCE entregan información de los estándares de aprendizaje logrados por los estudiantes y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional. Los resultados de las pruebas sirven para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. De esta manera se identifican los desafíos y las fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes. El SIMCE evalúa las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura), Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés y Educación Física. Desde el 2012, el SIMCE pasó a ser el Sistema de Medición que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos (MINEDUC).

¹⁸El SIMCE ha generado críticas porque produce una presión innecesaria en los docentes y en los estudiantes por lograr resultados significativos para los colegios. Para Alejandra Falabella, “El SIMCE es una herramienta clave en este sistema de mercado que genera diferencias. Se compite por tener más alumnos, por tener resultados más altos dentro de un sistema de competencia, además hay un pago de por medio. Esto produce diferencias entre las escuelas. La presión para las escuelas para aumentar en el SIMCE es enorme y esa es una presión que le llega a las escuelas y a las familias que desvirtúa el sentido de la educación” (Cooperativa 2013)

Cuadro 2. Resultados Matemática 4to Básico por tipo de colegio

	1996	1999
Municipal	239	239
Subv.	253	256
Pagado	292	298

Fuente: Elaboración propia datos Mineduc-SIMCE 1999

Al comparar los colegios en términos de logro obtenido para 8vo básico, se mantiene la diferencia educativa entre los colegios. Como lo refleja el cuadro 3, los colegios públicos obtienen un porcentaje de logro inferior a los colegios subvencionados y pagados en lenguaje, tendencia que se repite en área de matemática, como se expresa en el cuadro número 4.

Cuadro 3. Resultados Lenguaje 8vo Básico por tipo de colegio en porcentajes de logro

	1995	1997
Municipal	55,8	66,3
Subv.	61,1	69,6
Pagado	74,6	74,8

Fuente: Elaboración propia datos Mineduc-SIMCE 1995-1997

Cuadro 4. Resultados Matemática 8vo Básico por tipo de colegio en porcentajes de logro¹⁹

	1995	1997
Municipal	54,2	59,4
Subv.	59,9	65,3
Pagado	77,5	80,9

Fuente: Elaboración propia datos Mineduc-SIMCE 1995-1997

Las cifras que se exponen responden al primer proceso de evaluación de la educación finalizado el mandato de Aylwin. Las mayores diferencias de calidad están entre los colegios públicos y los pagados, y una pequeña diferencia entre los colegios

¹⁹Una aclaración al respecto. Los resultados del SIMCE no son comparables en el tiempo, ya que la prueba no están diseñada para medir el mismo grado de dificultad. A pesar de este inconveniente, resulta de gran ayuda para analizar la realidad educativa nacional.

subvencionados y públicos. Aun cuando este gobierno introdujo elementos correctivos en el diseño educacional, los datos finales reflejan diferencias de calidad de la educación pública con el resto de los colegios. Al observar el comportamiento de los diferentes colegios por Nivel Socio Económico (NSE) en el área de Lenguaje para 8vo básico, los datos aportados en el cuadro 5 reflejan que los estudiantes de colegios públicos obtienen inferiores resultados que los colegios particulares subvencionados y pagados. Dicha tendencia se mantiene en el área de Matemática, tal como se observa en el cuadro 6 elaborado para esta tesis.

Cuadro 5. Resultados Matemática 8vo Básico por NSE en porcentajes de logro

	1995	1997
Bajo	53,0	63,0
Medio	62,9	72,3
Alto	76,9	82,0

Fuente: Elaboración propia Mineduc-SIMCE 1995

Cuadro 6. Resultados Lenguaje 8vo Básico por NSE en porcentajes de logro

	1995	1997
Bajo	55,0	65,3
Medio	62,1	73,3
Alto	74,0	80,6

Fuente: Elaboración propia Mineduc-SIMCE 1995

En ambos cuadros, se observan las diferencias de aprendizaje entre los grupos analizados, aun cuando estas brechas no son tan enormes entre el NSE bajo y el NSE medio. Donde sí existen diferencias es entre el NSE bajo y el NSE alto, identificando una brecha de conocimiento y calidad que se hace permanente entre los estudiantes. Esto se explica porque el gobierno usó las mismas premisas instaladas por la dictadura para intentar mejorar la calidad y la equidad, evitando entonces alterar el diseño original de la educación (Aguila 2010). El relación a la matrícula por tipo de establecimiento educacional, entre el

año 1990 y 2012 la matrícula en los colegios públicos tiende a decrecer, tal como lo muestra el cuadro 7.

Cuadro 7. Matrícula por tipo de dependencia 1990-2012

Año	Público	Subvencionado	Pagado
1990	51%	32,7%	8,6%
1995	51,6%	30,9%	10,3%
2000	49%	34,6%	9,8%
2005	44,9%	42,3%	7,3%
2010	40,6%	50,7%	7,1%
2012	38,3%	54%	7,2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Mineduc.

La educación pública perdió matrícula progresivamente, debido principalmente a sus bajos resultados académicos y por la baja valoración de la ciudadanía hacia la educación pública²⁰. Muchos padres asociaron la educación pública con baja calidad, factor que se sumó a una alta estigmatización, pues como la educación pública estaba dirigida a los grupos más vulnerables de la sociedad, el alcance de logros académicos serían más bien limitados. Al existir esa visión se optó por preferir la educación subvencionada, la cual contó con una mejor infraestructura, con mayores recursos y -en apariencia- con mejores resultados académicos que los colegios públicos, pero sin mejorar en calidad, tal como se propuso originalmente (Educación 2020).

²⁰ Una encuesta de opinión del Centro de Estudios Públicos (CEP) del año 2006 indagó sobre la percepción que tenía la sociedad sobre la educación pública. Los entrevistados eran mayores de 18 años de ambos sexos con una muestra de 1.505 personas. Al ser consultado sobre con qué nota evalúan la educación, el promedio arrojó una nota 4,5 teniendo como máximo un 7. Ante la misma pregunta, los entrevistados en el año 2003 evaluaron con un 4,8 a la educación pública. Frente a cómo evalúan 10 años de educación, un 34% de los entrevistados dice que ha mejorado, un 40% que se ha mantenido igual y un 25% que ha empeorado. La encuesta indagó también en cómo los entrevistados perciben la educación, donde un 72% piensa que en los colegios públicos no hay disciplina ni orden, un 63% considera que exigen poco, el 77% cree que hay poco equipamiento, bibliotecas, laboratorios y computadoras y un 64% considera que los profesores tienen baja preparación académica. Finalmente frente a la pregunta qué tipo de colegio prefiere teniendo igual costo e igual distancia, el 69% de los consultados manifestó una preferencia por los colegios subvencionados y solo un 29% por un colegio público. Esta encuesta dejó de manifiesto una negativa percepción social sobre la educación pública, ya sea por condiciones de infraestructura, de ordenamiento interno como de calidad académica. En este sentido, los padres que optaron por la educación subvencionada consideraron que los resultados y las características académicas son mejores en este tipo de colegio que en los públicos (CEP 2006).

2.5. El gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle: 1994-2000

Terminado el gobierno de Patricio Aylwin, el bloque de la Concertación realizó primarias para definir su candidato presidencial²¹. En aquella primaria participaron Ricardo Lagos Escobar por el bloque Partido Socialista (PS) - Partido por la Democracia (PPD) y Eduardo Frei Ruiz-Tagle de la Democracia Cristiana (DC). Finalmente Frei logró un 63.32% de las preferencias y Ricardo Lagos sólo un 36,68%, transformándose el primero en el candidato oficial de la Concertación para las nuevas elecciones presidenciales de 1993. En diciembre de ese mismo año, Frei se enfrentó a cinco candidatos a la presidencia: Arturo Alessandri (candidato de la derecha), Manfred Max Neef (Independiente pro Ecologista), José Piñera (Independiente), Eugenio Pizarro (Alternativa Democrática) y Cristián Reitze del Partido Humanista (PH-izquierda), a quienes derrotó fácilmente en primera vuelta con el 57,98% de la votación. El triunfo de Frei se produjo porque Chile logró niveles de crecimiento económico sobresalientes bajo el gobierno de Patricio Aylwin, una situación financiera estable, una inflación controlada y la sostenida disminución del desempleo y la pobreza. Esto quedó reflejado en su programa de gobierno llamado: “Un gobierno para los nuevos tiempos”, que en su punto número 22 afirmaba: “Los resultados del primer Gobierno de la Concertación muestran que es posible consolidar y profundizar la democracia y crecer con equidad” (Programa de Gobierno Eduardo Frei 1993, 122).

²¹ Antes de terminar el mandato de Patricio Aylwin surgieron como posibles candidatos al interior de la colación de gobierno figuras como Ricardo Lagos Escobar (PS-PPD), Ministro de Educación de Aylwin. Por el lado del partido de Aylwin, desde la Democracia Cristiana (DC) apareció la figura de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, hijo del ex presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970). Como había más de un interesado en postular al sillón presidencial, los partidos integrantes de la Concertación acordaron realizar primarias presidenciales usando un sistema vinculante semi abierto para militantes y adherentes. En el caso de los militantes, este proceso eligió a 1.800 delegados, de los cuales 1.200 fueron distribuidos entre los dos candidatos, en proporción de la votación obtenida por los partidos en la elección municipal de 1992. Como la DC fue el partido más votado, Frei obtuvo una importante ventaja y nombró al 54% de los delegados, Lagos nombró un 33% y el Partido Radical un 9,5%. La DC hizo un pacto con el PR, cuestión que empoderó la candidatura de Frei. Una vez concluido el proceso, el número de personas habilitadas para votar llegó a 608. Finalmente la primaria se efectuó un 23 de mayo de 1993, concurriendo a votar ese día poco más de 430 mil personas, quienes eligieron a Frei como su abanderado presidencial (Auth et al. 2005).

En su programa, Eduardo Frei explicitó que hubo un compromiso con lo hecho por el gobierno anterior, profundizando las reformas que Patricio Aylwin desarrolló, pero sin afectar las bases políticas, sociales y educacionales impuestas en dictadura. La continuidad del diseño educacional heredado de la dictadura no fue de preocupación para el gobierno de Eduardo Frei por dos razones. La primera es que, como los municipios y los alcaldes recibían importantes sumas de dinero por concepto de educación, renunciar a ese tipo de subvención debilitaría el presupuesto comunal. El segundo punto responde a la política de los acuerdos en que se basó la Concertación para poder gobernar. Para evitar riesgos de ingobernabilidad ante eventuales estallidos de conflicto social, los partidos de la oposición decidieron construir un consenso político para mantener intacto el sistema educativo y evitar que los movimientos sociales cuestionaran sus políticas educativas e intervinieran en los cambios sociales y educativos que se implementaron. Fue así como se presentó una segunda reforma educacional que vino a reforzar la política educativa que impulsó Aylwin, tendiente a fortalecer la educación secundaria y explorar nuevos mecanismos de financiamiento para la educación universitaria provenientes del sector privado.

Para el primer punto, el gobierno de Frei estableció la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, más conocida como Comisión Brunner²² de 1994, instancia que tampoco introdujo cambios profundos al diseño educacional de la dictadura.

²²Las personas que integraron la Comisión fueron las siguientes: José Joaquín Brunner coordinador y Ministro de Educación de Frei, Edgardo Boeninger Kausel (ex Mins. de Aylwin), Enrique Correa Ríos (Dir. Flacso), Monseñor Juan de Castro Reyes (Vicario para la educación), Gabriel de Pujadas (Rector Universidad Educare), Verónica Edwards Risopatrón (Dir. PIIE), Gonzalo Figueroa Yáñez (Embajador de Chile ante la UNESCO), Fernando Léniz Cerda (Ex ministro de economía de Pinochet y Pte. ANAGRA), Cristian Larroulet Vignau (Instituto libertad y Desarrollo), Sergio Maekmann Dimitsdein (Fundación Andes), Alfonso Muga Naredo (Vice Rector U. Católica de Valpo.), Andrés Navarro Haeussler (Pte. SONDA), Antonio Sancho Martínez (Instituto libertad y Desarrollo), Teresa Segure Marguiraut (Vice Decana U. de Concepción), Claudio Teitelboim Weitzmann (Científico), Manuel Valdés Valdés (presidente Comisión de Educación de la Confederación de la Producción y el Comercio), Gonzalo Vial Correa (Historiador), Fernando Ríos González (MINEDUC) (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación 1995).

Al revisar la composición de la Comisión, se advierte la ausencia de representantes del sector estudiantil, ya sea secundarios como universitarios, así como también del Colegio de Profesores y de la Universidad de Chile. Finalmente la Comisión detectó dos grandes problemas. La primera es que observó diferencias en la formación y en el uso de los recursos humanos docentes y lo segundo es que advirtió la presencia de problemas relacionados con la administración de los establecimientos educacionales y del sistema escolar en su conjunto (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación 1995). Si bien la reforma buscó avanzar en calidad y estrechar las diferencias de aprendizaje entre los colegios, al revisar los datos del cuadro número 8 se concluye que la brecha entre los colegios siguió siendo la misma que en el gobierno de Aylwin, instalando la duda sobre el verdadero alcance de las reformas estudiantiles por los gobiernos de la Concertación.

Cuadro 8. Resultados Matemática 8vo Básico por tipo de colegio

	1997	2000
Municipal	231	230
Subv.	262	264
Pagado	302	304

Fuente: Elaboración propia datos Mineduc-SIMCE 2000

Al observar con detenimiento las cifras del SIMCE, continúan las diferencias educativas entre los colegios públicos y subvencionados. Sin embargo, donde más se presentaron diferencias académicas fue en la prueba de ingreso a la Universidad, la PAA. Al revisar los mejores puntajes de ingreso por tipo de dependencia, los colegios privados alcanzaron mejores puntajes que los colegios públicos y subvencionados. En el cuadro número 9 se advierte que los primeros cinco colegios que obtienen mejores resultados académicos entre el año 2001 y 2002, corresponde a colegios privados.

Cuadro 9. Resultados Prueba de Aptitud Académica (PAA)

Colegio	Año 2001			
	Tipo	Pje	Comuna	NSE
Suizo	P/P	711	Ñuñoa	Alto
Kent School	P/P	709	P. de Valdivia	Alto
St. Thomas Morus	P/P	709	P. de Valdivia	Alto
La Girouette	P/P	708	Las Condes	Alto
Alonso de Ercilla	P/P	700	Stgo Centro	Alto

Fuente: Elaboración propia ranking CEP 2004

Cuadro 10. Resultados Prueba de Aptitud Académica (PAA)

Colegio	Año 2002			
	Tipo	Pje	Comuna	NSE
Suizo	P/P	709	Ñuñoa	Alto
St. Thomas Morus	P/P	700	P. de Valdivia	Alto
Cordillera	P/P	699	Las Condes	Alto
Alianza Francesa	P/P	698	Osorno	Alto
Kent School	P/P	696	P. de Valdivia	Alto

Fuente: Elaboración propia ranking CEP 2004

A partir de los resultados que alcanzaron los colegios en el examen que se rendía para ingresar a la Universidad, quedó de manifiesto la diferencia educativa entre los distintos colegios. En el fondo, a medida que se avanzó en el proceso escolar se fueron profundizando las diferencias de aprendizaje entre los colegios.

En lo que respecta a la educación universitaria, el gobierno de Eduardo Frei aplicó el crédito CORFO y su modalidad consistió en la entrega de recursos del estado a la CORFO por vía de la Ley de Presupuesto, para luego derivar esos recursos a las entidades financieras que prestarían el dinero a las familias, con una tasa de interés promedio de un 3,5%. Fue un crédito que apuntó a que los estudiantes de ingresos medios y altos tuvieran un aval con capacidad de pago (Donoso 2009). Para incentivar que la banca se interesara en este crédito, el estado aceptó que los bancos aplicaran un margen o *spread* de un 5% sobre la tasa de interés fijada, llegando finalmente a un 8,5%. Para que esto funcionara, se creó un incentivo de subsidio contingente llamado Subsidio Contingente (SUCO) para pregrado,

que consistió en que CORFO obligaba a los bancos a agotar instancias de cobro extrajudicial y judicial, así como la utilización del embargo y el remate de los bienes de las familias, como mecanismo de cobro de la deuda educativa. El CORFO se comienza a pagar inmediatamente luego de que se pide el crédito, otorgándose en dos modalidades: una por cada año académico y otra por la totalidad de la carrera como línea de crédito que se renueva año a año, por lo que las cuotas se les va sumando el interés y el monto a pagar aumenta rápidamente (CIPER 8/03/2012). El crédito se otorgó en una modalidad llamada unidad de fomento (UF), que es una unidad financiera reajutable de acuerdo a los indicadores de inflación, la que se mide en razón del índice de precios del consumidor (IPC). El límite máximo del crédito era de 150 UF más un margen adicional de un 20% y el plazo máximo de deuda era de 15 años y un máximo de 10 años para el pago de capital. Agotadas las instancias de cobro y siendo imposible recuperar el dinero, CORFO finalmente terminó por subsidiar la pérdida de los bancos en un 50%. Para Cristian Villagrán, dirigente del colectivo Estafados por el CORFO, el crédito CORFO es el verdadero origen del lucro en el sistema universitario, siendo una iniciativa que operó con fondos públicos, actuando los bancos como intermediarios (*El Ciudadano*, 4/05/2012). Villagrán agrega que el estado chileno apoyó este programa para hacer ganar a bancos e instituciones privadas de educación superior a costa del endeudamiento estudiantil universitario (*Radio Bío Bío*, 11/05/2012). Como veremos más adelante, este endeudamiento motivó a que los estudiantes universitarios abrieran un ciclo de movilizaciones en abril de 1997, tendientes a impedir la aplicación del crédito CORFO, para presionar al gobierno para entregar más recursos a las universidades públicas y frenar el endeudamiento universitario.

2.6. Ricardo Lagos Escobar llega al poder: 2000-2006.²³

Terminado el gobierno de Eduardo Frei, Chile entró en un nuevo proceso eleccionario, donde la Concertación tuvo la primera opción de continuar en el poder con la figura de Ricardo Lagos Escobar, representante del Partido Socialista (PS) y del Partido Por la Democracia (PPD). Su elección no estuvo exenta de inconvenientes para la Concertación, ya que por primera vez dicha coalición tuvo que ir a una segunda vuelta contra el candidato de la derecha, Joaquín Lavín, dirigente de la Unión Demócrata Independiente (UDI) y asesor en materia económica durante la dictadura cívico-militar. La elección de 1999 congregó a seis candidatos presidenciales: Ricardo Lagos (PS-PPD), Arturo Frei Bolívar (Alianza Popular-centro), Sara Larraín (Independiente pro ecologistas-izquierda), Gladys Marín, Partido Comunista (PC-izquierda) y Tomás Hirsch, Partido Humanista (PH-izquierda). Los resultados finales dieron a Ricardo Lagos un 47,95% de los votos y a Joaquín Lavín un 47,51%. Como el candidato oficialista no logró superar el 50% de los votos, la Concertación debió ir a un *ballotage* en enero del año 2000. Cabe recordar que al finalizar el mandato de Eduardo Frei (1998) apareció la crisis asiática que golpeó severamente la administración del presidente demócratacristiano. Dicha crisis provocó un aumento del desempleo que incluso superó el 10%, el crecimiento económico se contrajo en un 0,8% y las universidades vieron contraídos los recursos para financiar sus carreras. Es en este contexto que Ricardo Lagos y Joaquín Lavín llegaron a una segunda vuelta, triunfando finalmente Ricardo Lagos el 16 de enero del año 2000. Lagos obtuvo un 51,31% de los votos, mientras que Lavín alcanzó un 48,69%, resultado que volvió a instalar a la Concertación en el poder por seis años más. Si bien el énfasis de su mandato estuvo puesto

²³ Con el gobierno de Ricardo Lagos el mandato presidencial sufrió un cambio y se extendió a seis años (García 2002).

en la igualdad, Lagos entendió que para lograr el cumplimiento de su programa era fundamental que Chile recuperara el nivel de crecimiento, se aumentara la oferta de empleos y se disminuyera la concentración económica. Para lograr esto, Lagos se comprometió a no alterar las bases económicas y sociales que regían a Chile y estableció un grado de confianza entre su gobierno, los sectores empresariales y los grupos políticos más críticos y escépticos a su persona.

Ricardo Lagos mostró elementos de continuidad y de cambio con el gobierno de Eduardo Frei, como mantener a algunos ministros de la administración pasada y nombrar como ministras a seis mujeres (Silva 2007). Una de estas mujeres fue la hija del ex presidente Aylwin y militante de la Democracia Cristiana (DC), Mariana Aylwin, quien se hizo cargo del ministerio de educación en el año 2000 y hasta marzo del año 2003. Ella fue la encargada de continuar con la reforma educacional desarrollada por el gobierno anterior, impulsó la JEC y fue la artífice de explicar a las universidades el nuevo tipo de financiamiento que adoptarían desde ese momento, el CAE. Además, esta ministra debió lidiar con el *mochilazo*, la primera movilización secundaria que será explicada en el capítulo tres de esta tesis.

Con respecto al CAE, el gobierno extendió el esquema de becas y créditos estudiantiles de manera que ningún joven de talento y mérito quedara fuera de la enseñanza superior por motivos económicos (Programa de Gobierno de Ricardo Lagos 1999). Para concretar esto, Ricardo Lagos dio los primeros lineamientos a la nueva forma de financiamiento universitario, el CAE, crédito que nació a partir de la entrada en vigencia de la Ley 20.027 del 7 de septiembre de 2005. Este crédito sirvió como intermediario de recursos entre los mercados de capitales y los estudiantes universitarios, bajo condiciones que les permitían devolver lo prestado en la medida que aumentaran sus ingresos.

El CAE fue una forma de equilibrio del gasto, con una tasa de interés de un 5,5% y cuyo monto se prestaría en unidades de fomento (UF) con tres modalidades de pago: 10, 15 y 20 años, tiempo que dependería de la duración de una carrera universitaria, el nivel de estudio del beneficiario y el monto total de la deuda contraída. El cobro del CAE²⁴ comenzaría 18 meses después de egresar el estudiante y, en caso de deserción estudiantil, el cobro comenzaría dos años después que el estudiante no se matriculara en otra institución académica (universitarios 2013). Como lo planteó el informe del Banco Mundial, el CAE es un sistema que le permitió a los bancos acumular una rentable cartera libre de riesgo, pero cargándole al estado un segmento de alto costo y cobrando primas exageradas (Banco Mundial 2011). De esta manera los bancos se transformaron en los nuevos controladores del crédito estudiantil, transformándose en un actor clave dentro del proceso de profundización de la mercantilización de la educación, tal como se muestra en el cuadro número 11.

Entre 2006 y 2013, más de un millón de estudiantes financiaron sus estudios por vía del CAE²⁵, tiempo en que el estado le entregó a los bancos miles de dólares para financiar la educación universitaria. Para el Rector de la Universidad de Valparaíso (Universidad Pública) Aldo Valle, lo que hizo con el CAE en la Educación Superior fue comprar una

²⁴ Como el CAE se concentró en la educación privada y básicamente en 20 instituciones académicas, estas tienen el control de los recursos en su gran mayoría. Estas instituciones, al momento de entrar en ejecución el CAE, concentraban el 32% de la matrícula universitaria, pero el año 2015 superaron el 50% de la matrícula total de la educación superior, situación que motivó el ingreso de grupos educacionales internacionales al mercado educacional como el grupo *Laureate International Universities*.

²⁵ Según el Banco Mundial este préstamo posee un altísimo índice de endeudamiento, posicionando a Chile, incluso, como el país más caro en la relación deuda-ingreso, entre diez naciones analizadas. Los jóvenes que tienen la opción de estudiar gracias a este crédito adquirirán una deuda casi 180% mayor de lo que será su ingreso anual cuando se titulen y se incorporen al mercado del trabajo. Comparativamente, sigue Colombia, otro país con altos costos, en donde la deuda equivale al 94% de un sueldo por año, mientras que en Alemania llega solamente al 14%. Con respecto al porcentaje del sueldo que deben destinar los estudiantes para cancelar el CAE, este se mueve entre un 15% y 18% de sus ingresos que en muchos casos no logran compensar la inversión final, sobre todo en carreras con saturación laboral como periodismo, pedagogía y psicología. Si bien este crédito resulta desventajoso para los estudiantes, para el estado ha representado una estrategia deficiente para el sistema nacional. Por ejemplo, la cantidad de dinero que se ha debido invertir en el ronda los dos mil 91 millones de dólares, cifra que alcanzaría para financiar completamente los estudios superiores de 181 mil jóvenes en un año (universitarios 2011).

cartera con sobrepagos para pagar los intereses bancarios del CAE²⁶, el que se transformó en un subsidio directo con recursos públicos para una oferta privada (CIPER, 11/11/2013). Como se expresa en el cuadro número 12, al separar los datos del CAE por quintil, se puede observar que el sector social que más préstamos ha logrado del CAE son los sectores bajos y medios, siendo el grupo de más bajos recursos el que más debió endeudarse para conseguir un mejor bienestar.

Cuadro 11. Crédito CAE cursado por bancos y comprados por el Estado

Año	Nº de crédito bancario	Monto de crédito comprado por el estado a los bancos en millones	Valor pagado por créditos comprados por el estado en millones	Recarga pagada a los bancos en millones
2006	21.263	3.882	9.727	2.934
2007	54.477	7.465	14.966	3.700
2008	90.765	17.226	36.904	7.040
2009	148.441	12.828	29.366	6.239
2010	216.372	98.399	339.661	98.304
2011	274.338	112.891	277.212	57.489
2012	316.344	137.468	315.394	66.836
2013	341.205	145.827	338.983	70.333
Total	1.463.205	535.986	1.362.213	312.875

Fuente: Elaboración propia datos Banco Mundial 2011 y Fundación Sol 2017

Como lo muestra el cuadro número 13, al aglutinar los datos del CAE por morosidad nos encontramos con la situación que las comunas de menores ingresos presentaron mayores tasas de morosidad.

²⁶Para Kremerman “(...) con esta fórmula, las instituciones de educación superior privadas “ganan”, pero los únicos que pierden son los estudiantes, ya que la explosión de matrículas devalúa el valor del título, porque cuando quieren ingresar al mundo del trabajo, ya tienen que cargar con una mochila de deudas. No pueden decidir en qué trabajar o regodearse con el salario, si ya tienen que responder a una deuda importante” (El Mostrador 2017)

Cuadro 12. Asignación CAE por Quintil

Asignación CAE 2006-2013								
Quintil	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Quintil 1	3.963	14.045	17.293	29.368	41.522	35.286	30.949	172.426
Quintil 2	3.306	8.511	10.137	16.411	20.963	24.150	21.622	105.100
Quintil 3	3.508	7.951	8.437	12.227	15.521	16.869	16.248	80.461
Quintil 4	5.524	4.528	6.860	11.896	13.222	14.137	15.185	71.322
Quintil 5	4.962	-	-	-	-	3.483	5.366	13.811

Fuente: Elaboración propia datos Ingresos 2006

Cuadro 13. Comunas mayor morosidad del CAE

Comuna	Morosidad	Pobreza MDM	Ingreso medio USD	NSE
Lo Espejo	42.9%	27.6%	700	Bajo
La Pintana	41.8%	42.4%	1000	Bajo
Santiago	41.3%	11.6%	1400	Medio
San Ramón	41.1%	30.2%	1000	Bajo
Huechuraba	40.4%	23.9%	1100	Alto
Est. Central	40.0%	14.5%	1000	Medio
Renca	39.8%	26.2%	900	Bajo

Fuente: Elaboración propia datos Fundación Sol, 2017

Lo que se puede deducir de esto es que los grupos sociales más morosos del CAE son los segmentos de menores ingresos y con altas tasas de pobreza, condición que les dificultaría superar el endeudamiento que representa este crédito estudiantil²⁷.

2.7. Bachelet llega al poder: 2006-2010²⁸. La mercantilización sigue su curso

La elección de 2005 tuvo nuevamente a la Concertación liderando las encuestas de opinión como había sido la tónica en años anteriores, surgiendo en el horizonte político dos mujeres que aspiraron a ser presidentas de la nación. Una fue ministra de Patricio Aylwin,

²⁷Actualmente se registran en Chile 3,5 millones de deudores morosos y casi un 25% corresponde a jóvenes entre 18 y 29 años. El monto promedio de la deuda morosa para el tramo entre 25 y 29 años es de \$816.291 (más de mil dólares). Por otro lado, según el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) el 68% de los jóvenes entre 18 y 29 años habría accedido a un crédito para poder tener una credencial universitaria o técnica, cifra que en la actualidad bordea los 560 mil jóvenes endeudados por créditos en educación superior, de acuerdo a los datos entregados por la Superintendencia de Bancos e Instituciones Financieras para marzo de 2015 (Kremerman y Páez 2015).

²⁸Durante el gobierno de Ricardo Lagos se efectuó una reforma constitucional, la Ley 20050 que entre todas las modificaciones, estableció la reducción del mandato presidencial. Es decir, ahora el presidente gobernará cuatro años y no seis como se hacía hasta ese momento (Carmona 2006).

Eduardo Frei y Ricardo Lagos, Soledad Alvear, militante de la Democracia Cristiana. Pero, contra todo pronóstico político, apareció la figura de una ex ministra de salud y defensa²⁹ del gobierno de Ricardo Lagos, Michelle Bachelet, militante del Partido Socialista, quien terminó siendo la candidata oficial de la Concertación en los comicios de diciembre de 2005. Bachelet enfrentó en las urnas a dos candidatos de la derecha y uno de la izquierda extra parlamentaria, siendo estos Joaquín Lavín por la Unión Demócrata Independiente (UDI - derecha), Sebastián Piñera en representación de Renovación Nacional (RN-derecha) y Tomás Hirsch del Partido Humanista (PH-izquierda) por el pacto Juntos Podemos. La votación para la candidata oficialista fue de un 45,96%, Joaquín Lavín alcanzó un 23,23%, Sebastián Piñera un 25,41% y Tomás Hirsch un 5,40%. Finalmente Michelle Bachelet y Sebastián Piñera pasaron al *ballotage*. La segunda vuelta se efectuó con normalidad un 15 de enero de 2006 y el resultado final fue de un 53,50% para Michelle Bachelet y de un 46,50% para Sebastián Piñera, permitiendo a la Concertación acceder a un cuarto gobierno.

Desde ese instante Bachelet continuó con las reformas que sus predecesores habían desarrollado en educación, tal como lo consignó su programa de gobierno. El proyecto educativo del primer gobierno de Bachelet se orientó a un proceso de consolidación de lo avanzado anteriormente, pero se preocupó que algunas propuestas estuvieran dentro de los códigos del mercado. Su programa de gobierno señalaba: “Los gobiernos de la Concertación han desarrollado grandes esfuerzos por aumentar los recursos en educación, que se han traducido en fuertes incrementos en cobertura y recursos pedagógicos, mejoramientos significativos en las remuneraciones de los profesores y aumentos en el número de horas que los niños dedican al aprendizaje” (Programa de Gobierno de Michelle Bachelet 2005, 16). Su propuesta en esta materia fue similar a la desarrollada por Ricardo

²⁹ Importante señalar que Bachelet fue la primera mujer en ocupar este puesto.

Lagos y consistió en otorgar más becas y créditos a los estudiantes universitarios, a la vez que ejecutó el CAE de Lagos. En el programa de gobierno definió esto de la siguiente manera: “Los jóvenes más pobres y talentosos tendrán apoyo directo a través de becas y crédito para matrícula y becas para cubrir su mantención. Los jóvenes talentosos de clase media tendrán acceso a créditos totales y parciales de matrícula, dependiendo de sus condiciones socioeconómicas, y sus familias accederán a subsidios por el ahorro que realicen para este fin” (Programa de Gobierno de Michelle Bachelet 2005, 18). Precisamente la idea de mantener las becas y los créditos en la educación, fue la política que más críticas generaría entre los estudiantes, pues continuaría con el endeudamiento estudiantil y perpetuaría la mercantilización de la educación. Consecuencia de aquello es que durante su primer gobierno ocurrieron las principales movilizaciones secundarias y el surgimiento de la llamada *revolución pingüina* de 2006, que analizaremos en el capítulo siguiente. Casi al finalizar el gobierno de Bachelet se dieron a conocer los resultados de la Prueba internacional llamada *Programme for International Student Assessment* (PISA en adelante)³⁰, que midió los conocimientos de los estudiantes de Chile³¹, cuyos datos se presentan en el cuadro número 14 y número 15. Los resultados de la prueba PISA replicaron las diferencias de aprendizaje y de inequidad desarrollados durante los gobiernos de la Concertación.

³⁰La prueba PISA es una prueba que nació el año 2000 y es aplicada cada tres años. Dicho estudio mide hasta qué punto los estudiantes de 15 años, cercanos al final de la educación obligatoria, han adquirido competencias necesarias para la participación plena en la sociedad. Dicha prueba tiene por objetivo evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes, ya sea en áreas del conocimiento como en habilidades, para su desenvolvimiento en vida actual y futura.

³¹Es importante mencionar aquí que Chile participa desde el año 2000, pero en 2003 no participa. Se obtienen datos de PISA 2006, pero estos son más bien generales. Esto impide hacer una distinción entre colegios privados, particulares subvencionados y municipales, optando en esta tesis analizar los resultados que logra Chile en 2009, ya que ahí sí hay información por tipo de establecimiento educacional, datos que ayudan a diferenciar por nivel de aprendizaje. Además, los estudiantes que rinden el examen forman parte del nuevo grupo de estudiantes con currículum educativo transformado en 1997.

Cuadro 14. Resultados PISA 2009 por tipo de dependencia

	Lectura	Matem.	Ciencias
Municipal	421	396	422
P/S	458	426	454
Privado	540	520	541

Fuente: Elaboración propia datos PISA 2009

Cuadro 15. Resultados PISA 2009 por NSE

	Lectura	Matem.	Ciencias
Municipal	421	396	422
P/S	458	426	454
Privado	540	520	541

Fuente: Elaboración propia datos PISA 2009.

La prueba PISA volvió a reflejar las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes por tipo de dependencia y por nivel socioeconómico, similares a los resultados del SIMCE y de la PSU. Las cifras que entregó PISA reflataron el debate sobre las diferencias existentes en la educación, pero sobre todo en razón del grupo social al cual se pertenecía, diferencias que afectaron principalmente a los estudiantes de colegios públicos. En el fondo, los estudiantes de estos colegios siguieron rezagados en comparación con los estudiantes de colegios privados, situación que comenzó a evidenciar la crisis del sistema educativo y del proyecto neoliberal presente en la educación.

2.8. Fin de un ciclo. Sebastián Piñera gana la elección: 2010-2014

Tras el término del gobierno de Michelle Bachelet, cuatro candidatos presidenciales disputaron la posibilidad de convertirse en el nuevo presidente de Chile. En ese entonces el candidato de la Concertación que ya había sido Presidente de la República, Eduardo Frei-

Ruiz Tagle, (1994-2000) se transformó en el abanderado de la colación de gobierno y se enfrentó al candidato de la derecha, Sebastián Piñera Echeñique. Junto a ambos candidatos aparecieron dos nuevas figuras política interesados en ser candidatos. Por un lado el ex militante del Partido Socialista (PS) Marco Enríquez-Ominami, y por el otro, el candidato del Partido Comunista (PC), Jorge Arrate. Cumplida la primera etapa de la elección, los resultados fueron los siguientes: Sebastián Piñera logró en primera vuelta 3.074.154 votos, es decir, un 44,06%, el candidato Eduardo Frei obtuvo 2.065.061 votos, representando un 29,60%. El candidato independiente, Marco Enríquez, alcanzó 1.405.124 votos, un 20,14% y Jorge Arrate, 433.195, que en términos porcentuales fueron un 6,21%.

Como ningún candidato obtuvo la mayoría que lo alzara como Presidente de la República, los resultados finales obligaron a una segunda vuelta, la que se realizó un 17 de enero de 2010 entre las dos principales mayorías. Esta elección fue llamativa porque luego de cincuenta años se abrió la oportunidad para que la derecha volviera al poder. Una vez realizada la segunda vuelta entre Eduardo Frei y Sebastián Piñera, los resultados finales dieron a Sebastián Piñera 3.591.182 (51,61%) y a Eduardo Frei 3.367.790 votos (48,39%). Este resultado dio el triunfo a Sebastián Piñera, quien terminó con 20 años de predominio de la Concertación en el poder. Para Eugenio Tironi, estrecho colaborador del ex Presidente Ricardo Lagos, el triunfo de Piñera fue “(...) el síntoma de una enfermedad mucho más grave que venía arrastrando la Concertación y sus partidos” (*El Mostrador*, 4/05/2010).

Desde un punto de vista social, con la llegada de Sebastián Piñera a La Moneda, los estudiantes y distintos actores políticos y sociales comenzaron a organizarse frente a un gobierno que reforzó las miradas económicas en distintas áreas del país. En su programa de gobierno, Piñera dejó en claro que daría continuidad a lo que había hecho la Concertación durante sus 20 años, reafirmando que la economía social de mercado era la guía para la

aplicación de ciertas medidas que adecuaron el sistema educacional al ámbito técnico (Programa de Gobierno de Sebastián Piñera 2009, 15). El nuevo gobierno protegió el diseño económico y social impuesto en dictadura y corregido por los gobiernos de la Concertación, pero enfatizó que el emprendedorismo sería el desafío para mejorar las bajas cifras macroeconómicas, debiendo los estudiantes secundarios trabajar por contribuir a consolidar ese espíritu emprendedor.

Piñera señaló que “introduciría en la educación de los niños y jóvenes chilenos el valor del espíritu innovador y emprendedor. Se perfeccionarán los currículos, se capacitará a los profesores que dicten estos contenidos y se mejorarán los textos de estudio” (Programa de Gobierno de Sebastián Piñera 2009, 26). Para el cumplimiento de estas metas, el gobierno presentó una nueva reforma educacional en noviembre de 2010, la cual debía ser ejecutada en 2011, argumentando que sería una verdadera revolución en las escuelas y no desde la calle, como había ocurrido con la *revolución pingüina*, siendo a su juicio la más trascendente y ambiciosa de la época (*Radio Cooperativa*, 22/11/2010). Para el Presidente de la Democracia Cristiana, Ignacio Walker, la reforma de Piñera buscó cambios privatizadores en la educación y no ayudó en nada a mejorar la situación de la educación pública (*El Mostrador*, 22/11/2010). Estas decisiones fomentaron que los estudiantes universitarios se organizaran en virtud de la propuesta, concluyendo que había que establecer un sistema educacional alternativo al desarrollado durante todos estos años, para lo cual había que fortalecer el rol de la educación pública e insistir en que la educación en su totalidad debía ser una instancia democrática que representara todas las miradas de un país heterogéneo. Los estudiantes remarcaron que la reforma no se hizo cargo de la crisis permanente del sistema educativo, expresado en segregación, calidad y equidad en el aula, problemas concretos que perjudicaron a la educación pública.

En medio de la discusión de los alcances de la reforma, se dieron a conocer en 2012 los resultados de la prueba PISA. Los colegios evaluados fueron los colegios públicos, los subvencionados y los privados y las áreas medidas correspondieron a matemáticas, lectura y ciencias. Con respecto a la primera área, los colegios municipales promediaron 391 puntos, los particulares subvencionados 430 puntos y los pagados 518 puntos. El promedio OCDE fue de 494 y el promedio latinoamericano de 397. En resumen, los colegios públicos quedaron bajo el promedio latinoamericano y bajo el promedio OCDE, además que sus resultados fueron inferiores en comparación a los colegios subvencionados y colegios privados. Con respecto a la medición en lectura, los colegios municipales promediaron 412 puntos, cifra similar al promedio latinoamericano, pero inferior a la OCDE que fue de 496 puntos. Los colegios subvencionados promediaron 449 puntos y los pagados llegaron a los 522. Finalmente en ciencias, los colegios municipales lograron 414 puntos, superaron el promedio latinoamericano que fue de 411, los colegios subvencionados alcanzaron los 453 puntos y los colegios pagados llegaron a los 529. El promedio OCDE en esta disciplina fue de 501, siendo los colegios pagados quienes superaron sin ningún problema dicho promedio (*La Segunda*, 3/12/2013). Como se refleja en el cuadro número 16, la prueba PISA demostró nuevamente que continuaban las diferencias de aprendizaje entre uno y otro colegio.

Cuadro 16. Resultados PISA 2012 por NSE

	Lectura	Matem.	Ciencias
Alto	496	485	503
Medio	448	428	450
Bajo	409	388	413

Fuente: Elaboración propia datos PISA 2012

Los datos muestran que se mantuvieron las brechas académicas entre uno y otro tipo de colegio, siendo determinante la condición socioeconómica de los estudiantes. Es decir, si la preocupación central de los gobiernos era alcanzar una mayor equidad en la educación para los grupos más vulnerables, la realidad fue totalmente opuesta. Si tomamos los datos que alcanzaron los distintos colegios y los separamos por NSE, la tendencia es la misma como en las anteriores cifras elaboradas para esta tesis. A pesar de las reformas que se implementaron en la educación entre 1990 hasta el 2014, la brecha educativa entre colegios públicos y privados se mantuvo y se fue profundizando con el paso del tiempo. Esta negativa situación afectó mayormente a los estudiantes que acudían a los colegios públicos, contando como característica principal que cerca del 70% de sus estudiantes eran de escasos recursos (Sepúlveda 2014), convirtiendo a sus contextos en determinantes para su proceso de aprendizaje. Esta desigualdad educativa fue analizada por los estudiantes, quienes comenzaron a interpretar que el sistema educativo beneficiaba a los estudiantes de mayores recursos y era perjudicial para los estudiantes de más bajos ingresos, tal como se observa en el cuadro número 17.

Cuadro 17. Dependencia educativa estudiantil por NSE

Quintil	Público	P. Subv	P. Pagado
Bajo	79,4%	20,6%	0
Medio bajo	81,9%	18,1%	0
Medio	47,8%	52,3%	0
Medio alto	13,0%	81,6%	5,4%
Alto	---	6,1%	93,9%

Fuente: Donoso 2014

Al revisar el cuadro 17 se constata la idea de que la mayoría de los estudiantes de más bajos recursos son los que accedieron a los colegios públicos y son también quienes están en desigualdad de aprendizaje con respecto a los colegios subvencionados y pagados.

Por tanto, es este segmento el que se vio afectado con el tipo de educación recibida y fueron ellos quienes finalmente se movilizaron para terminar con estas diferencias sociales y transformar el tipo de educación recibida durante todos estos años.

Conclusiones preliminares

En este capítulo hemos reconstruido el actual modelo educativo que funciona en Chile, tendiente a delimitar el escenario académico en el cual están situados los estudiantes. Si bien ningún cuadro construido para este capítulo reflejó enormes distancias formativas entre los colegios públicos y los colegios particulares subvencionados, existen diferencias significativas entre ambos y los colegios privados. Esta desigualdad estuvo relacionada con las diferencias formativas entre un colegio público y otro privado (*Archivo Chile, 6/06/2006*), reflejando una crisis mayor importante de visibilizar. El resultado de esto es que se generó una tensión social dentro del sistema educativo que dificultó la movilidad social de los estudiantes, lo que contribuyó a abrir ciclos de movilización (*El Desconcierto, 24/10/2014*). La segregación provocó que la percepción de que la educación que se recibía estaba en función del nivel socioeconómico o de si el municipio que administra la educación pública cuenta o no con abundantes recursos (Colegio de Profesores 2006). Este panorama debilitó el desarrollo social y académico de los colegios municipales, mermó su calidad y contribuyó a intensificar la interpretación de crisis en los estudiantes. Desde la interpretación emergente entre los estudiantes secundarios y universitarios, la calidad se presentaba como un problema estructural del sistema educativo. Por tanto, era en ese aspecto que había que producir cambios para reestructurar las funciones de la educación, redefinir su rol como generadora de conocimiento y acabar con una educación que

reproducía las injusticias y la dominación (CONFECH 2012; ACES 2012, CONFECH 2014).

CAPÍTULO 3

La rebelión de los secundarios: hijos es hijas de la democracia

Introducción

En directa relación con lo planteado en la parte introductoria de esta tesis, el siguiente capítulo tiene por objetivo describir el proceso de reorganización de los estudiantes secundarios, reconstruir y analizar sus procesos de movilización desarrollados desde el 2000 en adelante, conocer las razones por las cuales deciden movilizarse y la relación que existe entre este ciclo de movilización y el origen del movimiento universitario. Aunque la primera movilización que impulsan los estudiantes secundarios en 2001 tiene un carácter económico, aparecen de forma muy incipiente las primeras críticas a la forma en que está concebida la educación, centrando el discurso en las marcadas diferencias sociales que existe entre los colegios públicos y los colegios privados, junto con una creciente desconfianza hacia los partidos hegemónicos instalados en el poder (Borri, 2016). Los estudiantes secundarios externalizan la desconfianza a la forma de financiamiento de la educación, a la conformación de un sistema educativo desigual y al abandono en que se encuentra la educación pública por parte del estado. Esta condición de abandono es aprovechada por los estudiantes para comenzar a formular un encuadre crítico al rol del estado subsidiario en la educación y evidenciar que la educación pública presenta problemas económicos y estructurales que se deben transformar.

3.1. Los estudiantes secundarios y su reorganización: un actor que se hace visible

El año 2000 representa para el movimiento estudiantil secundario el momento de quiebre entre las organizaciones políticas que los representaban previamente y el

surgimiento de la principal organización que liderara sus movilizaciones, la Asamblea Coordinador de Estudiantes Secundarios (ACES en adelante). Antes de este año los estudiantes secundarios contaban con tres tipos de representación política. Estaba la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (FESES en adelante), integrada por comunistas, radicales, conservadores y falangistas, estos últimos conocidos como Democracia Cristiana (Rojas 2009). Un segundo espacio de coordinación secundaria era la Asamblea de Centros de Alumnos de Santiago (ACAS en adelante)³², espacio promovido por el municipio de Santiago para tener una estructura institucionalizada, que contó con representantes de los partidos políticos de la Concertación y del Partido Comunista, que buscó tener mayor representatividad dentro del mundo secundario³³ (Donoso 2014). Un tercer espacio de organización secundaria fue el Parlamento Juvenil de 1998 (PJ en adelante), agrupación creada en 1997 por un diputado de la Democracia Cristiana cuando era presidente de la Cámara de Diputados para cooptar a los estudiantes secundarios y contener el surgimiento de un activismo político que cuestionara el sistema educativo. El PJ estuvo compuesto por dos dirigentes secundarios por distrito electoral, que sumaban 120 miembros, igual que la composición de la cámara de Diputados. Según una noticia de la época, “cada representante del PJ duraba un año en el cargo y se reunían cada seis meses en el Congreso Nacional, a debatir iniciativas legales favorables para los estudiantes, las cuales luego serían tratadas en el parlamento” (*La Tercera*, 11/04/2001).

³²El Centro de Alumnos es la organización formada por los estudiantes de enseñanza básica y enseñanza media. Su finalidad es servir a sus miembros como medio de expresión, desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción, formarlos para la vida democrática y prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales (BCN 1990).

³³La ACAS fue cuestionada por la ACES por ser una organización que se amparaba en el decreto 524 de 1990 promulgado por la dictadura militar, referido a la organización y funcionamiento de los Centros de Alumnos. Según los integrantes de la ACES, este decreto era antidemocrático en su origen y era un impedimento para la real organización de los estudiantes secundarios.

Estas tres organizaciones se preocuparon de organizar a los estudiantes y dotar de una identidad colectiva que facilitara su cohesión. Junto a este proceso de reorganización, los estudiantes comenzaron a experimentar algunas tensiones dentro de la FESES entre las organizaciones y partidos políticos presentes, motivadas por la moderación de las demandas de los dirigentes estudiantiles que encabezaron las organizaciones y la distancia de los partidos con las bases estudiantiles. Algunos estudiantes notaron poco compromiso político sus dirigentes y observaron la existencia de una baja conexión con las necesidades reales que vivían cotidianamente los estudiantes (Donoso 2014). Álvaro Ramis, ex Presidente de la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1998, argumentó que esta tensión se produjo por la estrecha cercanía de los dirigentes estudiantiles con los partidos de la Concertación, relación que entorpeció la acción política, los cooptó e interfirió en la identificación de los intereses de los estudiantes. Adicionalmente se hicieron público algunos casos de corrupción³⁴ en los distintos gobiernos de la Concertación que, a juicio de Ramis, desincentivaron la participación estudiantil y contribuyeron a vehicular un desprestigio hacia los partidos políticos en el poder (*Revista Punto Final*, 19/08/2011). La consecuencia de lo que planteó el ex dirigente

³⁴Durante el gobierno de Patricio Aylwin y de Eduardo Frei se dieron a conocer cuatro casos de corrupción que involucraron a militantes de partidos oficialistas. El primer caso se vinculó a irregularidades al interior de la minera estatal Codelco que le significó al gobierno de Patricio Aylwin la pérdida de 207 millones de dólares. Este caso fue conocido como el “Davilazo” (Proceso.com/12/02/1994). El segundo caso está relacionado con la compra del Ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar, de aulas tecnológicas a una empresa española llamada FOCOEX. La Contraloría General de la República (CGR) sostuvo que hubo irregularidades en la compra, aduciendo que hubo sobrepagos por un valor cercano a los cuatro millones de dólares. Se abrió una comisión investigadora conformada por la Cámara de Diputados que determinó que no hubo irregularidad alguna en la compra denunciada (*Izquierda Diario*, 21/03/2015). El tercer caso de corrupción ocurrió en 1997 e involucró al Ministerio de Educación por irregularidades al interior del Instituto Nacional de la Juventud, asociadas a la emisión de facturas falsas y de algunas consulorías sin realizar por un monto superior al millón de dólares. Dicho caso tuvo como responsables a militantes del Partido Socialista (PS) (*Izquierda Diario* 21/03/2015). El último caso se relaciona con un escándalo en los contratos de adquisición de los alimentos que reciben los colegios públicos durante el gobierno de Frei en 1997. Este caso se llamó “préstamos sin intereses” (EMOL 2002).

fue el debilitamiento del Parlamento Juvenil, la pérdida de representatividad de la ACAS y la desaparición de la FESES.

Los conflictos internos entre la FESES, el PJ y el ACAS, por un lado, y los grupos de izquierda, por el otro, fueron en aumento y se agudizaron en el congreso de la FESES de octubre del año 2000, que tuvo como consecuencia el descuelgue de algunos estudiantes de esa organización y el término definitivo de la FESES como espacio de representación estudiantil. En su reemplazo apareció el Frente Estudiantil contra las Alzas (autónomo) que, apoyado por el Colectivo Revolucionario de Estudiantes Autónomos (CREA), conformarán la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) a fines de octubre del año 2000³⁵. En un principio, la ACES sólo tuvo presencia en las comunas de Santiago y Providencia y representaba al Liceo Darío Salas (Santiago) y al Liceo Lastarria (Providencia), ambos liceos públicos. Entre sus fundadores estaban Julio Reyes (dirigente de FESES), Lucas Castro (estudiante del Darío Salas) y Marco Cortez (estudiante del Liceo Lastarria). La ACES resultó clave para el reordenamiento de los estudiantes secundarios desinteresados en trabajar con la FESES y fue la principal organización que lideró el *mochilazo* (2001) y la *revolución pingüina* (2006) y promovió la distancia política respecto de las organizaciones estudiantiles presentes en la FESES.

La ACES, una organización menos institucionalizada que las otras, tenía como consigna principal que los estudiantes secundarios no contaban con un espacio de representatividad política, que lo social y lo político no estaban enlazados y que la relación entre partidos políticos y estudiantes entorpecía el avance de las demandas estudiantiles. Para Úrsula Schüller, vocera de los secundarios en 2006 e integrante de la ACES, la FESES

³⁵ Este movimiento se les llamó *los pingüinos* por el tipo de vestimenta escolar que usaban en sus colegios. En los niños suele ser un pantalón gris, una camisa blanca, una corbata azul, una chaqueta del mismo color y un chaleco también azul que en algunos casos incluye el logo de un *pingüino* al costado izquierdo del chaleco

“hablaba de los derechos humanos, los desaparecidos, del derecho a la educación en términos muy abstractos (...) Nosotros nos sentíamos parte de esas demandas, pero entendíamos que no servían para reconstruir al actor secundario” (Schüler en Donoso 2014, 21). La ACES se presentó como una organización dominada por colectivos sociales sin afiliación partidaria y contraria a la dominación de la Concertación dentro de la representación estudiantil (Donoso 2011). Entendemos por colectivos como aquellas agrupaciones políticas con un determinado posicionamiento cultural y de política local, con una identidad cultural compartida entre sus integrantes, donde la participación subordina a la representatividad (Salazar y Pinto 2002).

Esta nueva organización asumió la horizontalidad como forma de discusión política, reemplazó el cargo de presidente por el de vocero, cuya su elección se realizaba mediante la aplicación de la democracia directa por cada colegio miembro de la ACES. Cada colegio poseía un voto, ya sea del presidente de Centro de Alumnos o de algún colectivo social, según lo definiera el propio colegio participante en la asamblea.

El asambleísmo fue el mecanismo escogido por la ACES para la interacción estudiantil y marcó una distancia con la democracia representativa que proponían los partidos políticos y con su verticalidad (Torres 2010). La ACES también remarcó la autonomía política como límite identitario, tomando distancia de las estructuras partidarias tradicionales que dominaban el escenario político secundario. Felipe Muñoz, dirigente del colectivo “Saldo Insuficiente”, integrante de la ACES, relató que la asamblea se transformó en un espacio:

“(...) más abierto, más democrático, más libre, más flexible, pues como no estaba pensado en la institución, pero sí en el estudiante, nos ayudó a desburocratizar ciertos temas que requerían rapidez. Una cuestión práctica si lo queremos ver así. No nos interesaba que llegara al colegio el presidente de un Centro de Alumnos, no era prioridad. Nos interesaba que la gente que llegara quisiera organizarse, hacer crecer el movimiento y poder profundizar y afinar la crítica a lo que

estaba pasando en el sistema educativo” (Entrevista a dirigente estudiantil, Felipe Muñoz³⁶, 4/09/18).

En el fondo, la asamblea ayudó a fortalecer la idea de la autonomía política como mecanismo de trabajo dentro de la organización y, de paso, permitió diferenciarse de los espacios políticos desarrollados por la FESES, el PJ o la ACAS (Donoso 2014). Un documento de discusión presentado por la ACES en 12 de mayo de 2001 advirtió el grado de debilitamiento que tenían las organizaciones secundarias y la instrumentalización de ese espacio a manos de los partidos políticos en el poder (ACES 2001). Allí sostenían los estudiantes que la FESES carecía de las herramientas que le permitiera ser la organización de los secundarios de Santiago, pues reproducía las formas clásicas de asociación de los años 1960, jerarquizada y poco abierta, suponiendo que las condiciones de hoy eran similares a las de 30 o 40 años atrás. Para la ACES, la FESES se partidizó y se transformó en un instrumento de los partidos que la estaban conduciendo. Este documento reflejó las primeras fisuras entre las distintas organizaciones estudiantiles sobre el camino que debía desarrollar el movimiento secundario, proponiendo una organización que superara sus diferencias internas y que trabajara en razón de los intereses de todos los estudiantes por sobre los credos políticos. Dicho documento dio a entender que el movimiento secundario necesitaba retomar la conexión con los estudiantes para fortalecerse, conseguir una mayor unidad y avanzar hacia una mejor cohesión interna.

Julio Reyes, vocero de la ACES en el año 2000, sostuvo que la ACES entendió que no podía comenzar a trabajar con los estudiantes en cuestiones estructurales asociadas a la educación sin antes trabajar en un proceso de aglutinamiento de los estudiantes. Por eso,

³⁶En 2011, Felipe Muñoz lideró el movimiento que aglutinó a los estudiantes de los Institutos Técnicos que no eran contemplados por el movimiento universitario. Este movimiento se llamó Movimiento de Estudiantes de Educación Superior Privada, MESUP.

comenzaron a desarrollar (inicialmente) demandas más bien sectoriales e inmediatas, porque, como los estudiantes no provenían de espacios tradicionales de la política sino de formas un poco inorgánicas, había que partir con lo cotidiano, con lo inmediato para “(...) ir construyendo un cambio en la visión de las cosas y de ahí llegar a una visión crítica de lo global” (Reyes en Donoso 2014, 21). Desde ese momento, los estudiantes secundarios entraron en un proceso de auto reflexión y de encuadramiento de la realidad que les afectaba, tendientes a conseguir una organización fuerte que enfrentara los problemas de fondo que tenía la educación pública y distanciarse de las anteriores organizaciones interesadas en reproducir lógicas de poder al estilo de los viejos partidos políticos. La tarea inicial de esos estudiantes fue organizarse, avanzar en el fortalecimiento de una estructura interna que los coordinara y les permitiera reconocerse como actores enfrentados a un sistema educativo elaborado para reproducir las diferencias sociales y avanzar progresivamente hacia una mejor interpretación del papel del estado en la educación.

3.2. El *mochilazo*: los secundarios toman las calles de Chile

Se denomina *mochilazo* a la movilización desarrollada por la ACES y el PJ en abril de 2001, teniendo como característica que los estudiantes secundarios salieron a marchar con sus mochilas sobre sus espaldas. Previo al *mochilazo*, la ACES había protestado frente al Ministerio de Educación el día 29 de marzo de 2001, en rechazo al aumento en el cobro del pase escolar que afectaría a los estudiantes. El vocero de esa movilización e integrante la ACES, Lucas Castro, señaló ese día que “el estado debería ser el que se encargara de la administración del pase y no el sector privado” (*La Tercera*, 29/03/2001). Llegado el 4 de abril, el gobierno de Ricardo Lagos enfrentó su primer gran conflicto social con los estudiantes secundarios, manifestación que fue liderada por el PJ. La razón principal fue

similar a las protestas del 29 de marzo lideradas la ACES, pues los estudiantes se opusieron a que el estado le entregara al gremio de microbuseros el cobro y la distribución del pase escolar, además de rechazar la introducción de cobradores automáticos en las micros (minibuses). El pase escolar era una tarjeta que entregaba el estado a los estudiantes para trasladarse por Santiago en la locomoción colectiva, cuya responsabilidad se delegó a los dueños de las micros, quienes se tardaron en la entrega. Al no contar con la tarjeta, los estudiantes debían pagar un boleto de adulto (cercano a la mitad de un dólar en esos años), dinero que muchos estudiantes no podían pagar por la condición de vulnerabilidad que poseían. Además, para acceder a la tarjeta ,los estudiantes debían pagar tres dólares y medio, pago al cual no están dispuestos a incurrir, pues afectaba directamente su presupuesto familia³⁷. Como demanda inmediata, los estudiantes solicitaron la modificación de los criterios para el acceso del pase escolar, exigieron que el estado se hiciera cargo de su entrega, se aplicara una rebaja en el cobro de inscripción para la Prueba de Selección Universitaria (PSU en adelante) y se avanzará hacia una triestamentalidad. Este último punto significaba que las decisiones que tomaran las autoridades dentro de los colegios debían ser elaboradas entre los estudiantes, profesores y directivos, para construir una comunidad escolar más democrática. Esta propuesta apuntaba a que los estudiantes tuvieran una mayor participación en la construcción de su educación, la cual estaba restringida por el Decreto 524 de la dictadura que impedía la organización de los estudiantes secundarios³⁸. Para el Colectivo Ameba, el *mochilazo* respondió a la estafa que estaban cometiendo los empresarios de buses con los estudiantes, con la complicidad del gobierno (Colectivo Ameba 2001).

³⁷Como anteriormente el pase o tarjeta era de responsabilidad del estado, los estudiantes pagaban menos de un dólar para tenerlo. Al privatizarlo, ese monto lo fijó el responsable privado del transporte.

³⁸Este decreto entró en funcionamiento del 10 de abril de 1990.

La entrega del control del pase escolar a los dueños de micros fue interpretada por los estudiantes como otra forma de desinterés del estado por lo que ocurría en la educación pública y otro intento más por seguir mercantilizándola (Reyes 2001). Para el gobierno de Ricardo Lagos, esta movilización no fue más que una “chiquillada”, declarando en los medios que los chicos también tienen que salir a la calle de vez en cuando, palabras que no cayeron bien en los estudiantes. Los voceros de la ACES señalaron que las declaraciones del Presidente fueron una burla, pues parecía mofarse de los estudiantes, como si fueran personas sin ningún criterio formado (Salazar 2015). Para evitar que el conflicto creciera en magnitud, al día siguiente de la movilización el estado negoció con el Parlamento Juvenil sin participación de la ACES, tomando como punto de partida la rebaja del valor en la obtención del pase escolar. En dicho proceso, el subsecretario de Transportes de la época, Patricio Tombolini (militante radical), expresó a Radio Cooperativa que el gobierno siempre tuvo voluntad de llegar a acuerdo con los escolares, convocándolos a sentarse en una mesa de negociación integrada por el estado y los empresarios (*Radio Cooperativa, 5/04/2001*).

Como consecuencia de la mesa de negociación, el estado acordó con los representantes del PJ detener las movilizaciones y firmar con el presidente de esa organización, Daniel Manoucheri (militante de las juventudes socialistas y cercano al gobierno de turno), un documento entre el Ministerio de Educación y el Consejo Superior de Transporte Terrestre para la rebaja del valor del costo del pase escolar. Esta firma provocó molestia entre los integrantes de la ACES, pues la firma del acuerdo demostró que los dirigentes actuaron en función de las directrices de los partidos y no en razón de los intereses estudiantiles. El resultado de esa negociación fue la convocatoria a nuevas movilizaciones los días 7, 8, 9 y 10 de abril de 2001 encabezadas por la ACES, para

demostrar el descontento de los voceros con el acuerdo alcanzado por los dirigentes del Parlamento Juvenil y el gobierno. Reyes señala al respecto que esta negociación no fue otra cosa que la búsqueda de posicionamiento político de los integrantes del Parlamento Juvenil y no la defensa de los intereses de los estudiantes (Reyes 2001). El día 9 de abril la ACES declaró que, teniendo como referencia los acuerdos firmados por la pseudo representación del PJ, los estudiantes secundarios convocaban a un paro indefinido de las actividades escolares en la Región Metropolitana hasta que se cumplieran las exigencias debatidas por las bases estudiantiles, como ampliar la gratuidad al pase escolar, que éste dependiera totalmente del estado, que no hubiera que pagar por él y que la responsabilidad en su gestión no estuviera en manos de privados (*Emol*, 9/04/2001).

Si bien el día 14 de abril la ACAS llamó a un paro de lápices, la organización depuso las movilizaciones y los colegios miembros de la ACAS (como el Liceo Javiera Carrera o el Confederación Suiza) volvieron a clases. Junto con el término de las movilizaciones, la ACAS se distanció políticamente de la ACES, pues consideró que el acuerdo a que llegó el PJ con el gobierno era suficiente y no se justificaban más protestas, cuestión que dio por terminado el *mochilazo*. A pesar de la distancia entre las organizaciones integrantes del *mochilazo*, para el año 2002, 2003, 2004 y 2005 se registran nuevas movilizaciones sobre el pase escolar y el funcionamiento del sistema educativo, siendo la ACES la convocante.

Para Reyes, fundador de la ACES, el *mochilazo* mostró la enorme desconexión del estado con la educación pública y expuso la despreocupación del estado con los estudiantes y las intenciones de hacer de la educación una mercancía que solo beneficiara a unos pocos (Reyes 2001). Si bien el *mochilazo* tomó elementos económicos como demanda inicial, quedó la sensación de que la molestia de los estudiantes secundarios sobrepasaba dicha

concepción y se avanzó en demostrar las injusticias sociales avaladas por el estado subsidiario, exhibiendo las desventajas educativas existentes entre los colegios subvencionados o privados y los colegios públicos (Borri 2016). A partir de este momento, los estudiantes secundarios se dedicaron a conformar colectivos para repolitizar las organizaciones estudiantiles, cambiar su encuadre sobre el rol del estado subsidiario en el sistema educativo, constituirse en una fuerza política importante que le disputara el poder a los partidos políticos y pensar en nuevas movilizaciones nacionales. Además, el *mochilazo* terminó por consolidar a la ACES como la principal organización secundaria, desplazando al PJ en esa función, organización que terminó debilitada en 2001 y dejó de funcionar definitivamente el 9 abril de 2002. En cuanto a la ACAS, ésta siguió teniendo participación política pero en menor escala que la ACES, volviendo a aparecer tensiones con la ACES en 2004 por la formas de movilizarse y por su postura más radical. Este quiebre tuvo como resultado que ambas organizaciones trabajaran de forma separada durante todo el 2004.

Después de este quiebre, la ACES construye una alianza con las Juventudes Comunistas en conjunto levantan un espacio que se llamó Coordinadora de Estudiantes de la Región Metropolitana (CEREM en adelante). Sin embargo, a fines de 2004 esta instancia también se disolvió, volviendo la ACES a reaparecer como organización en marzo de 2005. Para evitar que los estudiantes secundarios no tuvieran representación política, ACES y ACAS retomaron el diálogo en abril de 2005 y se volvieron a unir en el mes de mayo para conducir el movimiento secundario. Llegado a comienzos del mes de diciembre, la ACES y la ACAS realizaron un congreso de refundación del movimiento secundario, donde decidieron formar la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios (ANES en adelante) como espacio de representación de la ACES y la ACAS, y definir las funciones que cumplirían sus dirigentes. A fines de mes y por medio de una asamblea, la ANES acordó

usar el nombre de la ACES, delegando en ella la representación de los estudiantes secundarios. Inmediatamente, la ACES acordó establecer cuatro vocerías principales, correspondiendo dos para los miembros de la ACAS y dos para los miembros de la ACES. En representación de la ACAS, asumieron la vocería César Valenzuela, estudiante del Liceo Confederación Suiza (militante del Partido Socialista), y Karina Delfino, estudiante del Liceo N° 1 (militante del Partido Socialista). Por el lado de la ACES, asumieron Juan Carlos Herrera, estudiante del Liceo Valentín Letelier, militante del Cordón Rebelde Estudiantil Acción Revolucionaria (CREAR en adelante), y María Jesús Sanhueza, estudiante del Liceo Carmela Carvajal, militante del Colectivo CRECER. Además, surgió una Comisión Política liderada por María Huerta, estudiante del Instituto Superior de Comercio (INSUCO) y pro Democracia Cristiana y Germán Westhoff, estudiante del Instituto Nacional (pro Unión Demócrata Independiente), ambos encargados de mantener la conexión entre los voceros y las bases, junto con sistematizar las peticiones propuestas por los colegios integrantes de la ACES (Isamit 2016). Otros voceros que tuvo la ACES fueron Gonzalo Cabrera, estudiante del Liceo de Aplicación (independiente), Federico Fernández, estudiante del Liceo Lastarria (independiente), Julio Isamit, estudiante del Instituto Nacional (independiente), Valentina Ossa, estudiante del Liceo Carmela Carvajal (independiente), y Juan Acuña, estudiante del Liceo Amunátegui (independiente) (*La Tercera*, 24/05/2006). También fue parte de este nuevo proceso de organización estudiantil el colectivo *Aplikapucha* (sector radical), colectivo proveniente del Liceo Aplicación, que no se interesó en conseguir alguna vocería, pero sí tuvieron representantes de ese colegio en las asambleas convocadas por la ACES. Los voceros electos no podían emitir declaraciones a título personal, solo referidas a las demandas estudiantes, pues corrían el riesgo de ser

destituidos de su responsabilidad (Borri 2016). Esto se pensó para mantener unido al movimiento secundario y presentarse como una organización fuerte para el año 2006.

3.3. Los secundarios vuelven a las calles: la *revolución pingüina* en marcha

En noviembre de 2005 los estudiantes secundarios que integraban la ACAS elaboraron de forma independiente un informe crítico sobre el estado de la educación pública, el que fue entregado al Ministro de Educación en diciembre de 2005, Sergio Bitar, pero que no tuvo respuesta de la autoridad central. Este documento se constituyó en la base para la discusión política dentro de la nueva ACES y se transformó en el eje orientador para la elaboración de las demandas centrales propuestas por el *movimiento pingüino*. Además, el no reconocimiento de este texto por parte del gobierno abrió una oportunidad para la movilización de los estudiantes.

El documento original elaborado por la ACES hacía mención al papel que tuvo la Jornada Escolar Completa en la formación de los estudiantes secundarios, el rol de los sostenedores en el modelo educativo, el debilitamiento de la educación pública por falta de recursos y el aumento de la brecha de calidad en la educación entre colegios públicos y colegios privados como resultado de las reformas educativas de los gobiernos de la Concertación (ACES 2005). Escobar (2007), miembro de la mesa negociadora de la *revolución pingüina*, explicitó que el contenido del documento no fue de preocupación para la autoridad central y tampoco para la secretaría regional ministerial, que habían estado presentes en el proceso de discusión con los estudiantes secundarios. El documento quedó como una presentación más hecha por los estudiantes, aun cuando los elementos centrales del texto apuntaron a la JEC, la L.O.C.E y otros temas asociados a cuestiones estructurales de la educación. Para Escobar, ahí radicó el problema que empujó el surgimiento del

movimiento pingüino, puesto que las autoridades no le dieron la importancia al texto y no dieron cumplimiento al petitorio estudiantil (Escobar 2007). A fines de marzo de 2006, aparecieron los datos académicos del SIMCE, datos que mostraron que la brecha académica entre los colegios públicos y privados siguió profundizándose. Estos datos ayudaron a fundamentar los argumentos dados por los estudiantes en la llamada *revolución pingüina* de abril de 2006, movilización que demostró una alta madurez organizativa, sobre todo en un momento de la política chilena en que supuestamente los estudiantes no estaban interesados en la política y en organizarse. De esta forma, un 26 abril de 2006 los estudiantes secundarios volvieron a tomar las calles, ante la despreocupación del estado con sus demandas.

La movilización, que fue convocada por la ACES, se originó en la ciudad de Lota, una ciudad a 540 km de distancia de Santiago. Esa mañana, los estudiantes del Liceo fiscal A-45 Carlos Cousiño tomaron su lugar de estudio en protesta por las graves falencias de infraestructura que tenía el establecimiento (el Liceo con las lluvias se inundaba y los estudiantes lo bautizaron como el Liceo Acuático) y que se arrastraban por años. Daniel Carrillo, dirigente secundario del Liceo, expresó en 2006 a Televisión Nacional las razones que los motivaron a movilizarse: “Tuvimos que llegar a eso, porque no hubo otra opción. No había forma de que conversáramos con el estado” (TVN, 26/04/2011). Al día siguiente, en Santiago y en solidaridad con los estudiantes de Lota, se produjo una movilización organizada por el Instituto Nacional. Los estudiantes marcharon por la principal arteria de la ciudad, la Alameda, para dirigirse hacia el Ministerio de Educación. En esa movilización los estudiantes manifestaron su rechazo a las versiones que dieron cuenta de que, en el nuevo transporte público (el llamado Transantiago), los estudiantes solo podrían ocupar su

pase escolar dos veces al día y que si se movilizaban más de ese tiempo debían pagar el pasaje de adulto.

Las movilizaciones continuaron el día 28 de abril, día en que se sumaron los estudiantes universitarios y juntos convocaron a un acto político cultural, tanto en Santiago como en Arica (en la zona norte del país), para exigir al gobierno el aumento en la cobertura del crédito universitario y la gratuidad en la PSU³⁹. En esta dirección, el Rector de la Universidad de Chile, Luis Riveros, accedió a congelar el aumento del arancel universitario y con ello “abrir un diálogo con autoridades y alumnos de colegios públicos. Esa es la primera etapa del proceso, queremos dar una señal a esa legítima reacción que vemos en los estudiantes” (*La Tercera*, 28/04/2006). La inquietud estudiantil, lejos de tranquilizarse, se agudizó y el 4 de mayo los estudiantes secundarios nuevamente salieron a protestar para exigir la gratuidad en la PSU, la utilización ilimitada del pase escolar y la modificación de la JEC implementada durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Esta movilización fue convocada por ACES y terminó con 622 estudiantes detenidos. En este momento, la ACES pasó a convertirse en la impulsora y principal fuerza articuladora de la *revolución pingüina*, dando las primeras luces de su nivel de organización y representatividad en el mundo secundario, situación que provocó la preocupación del Ministro de Educación de ese entonces, Martín Zilic, y del Seremi de Educación, Alejandro Traverso. Para evitar que los estudiantes salieran a protestar, las autoridades y los dirigentes secundarios acordaron reunirse para abrir un proceso de negociación el día 11 de mayo y abordar las principales demandas del mundo secundario. De ahí en adelante, el llamado

³⁹ Es importante mencionar que la Universidad de Chile era la entidad encargada de gestionar la rendición de la prueba a nivel nacional y que, el día de la marcha, la máxima autoridad Universidad de Chile, el entonces Rector Subrogante Jorge Litvak, anunció que la Universidad congelaría el cobro de la PSU, como consecuencia de las diversas críticas hechas por los estudiantes en sus movilizaciones.

movimiento *pingüino* centró sus demandas –inicialmente- en dos áreas claves: a) reducir el valor del pase escolar en el transporte público y b) disminuir el costo de la inscripción para rendir la PSU.

Con el correr de las semanas y a medida que el movimiento adquirió una mayor fuerza social, el petitorio se amplió, las medidas de presión se radicalizaron y el sistema educacional completo fue cuestionado, ya sea por su mercantilización o en por rol asumido por el estado en la materia. A las demandas iniciales se sumaron otras que produjeron una división del petitorio original, distinguiéndose demandas económicas (de agenda corta) y otras de tipo político-estructural (de agenda larga). Las demandas económicas incluían las becas para la PSU, la reducción de la tarifa del pase escolar, la extensión de la utilización del pase, el aumento del dinero para alimentación y mejoras en la infraestructura educacional. Las demandas de corte político-estructural apuntaron a eliminar la L.O.C.E., acabar con la municipalización, volver a poner a los colegios públicos bajo la jurisdicción del estado central (dejando de depender de los municipios) y avanzar hacia una educación gratuita. Este petitorio contó con un amplio apoyo ciudadano, tal como lo reflejó la encuesta hecha por *Time Research* en junio de 2006. Un 60% de la población respaldó al movimiento versus un 16% que no le apoyaba; un 54% lo evaluó con nota 6 (siendo la nota 7 la más alta) y un 65% de los consultados consideró en ese momento que se fortalecía el movimiento (*Emol*, 15/06/2006).

La presidenta del Centro de Estudiantes del Instituto Femenino Superior de Comercio, INFESUCO, Daniela Allendes, explicó que cuando hicieron público el petitorio, también acordaron continuar movilizadas porque sólo así serían escuchadas:

“Una vez que el movimiento fue tomando fuerza, las asambleas eran cada vez más seguidas y las manifestaciones también. Si bien estuvimos en conversaciones con el gobierno, sabíamos que debíamos seguir movilizándonos, pues ayudaba a que los puntos del petitorio en su totalidad fueran

considerados por el estado” (Entrevista a presidenta del INFESUCO, Daniela Allendes, 11/12/16).

La asamblea permanente ayudó para que el movimiento saliera de la capital, motivó la participación de los estudiantes en el movimiento y sumó a las regiones del país a las movilizaciones. El resultado de este trabajo fue que el 10 de mayo hubo una nueva jornada de movilización nacional, demostrando que el movimiento había logrado cercanía con otros colegios fuera de Santiago y que el malestar estudiantil era más profundo de lo pensado. Al día siguiente de la protesta, el día 11 de mayo, autoridades y estudiantes secundarios se reunieron en la primera mesa de trabajo que buscó darle salida política al conflicto estudiantil, instancia en la que el gobierno hizo la primera oferta formal a los líderes secundarios. El Ministro Martín Zilic manifestó que no se limitarían los viajes escolares en el transporte público y se entregarían becas de inscripción a la PSU a los alumnos de cuarto medio del 40% más pobre. Pero en relación al tema de la gratuidad del pasaje escolar, el gobierno concluyó que era un tema delicado, pero que lo analizarían. Fue así como el 15 de mayo los dirigentes estudiantiles de la ACES y el gobierno firmaron un protocolo de acuerdo sobre el uso ilimitado del pase escolar en Santiago, que estipuló que en el corto y en el mediano plazo los estudiantes secundarios podrían ocupar el pase para desplazarse libremente al interior de las regiones y no solo desde la casa al colegio. Si bien dicho protocolo fue calificado por el movimiento como “satisfactorio”, la ACES no descartó nuevas movilizaciones, ya que quedaron demandas de la agenda larga por resolver. Mientras el gobierno esperaba que el acuerdo significaría el debilitamiento del movimiento secundario, como pasó con el *mochilazo* en 2001, el día martes 16 de mayo hubo nuevas protestas de secundarios y universitarios en Puente Alto (Santiago), Valparaíso y Arica, pues quedaron pendientes demandas de la agenda larga propuesta por los estudiantes. Las

protestas se volvieron a repetir el miércoles 17 de mayo, lo que llevó a la suspensión de la mesa de trabajo que había coordinado el gobierno con la ACES.

El miércoles 17 y el jueves 18 de mayo se repitieron las jornadas de movilización en todo el país, que tuvo como saldo 60 estudiantes universitarios detenidos en Santiago y 125 en Arica el día miércoles, 722 estudiantes secundarios detenidos el día jueves en la marcha de la ACES y más de 136 detenidos en otras partes del país. Para el día 19 de mayo, los estudiantes del Instituto Nacional y del Liceo de Aplicación decidieron tomar sus colegios de forma indefinida, ante el fracaso que habían tenido las marchas como mecanismo de presión estudiantil y a la insatisfacción con la respuesta del gobierno al petitorio estudiantil. La ACES consideró que el ejecutivo no había sido claro con los estudiantes y había priorizado las demandas económicas de la agenda corta, en desmedro de las demandas estructurales planteadas por los estudiantes en su petitorio original. A esto se sumó el nulo avance en la revisión de la JEC y el incumplimiento por parte del gobierno en lo que respecta la gratuidad total del pase escolar y de la PSU, demandas estructurales fundamentales para el *movimiento pingüino*. En entrevista al Diario La Tercera, el Vicepresidente del Liceo de Aplicación, Juan Ahumada y vocero de la ACES, confirmó esta situación. En ese momento el dirigente señaló que “las tomas se están haciendo porque las movilizaciones no están resultando, se están desvirtuando demasiado. El petitorio no está saliendo a la opinión pública como queremos. Nosotros tenemos un petitorio bastante amplio, donde discutiremos el sistema educacional completo, no sólo que nos rebajen 10 pesos en la micro” (*La Tercera*, 5/05/2006). Esta declaración dio cuenta de la importancia que tuvo la interpretación del sistema educativo en la elaboración de las demandas levantadas por la *revolución pingüina*. Es decir, estas demandas sobrepasaron las

meramente económicas y apuntaron a demostrar la influencia del estado subsidiario en la mercantilización de la educación.

A los colegios anteriormente tomados, el día 20 de mayo se sumaron el Colegio Excelsior y el Liceo Amunátegui de Santiago en solidaridad con los colegios y liceos movilizados en la Capital, cuya continuidad fue evaluada tras en el mensaje dado por la presidenta Bachelet el 21 de mayo. Como la presidenta no recogió ninguna de las demandas que los estudiantes secundarios plantearon por varias semanas, el movimiento secundario decidió extender los paros, siendo el Instituto Nacional el líder de aquellas acciones. Los estudiantes sintieron que la presidenta Bachelet no tuvo intención de dar respuesta a sus demandas y decidieron continuar presionando para ser escuchados. Gonzalo Barrientos, presidente del Centro de Alumnos del Liceo de Hombres de Puerto Montt, recordó que:

“Como la presidenta no dijo nada sobre el movimiento estudiantil, nos radicalizamos mucho más. El ignorarnos nos dio más fuerza para seguir presionando por las demandas que levantamos” **(Entrevista a presidente del Liceo de Hombres de Puerto Montt, Gonzalo Barrientos, 9/12/16).**

Algo similar pensó Manuel Erazo, vocero de la ACES, zona poniente. Recuerda que el mensaje de la presidenta lo vieron en la toma del Liceo de Aplicación y que no esperaron mucho de ella:

“Sabíamos, a raíz de conversaciones con estudiantes que militaban en los partidos de gobierno, que la presidenta no respondería a nuestras demandas. Pero lo que sí nos molestó fue que nos tratara de delincuentes o frases como ‘la democracia se gana a cara descubierta y no encapuchados’ o algo por el estilo. Eso generó una molestia generalizada y como ya algunos liceos habían tomado la iniciativa de irse a toma, realizamos un llamado a replicar dichas experiencias y generar movilizaciones locales a nivel nacional para mantener vivo el movimiento” **(Entrevista a vocero ACES poniente, Manuel Erazo, 2/12/16).**

A partir del mensaje dado por la presidenta, los estudiantes secundarios instalaron en la agenda pública los problemas estructurales presentes en la educación pública, transmitiendo a distintos sectores de la población que los cambios que necesitaba la educación eran realizables. Si antes el gobierno había usado palabras de reconocimiento

para el movimiento pingüino, dicha posición se modificó para destacar la violencia, las protestas y el vandalismo provocado en las movilizaciones. En el mensaje del 21 de mayo, la presidenta declaró ante el Congreso chileno: “Quiero ser muy clara: lo que hemos visto en semanas recientes es inaceptable. ¡No toleraré el vandalismo, ni los destrozos, ni la intimidación a las personas! Aplicaré todo el rigor de la ley. La democracia la ganamos con la cara descubierta y debemos continuar con la cara descubierta” (Cuenta Pública 2006).

Los estudiantes insistieron que la educación se transformó en una fuente de reproducción de desigualdad, tal como lo destacaron los principales líderes del movimiento en los inicios del *pingüinazo*, María José Sanhueza y María Huerta. La primera vocera sostuvo que “(...) la desigualdad que existe en la educación chilena es abismante. La mayoría termina su educación media, pero los alumnos de colegios municipales obtienen resultados muy inferiores que los de colegios privados. Es un número muy reducido de estudiantes que proviene de colegios municipales y que ingresan a la Universidad. Y así se va perpetuando la desigualdad en la educación” (*Archivo Chile*, 6/06/2006). En la misma línea, María Huerta dijo que “es cuestión de mirar alrededor y constatar que el sistema económico neoliberal que nos rige permite sólo a los que tienen dinero acceder a una educación de mejor calidad, a colegios mejores equipados” (Huerta en García-Huidobro 2009, 206). Por eso uno de los slogans de la *revolución pingüina* fue “*somos estudiantes y no clientes*”, en razón de la política de mercado que se impuso con la instalación del estado subsidiario en la educación.

María Huerta declaró también que “los jóvenes están cansados de cargar ese sentimiento de por qué a mí el gobierno no me dio la educación que merecía o la que yo quería. Es hora que se comprenda que nosotros estamos luchando por un derecho a la educación y no por un privilegio” (Huerta en García-Huidobro 2009 6). Sus palabras

expresaron la idea de que las movilizaciones buscaron terminar con el diseño educacional impuesto en dictadura y que era desfavorable para el grueso de los estudiantes (*La Tercera*, 23/05/2006).

Al día siguiente del discurso los paros y las tomas crecieron en cantidad, al punto que al llegar el día 24 de mayo Santiago contó con nuevos colegios tomados, decidiendo el gobierno entrar a dialogar con los estudiantes. José Ortiz, dirigente estudiantil secundario, mencionó que era incomprensible que los estudiantes de colegios privados tuvieran acceso a una educación de calidad solo por el solo hecho de poder pagarla: “Para nosotros el problema era el modelo instalado en dictadura que buscó diferenciar a los estudiantes entre un colegio y otro y eso había que cambiarlo”(Entrevista a vocero del Liceo Industrial A-20 de Santiago Centro, José Miguel Ortiz, 10/09/18).El panorama señalado por Ortiz está en directa relación con lo planteado por los integrantes de la *revolución pingüina*, realidad que fue confirmada posteriormente por la OCDE, al ubicar a Chile como el segundo país con mayor segregación al interior de las escuelas de todos los colegios que rinden la prueba PISA (*La Tercera*, 8/08/2012).

Nicolás Grau, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH en adelante), afirmó en 2006 que “(...) hemos aprendido que lo que es posible no es algo estático, que las organizaciones sociales pueden alterar la percepción de lo que es viable y que, mientras no alcancemos el poder, este pareciera ser un buen camino para hacer política” (Grau en Donoso 2014, 27). En el fondo los estudiantes llegaron a la conclusión de que la única posibilidad real de forzar los cambios que ellos proponían pasaba por aumentar las instancias de movilización propias de los movimientos sociales. Si bien en un comienzo la FECH mantuvo cierta distancia respecto de los estudiantes secundarios, los estudiantes universitarios entendieron que su movilización sería importante

no solo para impulsar cambios en el sistema educativo sino también para recomponer confianzas. Giorgio Boccardo, dirigente de la FECH entre los años 2006-2007, coincidió con Grau en la idea de que en un comienzo la relación entre los secundarios y los universitarios era distante, pero ésta fue estrechándose en la medida que las movilizaciones de los secundarios se hicieron más permanentes y también por el cambio en el componente ideológico de la FECH, fenómeno que será abordado en el capítulo cinco de la tesis. Esta relación de cercanía fue importante para darle cierta sostenibilidad a la *revolución pingüina*, porque los estudiantes universitarios se solidarizaron con los estudiantes secundarios en sus acciones públicas, se sumaron a las marchas y trabajaron en conjunto en la difusión de sus demandas (Boccardo en Donoso 2014, 28). Esta organización y el trabajo en conjunto entre secundarios y universitarios fueron fundamentales para el desarrollo político de los *pingüinos*, quienes utilizaron diversas formas de acción para transmitir a la opinión pública que su lucha era clave para superar la condición de precariedad de los estudiantes.

En una columna aparecida en el *Diario El Mercurio* el 14 de mayo de 2006, el Presidente del Centro de Estudiantes del Instituto Nacional, Germán Westhoff Maureira, señaló: “A raíz de la movilización de los estudiantes de la Región Metropolitana y de todo Chile, el mundo secundario despertó. Numerosos colegios se sumaban a la moción de discutir, analizar y sin duda de plantear, a modo de interrogantes y conflictos, las falencias que los secundarios reconocemos en la educación, ya que la educación es la llave principal para reducir la pobreza y la brecha en los ingresos” (*El Mercurio*, 14/05/2016). Por eso, más que terminar con las movilizaciones, los estudiantes decidieron continuarlas para producir los cambios que, según ellos, requería la educación en general.

3.4. De las tomas al paro indefinido. Los *pingüinos* aumentan la presión

Para el día 24 de mayo, en Santiago la movilización secundaria siguió en aumento, tras la negativa de la presidenta Bachelet de acoger el petitorio estudiantil. Para la noche de ese día, Santiago sumó nuevos colegios en toma, como el Liceo Abdón Cifuentes de la comuna de Conchalí, el Liceo Ruiz Tagle de Estación Central, Juan Antonio Ríos de Quinta Normal y Manuel Plaza de Lampa. En paro se sumaron el Liceo Industrial Vicente Pérez Rosales y el Liceo Manuel Barros Borgoño, ambos de Santiago, contabilizándose en total 20 mil estudiantes movilizados en todo Chile, siendo Santiago la ciudad con más colegios paralizados. Para el día jueves 25 de mayo, la cantidad de liceos movilizados aumentó, llegando a 50 entre tomas y paros en todo Chile, situación que complicó al gobierno, pues los estudiantes intensificaron las protestas. El gobierno de Bachelet sintió la presión de los secundarios y el 26 de mayo el Ministerio de Educación abrió al diálogo con los estudiantes para evitar que el conflicto se agudizara aún más, a pesar del llamado a paro nacional que se fijó el día martes 30 de mayo. Los liceos tomados aumentaron, sumándose en esta etapa los colegios privados Altamira de Peñalolén, el Colegio San George de Vitacura y el Colegio Girouette de Las Condes, en solidaridad con los Liceos paralizados. Junto a Santiago se plegaron Valparaíso, La Serena, Temuco, Talcahuano y Curicó, transformando a la *revolución pingüina* en un movimiento de carácter nacional, con cerca de 100 colegios movilizados y al menos 100 mil escolares sin clases.

En 10 días de movilizaciones, los estudiantes colocaron en la agenda el tema de la educación, obligaron al estado a generar una instancia de acercamiento político y la estrategia de las tomas como medida de presión terminó por visibilizar mucho más las demandas estudiantiles. César Valenzuela, vocero de la ACES, destacó que el grado de masividad que logró el movimiento fue motivo de alegría: “Es un triunfo. No haberle

doblado la mano al gobierno, sino que hoy se esté hablando de nuestros temas y que sea un debate nacional. Es un triunfo el tener una organización única de estudiantes secundarios” (Valenzuela en *La Tercera* 6/05/2006). Para Karina Delfino, vocera de la ACES en 2006, las tomas y paros como nueva estrategia fueron “(...) más exitosas que una marcha” (Delfino en *La Tercera*, 6/05/2006), pues estas acciones dieron los resultados esperados por los estudiantes secundarios, como colocar en la agenda del gobierno el tema de la educación, fortalecer el movimiento estudiantil secundario, instalar el tema educativo en la agenda del gobierno (*Instituto Igualdad*, 3/05/2017), evitar la criminalización por parte del estado y sumar nuevos apoyos. Esos apoyos vinieron de los estudiantes universitarios, pues como lo planteó Nicolás Grau Presidente de la FECH en 2006, el movimiento *pingüino* expuso demandas que eran justas y compartidas por los estudiantes universitarios (Grau en *La Tercera*, 28/05/2006). Para evitar la criminalización del movimiento por parte del estado, los integrantes de la *revolución pingüina* recurrieron, como estrategia novedosa, a los nuevos recursos tecnológicos como forma de lucha para amplificar su mensaje y sumar a otros públicos desconocedores del movimiento. El *fotolog* fue la herramienta digital de difusión que más utilizaron, además de la aplicación del correo electrónico y de la telefonía celular, elementos relevantes para la difusión de su mensaje. Fue un espacio donde los estudiantes expresaron sus emociones sobre la *revolución pingüina*, triangularon información y coordinaron actividades públicas importantes para el movimiento (*La Tercera*, 31/05/2006). Otras de las formas que se desarrollaron para mantener vivo el movimiento fueron las visitas de algunos dirigentes a ciertas regiones para discutir el petitorio general, unificar a los colegios movilizados y conseguir el respaldo de las bases a las negociaciones venideras.

Si bien los voceros de la ACES aceptaron negociar con el gobierno, las conversaciones terminaron fracasando y la ACES, mandatada por la asamblea, reiteró el llamado a paro nacional de estudiantes para el día 30 de mayo. El paro se extendió hasta el día 7 de junio, teniendo cerca de 650 mil estudiantes secundarios paralizados y 540 colegios (públicos y privados) movilizados (*La Tercera*, 6/06/2006).

Cada propuesta del gobierno era discutida inmediatamente en la asamblea de ACES y luego votada entre todos los integrantes. Ese llamado a paro no fue la excepción, liderando la ACES ese llamado a movilización, tal como había hecho hasta este momento. César Valenzuela, vocero de la ACES y uno de los integrantes de la mesa negociadora, señaló que: “Vamos a mantener, por lo menos hasta mañana (hoy) nuestras medidas de presión como los paros y las tomas de liceos, hasta el momento siguen siendo indefinidos. No tienen fecha de término” (Valenzuela en *La Tercera*, 31/05/2006). Para el día jueves 1 de junio, la ACES rechazó la oferta hecha por el gobierno, ya que ellos pidieron que la gratuidad de la PSU para todos, el no cobro del pasaje escolar y la revisión de la Jornada Escolar Completa y de la L.O.C.E., y que esas demandas fueran satisfechas inmediatamente y no con gradualidad como lo propuso el gobierno. Como el ejecutivo descartó estos puntos, la ACES continuó con las movilizaciones estudiantiles y consiguió el apoyo de algunas universidades que se sumaron a las tomas en señal de respaldo al movimiento pingüino. Las universidades movilizadas fueron la Universidad Católica, la Universidad de Chile, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Valparaíso, la Universidad Federico Santa María, la Universidad de Playa Ancha, la Universidad del Bío Bío y la Universidad Diego Portales. Para intentar frenar las movilizaciones estudiantiles, la presidenta Bachelet dio un discurso presidencial por televisión el día 1 de junio, donde señaló:

“En estos días, la movilización de los estudiantes secundarios ha puesto la mirada de toda la sociedad en la educación y sus desafíos. Esta es una gran oportunidad para generar nuevos y más amplios consensos. Aumentaremos en medio millón los jóvenes que reciben almuerzo en nuestras escuelas y colegios. Serán 200 mil nuevas raciones en el 2006 y 300 mil más el 2007. Algunos estudiantes han pedido que, además, el transporte escolar sea gratis para los alumnos de todas las edades. El transporte gratuito costaría alrededor de 166 mil millones de pesos al año. Eso es equivalente a 33 mil nuevas viviendas sociales o atender 230 mil niños más en salas cuna. Es mucho dinero. Mi deber como presidenta es atender la necesidad de todos los sectores” (Mensaje Presidencial Michelle Bachelet 2006).

No obstante, en este mensaje la presidenta no abordó las propuestas de los estudiantes de mejorar la infraestructura de los liceos y su mobiliario, la validez del pase escolar los siete días de la semana y su entrega gratuita a los más necesitados, además de las becas para la PSU. Con respecto a la agenda larga referida a las demandas político-estructurales, Bachelet se comprometió a enviar un proyecto más complejo para reformar la L.O.C.E., trabajar por la creación de una Superintendencia de Educación encargada de vigilar su implementación y la instalación de un Consejo Asesor Presidencial de Educación, integrado por expertos en educación, estudiantes, técnicos en educación y sostenedores. Para María Jesús Sanhueza, vocera de la ACES, el mensaje de la presidenta no fue a los temas estructurales que plantearon los estudiantes. “Con mucha personalidad entrega una propuesta que va al tema de las becas alimenticias, a unos beneficios para algunos compañeros con respecto al pase escolar y no mencionó nada de las propuestas de fondo que era lo que nosotros exigíamos” (Sanhueza en Lavanchy 2008). En este mensaje el gobierno sólo consideró las demandas económicas de agenda corta y no se pronunció sobre las demandas estructurales que la ACES propuso desde un comienzo, cuestión que significó que se mantuvieran las movilizaciones y la propuesta fuera llevada a la asamblea para ser discutida y votada democráticamente. La decisión de la asamblea fue mantener como petitorio que el pase escolar fuera gratis sin tope de horario y que se aclarara que la PSU no sólo financiaría a los alumnos de cuarto medio, sino también a quienes la rindieran por

segunda vez, además de mantener las “tomas” y los “paros”. Ambas propuestas fueron rechazadas por el gobierno, por representar un alto costo para el estado, respondiendo los estudiantes secundarios con la ratificación de un paro nacional para el día lunes 6 de junio.

En el marco de esa discusión aparecieron las primeras divisiones al interior del movimiento, pues surgió un grupo más “radical” en su postura que consideró insuficiente la oferta del gobierno, apostó por continuar presionando por el cumplimiento total de su petitorio y acusó a los voceros de estar del lado de los partidos y no de los estudiantes. En este grupo se destacó la militante comunista, María Jesús Sanhueza, vocera del Liceo Carmela Carvajal de mujeres, el Presidente del Liceo de Aplicación, Gonzalo Cabrera, sin militancia política, y el independiente Juan Carlos Herrera, del Liceo Valentín Letelier, militante del colectivo Periferia Rebelde e integrante de la organización CREAM. Por otro lado, apareció el grupo de los “conciliadores” representados por el presidente del Instituto Nacional, Germán Westhoff, cercano al partido Unión Demócrata Independiente (UDI), y Julio Isamit, vocero de la ACES y cercano al partido Renovación Nacional (RN), quienes presionaron a los estudiantes para negociar con el gobierno. Julio Isamit sostuvo: “Esa fue una de las cosas que más nos dividió. Porque algunos, los del Instituto Nacional, creímos que ya habíamos obtenido lo suficiente y que teníamos que bajar las movilizaciones” (*TVN*, 26/04/2016). Estas diferencias comenzaron a erosionar al movimiento, sobre todo cuando los estudiantes volvieron a discutir en asamblea la propuesta política de Bachelet.

En días posteriores al mensaje presidencial, un grupo de estudiantes del Instituto Nacional, el Liceo Lastarria, el Liceo 1 y el Liceo 7 de Providencia se reunieron de forma privada con el Ministro de Educación para tratar algunos temas del petitorio, cuestión que fue mal evaluada por los representantes de la asamblea. Sin embargo, ese no fue el único hecho que friccionó a los secundarios, pues el vocero del movimiento, César Valenzuela,

renunció a su cargo aduciendo razones familiares, aunque miembros de la ACES lo acusaron de haber recibido presiones de su partido político, el Partido Socialista, para comenzar a debilitar internamente el movimiento (Valenzuela en *La Tercera*, 3/06/2006).

Según relató la presidenta de CAA del Infesuco, Daniela Allendes:

“Para junio el movimiento ya estaba desgastado desde adentro, el que se debilitó desde que César Valenzuela renunció a la vocería. Si bien existían otros dirigentes, cuando él renunció el apoyo e incluso el ánimo interno también fue cayendo, pues existían voceros con posiciones bastante extremistas, que no todos los liceos compartíamos y además existía un factor importante que era que en los próximos días comenzaría el Mundial de Fútbol que desviaría la atención de la prensa” (Entrevista a presidente del INFESUCO, Daniela Allendes, 11/12/16).

Pese a los problemas internos que experimentó la ACES, el paro nacional convocado para el día lunes 6 de junio se efectuó de todas formas, logrando la adhesión de cerca de 110 organizaciones sociales, culminando la jornada con una conferencia de prensa de los voceros de las ACES Juan Carlos Herrera del Liceo Valentín Letelier (quien reemplazó a Valenzuela), María Jesús Sanhueza del Carmela Carvajal y Karina Delfino del Liceo 1 de niñas en el Instituto Nacional. En esa conferenciase denunció al gobierno de intervenir el movimiento para quebrarlo. Al día siguiente, la ACES aceptó reunirse con el entonces presidente de la Comisión de Educación del Senado, Senador Mariano Ruiz Esquide (Demócrata Cristiano pro gobierno), quien se transformó en mediador entre los estudiantes y el gobierno. Como gesto político, los secundarios se comprometieron a acoger las propuestas del gobierno pero esperaron una oferta más real para adoptar una decisión final en relación a los puntos de la “agenda corta”, que eran las demandas económicas originales. En esa línea, la vocera de la ACES, María Jesús Sanhueza, declaró al Diario La Tercera: “Necesitamos un acuerdo formal, una firma que nos avale que estos temas serán tratados y que se haga un cronograma” (*La Tercera*, 6/06/2006). Sin embargo, y como ha sido la tónica de funcionamiento interno de la asamblea resolutive de la ACES, la decisión

final quedó en manos de las bases secundarias, quienes se reunieron en el Liceo Barros Borgoño el 6 de junio por la mañana con el fin de discutir y votar la propuesta del gobierno. Curiosamente, ese mismo día apareció en el Diario La Tercera una encuesta que reveló que los secundarios lograron un alto apoyo, a pesar del tiempo de prolongación del movimiento. Esta encuesta se efectuó entre los días 3 y 4 de junio y arrojó que un 87% de los encuestados estaba de acuerdo con las movilizaciones de los estudiantes; además las evaluaron con un 6,1 sobre 7 (*La Tercera*, 6/06/2006). Tras una intensa jornada de discusión y votación, los secundarios decidieron continuar movilizándose, pero resolvieron exigir al gobierno que el Consejo Asesor Presidencial de Educación propuesto por el gobierno para acoger las demandas del movimiento contara con un 50% de representación secundaria, idea que desestimó el gobierno. El Ministro Zilic dijo a *El Mercurio* que: “Se ha solicitado tener el 50% de todo el consejo que va a formar la presidenta mañana y prácticamente elegir ellos directamente a los miembros del equipo social. Me parece que es una situación extrema” (*El Mercurio*, 7/06/2006). Para el día 7 de junio de 2006 Bachelet dio a conocer los integrantes del Consejo Asesor, el cual estuvo compuesto por 81 integrantes, de los cuales sólo 12 representarían a los estudiantes.

Al día siguiente, el día jueves 8 de junio, el debilitamiento del movimiento secundario se comenzó a hacer explícito, luego de que cerca de 500 colegios comenzaron a deponer sus acciones. Para Isamit, vocero de la ACES, “una idea era negociar directamente con el gobierno y congelar el movimiento y en dos meses más hacer una evaluación de lo que ha sido la comisión de la reforma. Y si en ese momento, si estamos descontentos, volvemos a las movilizaciones” (*La Tercera*, 31/05/2006). Inmediatamente comenzaron las presiones y las acusaciones de quiebre del movimiento, ante lo cual Delfino, vocera de la ACES, declaró que no habían divisiones internas: “El movimiento no

está desgastado. Hay compañeros que extrañan a la familia, han pasado hambre y frío. La comparación de quién se baja y quién se queda sigue favoreciéndonos” (Delfino en *La Tercera*, 8/06/2006). Sin embargo, ya para el día 10 de junio en una asamblea desarrollada por la ACES, los estudiantes decidieron acabar con las movilizaciones y regresar a clases el día 13 de junio, debido al descuelgue progresivo de los liceos. Tras un mes y medio de movilizaciones, finalmente los secundarios aceptaron la propuesta del gobierno, explicando que ellos se bajaron “(...) sumamente felices por los logros que hemos tenido como movimiento. Sabemos que son logros históricos, que han sido difíciles de obtener” (Sanhueza en *La Tercera*, 10/06/2006). En tanto, Juan Carlos Herrera, vocero de la ACES, indicó que: “Creemos que hemos ganado bastante. Hemos ganado en la conformación de una organización secundaria bastante amplia a nivel nacional y en los temas reivindicativos económicos que habíamos planteado al gobierno. Pero aún nos queda la transformación de los temas estructurales” (Herrera en *La Tercera*, 10/06/2006).

Pero no todos hacían un balance positivo. Para el dirigente del Liceo Lastarria, Esteban Lizana, vocero de la ACES, el desgaste del movimiento comenzó cuando “María José Sanhueza se extralimitó al incorporar a gremios que no tenían nada que ver con los estudiantes, desvirtuando nuestro movimiento y buscando dilatar lo ganado” (Lizana en *El Mercurio*, 7/06/2006, C3). Juan Carlos Herrera, vocero de la ACES, entendió que, cuando la presidenta dio su mensaje en junio, la posición autónoma que él lideraba había perdido:

“ahí nos dimos cuenta que perdimos. Cuando se nos propuso entrar al Consejo Asesor, justo se convoca a una asamblea nacional y llegaron los voceros de las regiones que eran todos militantes. Ya estaba todo cortado. Estos nuevos voceros acordaron sumarse a la mesa del gobierno, pero nosotros nos bajamos porque se iba a parlamentarizar la discusión y decidimos “matar” la asamblea. Con esto la asamblea perdió la capacidad de movilizarse y se acabó la revolución pingüina” (Entrevista a presidente del Liceo Valentín Letelier, Juan Carlos Herrera, 23/07/18).

Para César Valenzuela, el tema de la militancia partidaria fue algo que influyó en el debilitamiento del movimiento, pues la pertenencia a un partido tensionó las relaciones y aumentó la desconfianza de las bases con los voceros: “fue una carga para el movimiento” (Entrevista a vocero de la *revolución pingüina*, César Valenzuela, 4/09/18). Para Valenzuela, el tema de la escasa autonomía de los voceros contribuyó al desgaste del movimiento, pues como la mayoría de los representantes tuvieron militancia partidaria, esa cercanía con los partidos profundizó la desconfianza y dejó en manos de los partidos el rumbo del movimiento. Si bien la ACES desde su nacimiento remarcó que la autonomía era el principio rector de la organización, durante la *revolución pingüina* los militantes de partidos políticos pertenecientes al sector moderado de la ACAS tensionaron las relaciones dentro de la ACES y terminaron por imponerse frente a los colectivos CREAM, CRECER y *Aplikapucha*, debilitando la posición autónoma dentro del *movimiento pingüino*. Los dirigentes con militancia dejaron de responder a sus bases y optaron por imponer la agenda de sus partidos y la del gobierno (tal como en 2001), situación que contribuyó a que el *pingüinazo* se quebrara y se acabara la alianza entre las ACAS y la ACES. Este quiebre significó el fin de la *revolución pingüina* pero no determinó el cese de las movilizaciones de la ACES, pues estas continuaron el 16 de junio 2006.

Luego del término de la *revolución pingüina*, el gobierno comenzó a trabajar en los compromisos asumidos con los estudiantes que formaban parte de la agenda corta, además de avanzar con el inicio del trabajo del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAP en adelante), a partir del 14 de junio. El CAP creó tres comisiones, la institucional, la de revisión del marco regulatorio educacional y la de la calidad de la educación, teniendo como labor central la de proponer reformas al sistema educativo. Estuvo conformado por especialistas en educación, académicos, personeros de distintas

confesiones religiosas, representantes de las etnias originarias, representantes de los colegios particulares subvencionados y privados, docentes y codocentes, sostenedores municipales y privados, rectores de universidades tradicionales y privadas y, en menor medida, estudiantes secundarios de la ACES y estudiantes universitarios. En paralelo al funcionamiento del CAP, nació el Bloque Social por la Educación (BSE en adelante), cuya función fue defender que las demandas de la agenda larga propuestas por el *movimiento pingüino* no fueran descartadas por el CAP, coordinar a los actores sociales comprometidos con un nuevo tipo de educación, proponer políticas públicas que apuntasen a la transformación del sistema educativo desde los actores de la educación y analizar las posturas que se presentasen al interior del Consejo (*Crónica Digital*, 8/12/2006). Este bloque congregó a algunos voceros secundarios como María Jesús Sanhueza y María Huerta, a dirigentes universitarios como Nicolás Grau de la Universidad de Chile, además de dirigentes de universidades públicas y privadas, profesores y funcionarios de la educación (Bloque Social 2006).

El día 16 de junio, cerca de 2000 estudiantes secundarios independientes de la ACES, salieron a manifestarse contra de la composición del Consejo Asesor propuesta por el ejecutivo (*Radio Cooperativa*, 16/06/2006). Luego de aquella marcha se produjo una pausa en las movilizaciones secundarias, las cuales volvieron a reaparecer el 8 de agosto de 2006 en la ciudad de Santiago, lideradas por estudiantes secundarios independientes de la ACES, molestos por la burocracia con la cual estaba operando el CAP (*Agencia Federal de Noticias*, 9/08/2006). Llegado el mes de septiembre, se produjo una nueva marcha convocada por estudiantes independientes de las ACES el día 9, movilización que ocurrió en la comuna de Maipú. El motivo de la manifestación fue el lento avance en el trabajo del CAP (*Emol*, 9/09/2006). Posteriormente, el día 12 de septiembre, el Colegio de Profesores

de Chile, apoyado por el BSE, convocó a una nueva movilización contra la JEC, contra el CAP y para acelerar la derogación de la L.O.C.E. (*Emol*, 12/09/2006). Esta movilización se volvió a repetir el día 26 de septiembre en la ciudad de Santiago, apoyada por los voceros de la ACES María Jesús Sanhueza y Maximiliano Mellado y por el dirigente universitario Nicolás Grau, (militante del Partido Socialista) de la Universidad de Chile e integrante del Bloque Social por la Educación (*El Universo*, 26/09/2006).

Pasados tres días de la marcha convocada por los profesores, el CAP hizo entrega del primer informe sobre el sistema educativo, el que fue criticado por los partidos de oposición por considerar que intentaba re-estatizar la educación (*El Mostrador*, 3/10/2006). Por su parte, la ACES se volvió a rearticular en Santiago luego del fracaso del *pingüinazo* con algunos de los voceros de la *revolución pingüina* en su vertiente independiente, como María Jesús Sanhueza y María Huerta, quienes manifestaron su molestia con el informe presentado por el CAP, pues encontraron que el gobierno no se hizo cargo de las demandas estructurales planteadas por la organización durante la *revolución pingüina*. Como respuesta a lo anterior, el 11 de octubre la ACES tomó 12 colegios en Santiago, siendo el Instituto Nacional, el Liceo N° 1, el Liceo N° 7, el Instituto Superior de Comercio N° 2, el Colegio Darío Salas, el Colegio Benjamín Franklin, el Colegio Arturo Alessandri, el Colegio Manuel Barros Borgoño, el Colegio Confederación Suiza, el Liceo de Aplicación, el Iris Yaeger y el Liceo Agustín Edwards. El vocero de aquella movilización e integrante de la ACES, Maximiliano Mellado, señaló que “las tomas se deben a que el gobierno no ha dado respuesta a las demandas planteadas por los estudiantes en mayo de 2006. De continuar esta situación, no descartamos dejar de participar en el CAP” (*Emol*, 11/10/2006). Las tomas y movilizaciones se prolongaron hasta el 24 de octubre, día en que fue desalojado el Instituto Superior de Comercio N° 2 y detenida la vocera de la ACES, María

Huerta (*Radio Cooperativa, 24/10/2006*). Llegado el mes de diciembre, la ACES determinó retirarse del CAP (el día 6 de diciembre, cinco días antes de la entrega del informe el CAP) por considerar que “el documento final que presentaría el Consejo el día 11 de diciembre, no consideró las demandas del *movimiento pingüino* (como era terminar con el lucro en la educación) y por mantener intacto el sistema educativo” (*La Tercera, 6/12/2006*). Junto con la ACES, el BSE también optó por marginarse del Consejo CAP, “por no sentirse interpretados por las conclusiones del informe final y porque el informe no serviría para transformar el sistema educativo en su conjunto. Temas como el financiamiento compartido y el lucro en la educación no fueron considerados por los expertos” (*El Mostrador, 6/12/2006*). El retiro del CAP de la ACES y del BSE significó la apertura de nuevas movilizaciones estudiantiles para el año 2007, en rechazo al informe del CAP, pero sin la masividad ni la fuerza que tuvo la *revolución pingüina*.

Aun cuando el resultado de la *revolución pingüina* no fue del todo positivo para los estudiantes que la protagonizaron, es importante destacar que dicha movilización quedó como una de las más importantes tras el retorno de la democracia; las demandas planteadas por el movimiento se transformarían en la base principal del movimiento universitario, así como también el incipiente encuadre crítico del estado y de la educación.

3.5. Formas de organización durante la *revolución pingüina*

Como se dijo en líneas pasadas, luego del proceso de reorganización que experimentaron las organizaciones políticas que agrupaban a los estudiantes secundarios, para el año 2002 sólo la ACES y la ACAS continuaban vigentes. Estas organizaciones eran distintas en sus formas de organización interna, pues para la ACES lo fundamental era practicar la democracia directa y la horizontalidad en reemplazo de la verticalidad propia de

los partidos (Torres 2010). La ACES poseía una estructura no jerárquica y apartidista y reemplazó la figura del dirigente por la del vocero, quienes eran electos a través de una asamblea abierta en que cada colegio o colectivo integrante de la ACES votaba (Donoso 2011). La ACES en un comienzo aglutinó a 50 colegios y a colectivos sociales exclusivamente de izquierda, los cuales se dividieron en cuatro comités, siendo los de propaganda, prensa, coordinación estudiantil y negociación, los que ordenaron el trabajo de la organización en ese momento. Así lo describía una noticia de la época: “En muchos casos los jóvenes que componen los comités se repiten. Cualquier iniciativa planteada a los dirigentes de parte de las autoridades deben ser puestas en conocimiento en la asamblea, la que cual toma la decisión final sobre un tema puntual. Como la ACES trabaja de forma horizontal, ninguno de los voceros tiene más peso que otro y ninguno se considera dirigente” (*La Tercera*, 13/04/2001). Esta horizontalidad se basó en asumir prácticas más asociativas y colaborativas, eliminadas por la acción de los partidos dentro del movimiento, así como también avanzar hacia una mayor participación y representación de los estudiantes en los espacios secundarios (*Revista Punto Final*, 10/05/2001).

La ACAS, en cambio, tuvo un trabajo más centrado en ser un espacio de representación de los Centros de Estudiantes con tendencias partidarias, cuya composición central provenía de los partidos de la Concertación (como el Partido Socialista y la Democracia Cristiana) y del Partido Comunista (PC en adelante). Así, una característica sobresaliente en la composición interna de la *revolución pingüina* fue su transversalidad, ya que en ella convivieron estudiantes cercanos a las juventudes de los partidos políticos de gobierno con grupos críticos a dichas juventudes que, a pesar de tener diferencias, fueron dejadas de lado pensando en la unidad del movimiento. Eran jóvenes que provenían de

familias de clase media y media baja que vieron la educación como el único mecanismo de ascenso social. En este sentido, Daniela Allendes aclaró que:

“el 80% de los estudiantes movilizados era de colegios municipales, subvencionados y administrados por corporaciones, por lo que en gran medida los estudiantes eran de estatus socioeconómicos bajos. Es por ello que se exigía al Gobierno el pase escolar y PSU gratuitos, raciones de alimentación de mejor calidad y mejoras en la calidad de la educación, considerando que pertenecíamos a la periferia, a sectores populares y no a la clase alta” **(Entrevista a presidente del INFESUCO, Daniela Allendes, 11/12/16).**

Es decir, el movimiento estuvo compuesto mayoritariamente por estudiantes de bajos recursos, con una identidad en común y que se sentían relegados por el estado subsidiario. Similar percepción tuvo José Joaquín Brunner, ex Ministro de Educación de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, quien, en una columna de opinión publicada el 30 de mayo de 2006, señaló que los integrantes del movimiento *pingüino* fueron “un grupo con un agudo sentido de la desigualdad, con condiciones socioculturales muy distintas, que reaccionaron a la discriminación y a la segmentación presente en la educación. Son estudiantes que apostaron por una mayor equidad; anhelando un mayor compromiso de la sociedad con su futuro” (*La Tercera*, 30/05/2006). El resultado de esta forma de organización interna se tradujo en que, mientras más democrática y autónoma fue la *revolución pingüina*, más colectivos políticos adhirieron a sus demandas. Barrientos lo sintetiza de esta forma:

“Nos juntábamos en las oficinas del Instituto Nacional de la Juventud o en algún auditorio de algún colegio. Pero mientras más seguía el movimiento más estudiantes y colectivos se sumaban. En realidad con el tiempo fueron involucrándose alumnos que no tenían cargo, pero que sin embargo, aportaban pluralidad y diversidad de opiniones constructivas para el movimiento” **(Entrevista a presidente del Liceo de Hombres de Puerto Montt, Gonzalo Barrientos, 9/12/16).**

Delfino, vocera de la ACES, recuerda que la idea de organizarse de forma unificada y fuerte comenzó en 2005. Ese año “Se agruparon colegios con objetivos en común, a los que se fueron sumando más establecimientos. Además se formó la comisión política con dos representantes, todos electos por la asamblea. Eran una especie de coordinadores, que

se preocupan de que la información les llegue a todos los integrantes del grupo. Después de cada asamblea, los centros de alumnos deben organizar reuniones de delegados de curso en cada colegio, los que a su vez llevan la información al resto de los alumnos” (Delfino en *La Tercera*, 5/05/2006).

César Valenzuela, uno de los voceros de la *revolución pingüina*, agregó que: “Aquí no podemos discriminar entre comunistas, socialistas o de derecha. Nosotros somos un movimiento gremial y quedó estipulado que los partidos políticos quedaban afuera de las reuniones. Se vota lo que dicen las bases” (*La Tercera*, 5/05/2006). En esta misma dirección, Maximiliano Mellado, vocero del Liceo Barros Borgoño, sostuvo que “la *revolución pingüina* al tener una mayor representación de postura logró una alta simpatía, porque en el fondo congregamos a amplios sectores de la sociedad. La señora en la casa se veía reflejada, si era de izquierda, en la María Jesús, si era de centro en la Karina, si era de derecha a lo mejor en el Julio y si no le interesaba la política, quizás en el Maxi Mellado” (*TVN*, 26/04/2016). José Miguel Ortiz señaló en este punto que:

“(...) la participación de los partidos y en particular los partidos de la Concertación, fueron vistos con especial recelo, pues ellos estaban al servicio de los poderosos y no de los estudiantes. Los partidos fueron los responsables de los fracasos que ha tenido el movimiento estudiantil” (Entrevista a vocero del Liceo Industrial A-20 de Santiago Centro, José Miguel Ortiz, 10/09/18).

Se desprende de esta idea que, para los estudiantes movilizados, los partidos debieron estar al margen del movimiento, puesto que fueron una condicionante para el triunfo del movimiento, situación que finalmente terminó por erosionar su credibilidad dentro de los sectores más radicalizados de la ACES. Si bien la ACES fue partidaria de mantener la autonomía ante los partidos, la ACAS tenía una visión distinta y fue el grupo que optó por pactar con el gobierno, en vez de continuar movilizados por las demandas de agenda larga.

Conclusiones preliminares

En este capítulo se ha reconstruido el proceso de organización secundaria y los ciclos de movilización previos a 2011. Tanto el *mochilazo* como la *revolución pingüina* ampliaron las críticas al estado subsidiario y su rol en la educación. Además, ambas movilizaciones instalaron el asambleísmo democrático, la autonomía política y la horizontalidad como una forma de interacción estudiantil. Con todo, si bien la autonomía fue el principio orientador de la ACES, no lo fue para la ACAS, que creía más en la vía institucional y en la negociación directa con los estamentos del estado. Es decir, desde un punto de vista organizacional y en lo que respecta al tipo de demanda, encontramos una continuidad política entre el *mochilazo* y el *pingüinazo*, siendo esta última movilización un gran referente de interpretación de la crisis del sistema educativo y una fuente de aprendizaje político para las movilizaciones universitarias de 2011. Sin embargo, la militancia y la cercanía de varios voceros de la *revolución pingüina* con los partidos en el poder limitaron su autonomía política, impidieron la generación de alianzas con otras organizaciones sociales y frenaron su prolongación en el tiempo. Al no construir una plena autonomía política, el movimiento frenó sus opciones de triunfo frente al estado y condicionó la posibilidad de convertirse en un verdadero movimiento social., pues no logró proyección política, prefirió resolver las demandas coyunturales por sobre las estructurales y descartó establecer alianzas con otros actores sociales interesados en transformar el sistema educativo en profundidad.

CAPÍTULO 4

El origen del movimiento universitario de 2011

Introducción

Las movilizaciones universitarias de 2011 se transformaron en las más significativas tras el retorno de la democracia -incluso superando a las movilizaciones de los estudiantes secundarios de 2006-, siendo el principal problema político para el primer gobierno de Sebastián Piñera (Segovia y Gamboa 2012) y sentando las bases de un movimiento social que perduraría varios años en el tiempo. La hipótesis que guía la investigación propone que el origen del movimiento universitario se explica por los procesos previos de movilización estudiantil y la interpretación de crisis hecha por los estudiantes en una coyuntura de cambio de partido en el gobierno. En virtud de esto, la primera sección de este capítulo introduce la entrada en escena del movimiento universitario en 2011. En la segunda sección se describen en mayor detalle las movilizaciones universitarias de 2011 y se analizan las demandas del nuevo movimiento universitario. En el apartado siguiente se analiza el papel que tiene la instalación del gobierno de Sebastián Piñera en el origen del movimiento universitario, tanto en lo que hace a la radicalidad de las movilizaciones como en lo que respecta a la profundización de las demandas del movimiento y el encuadre del sistema educativo. La cuarta sección tiene por objetivo discutir en mayor profundidad el rol que tuvieron las movilizaciones previas y en el encuadre del sistema educativo en el origen del movimiento universitario de 2011.

4.1. El movimiento universitario entra en escena

Luego de las movilizaciones universitarias en 2005 contra el Crédito Con Aval del Estado (CAE) durante el gobierno de Ricardo Lagos y donde los sectores “moderados” se impusieron a los sectores “radicales” dentro de la negociación, el movimiento universitario entró en varios años de inacción, la que se rompió el 13 de abril de 2011, cuando los estudiantes de la Universidad Central se movilizaron para evitar la venta de la Universidad. Sus estudiantes desplegaron una serie de acciones para develar el riesgo económico y social que esta transacción conllevaría para los estudiantes, además de demostrar la excesiva mercantilización de la educación y el incentivo al lucro. El conflicto fue el siguiente: para poder vender la universidad sus controladores debían modificar los estatutos universitarios y eliminar el carácter de institución sin fines de lucro para vender el 50% de la Universidad a la Sociedad de Inversiones Norte-Sur, ex dueños del Banco Del Desarrollo. Los apoyos de otras casas de estudios a sus dirigentes no se hicieron esperar, tal como lo hizo la Federación de Estudiantes de la Universidad Diego Portales (privada), para quienes la movilización de los estudiantes de la Central era una lucha que los representaba absolutamente. Para los dirigentes de la Diego Portales, los estudiantes de la Universidad Central encarnaron el sentir que en años anteriores expresaron los estudiantes en torno a la crisis del sistema educativo. La acción de esos estudiantes constituía un ejemplo de movilización a nivel nacional para resistir la fuerza privatizadora que promovió Piñera con sectores de la Concertación (Indo 2011). El entonces presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Central, Adrián Prieto, señaló en una entrevista a Punto Final que el propósito de la empresa era adjudicarse la universidad con una fórmula que respondía al afán de lucrar con los estudiantes (*Revista Punto Final*, 12/05/2011).

Según Prieto, esta situación no fue muy distinta a lo que había pasado con la educación en Chile en los años anteriores y la situación de la Central fue una consecuencia de la aplicación de la lógica de mercado en el sistema educativo. Recalcó que, gracias a la influencia de algunas organizaciones políticas fuera de los partidos, el legado de las movilizaciones de 2006 y el apoyo directo de algunos estudiantes que participaron de la *revolución pingüina*, pudieron defender la Universidad y lograron que su lucha tuviera sentido para el movimiento universitario (Entrevista a dirigente estudiantil, Adrián Prieto, Santiago 16/02/2017). Es interesante lo que planteó Prieto, pues en 2011 se hizo más explícito el papel de los colectivos de izquierda que no estaban comprometidos con los partidos políticos, como también el débil protagonismo de los partidos en las universidades, cuestión que será profundizada en el capítulo siguiente.

Volviendo a la importancia que revistió la movilización de la Universidad Central para el movimiento estudiantil de 2011, la vocera del movimiento universitario de 2011 y militante de las JJ.CC, Camila Vallejo, señaló que la protesta de los estudiantes de la Universidad Central fue un hecho histórico, ya que motivó que nuevos actores apoyaran sus demandas y que éstas se agregaran a las demandas generales del naciente movimiento universitario (Vallejo en Ouviaña 2012). Para Vallejo, los procesos previos de movilización y la interpretación crítica del rol del estado fueron importantes para entender el levantamiento estudiantil hecho por la Universidad Central y colocar en cuestionamiento el rol del estado en la educación.

De la movilización contra la venta de la Universidad Central se desprendieron dos cosas. La primera tiene que ver con que el cuestionamiento a la mercantilización de la educación ya no sólo provenía de las universidades públicas, sino que también se levantó una crítica desde las universidades privadas afectadas por la mercantilización de la

educación, confirmando que las demandas planteadas por el movimiento universitario tuvieron sentido para los estudiantes de universidades privadas y que la crisis del sistema educativo no fue un problema exclusivo de la educación pública. Lo segundo se relaciona con la instalación del concepto de lucro en la educación (heredado de la *revolución pingüina*), que no fue otra cosa que la mercantilización educacional), concepto que se trabajó comunicacionalmente para vincular a la sociedad civil con las razones que tuvieron los estudiantes para movilizarse y encuadrar de mejor manera la crítica al estado.

El resultado de lo anterior se tradujo en que otras universidades se solidarizaron con los estudiantes de la Central, paralizaron sus actividades y convocaron a movilizaciones el 28 de abril. Ese día marcó el origen del movimiento universitario, con una gran movilización que convocó a más de 10 mil estudiantes, donde se expuso la crisis del sistema educativo y se cuestionó el tipo de financiamiento obtenido por los estudiantes. El principal foco de las críticas fue el CAE que, a juicio de sus dirigentes y de los rectores, era comparable con la burbuja inmobiliaria que dio pie a la llamada crisis *subprime* de 2009, puesto que los intereses futuros serían tan altos que los estudiantes endeudados no los podrían pagar. Para Giorgio Jackson, presidente de la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile en 2011, el CAE era una modalidad de financiamiento que obligó a los estudiantes a pagar varias veces el monto adeudado. En el fondo, el CAE era inviable y se transformaría en una burbuja como la crisis *subprime* (*Emol*, 27/04/2011). Así lo comprendió Jackson, señalando que para el movimiento estudiantil era imperioso instalar mediáticamente el tema de la mercantilización, sobre todo pensando en los favorecidos con el sistema y los marginados. Para los estudiantes el problema de la educación se movió entre deuda y estafa y en ese binomio ya había grupos más politizados que propusieron acabar con la mercantilización de la educación, cuestión

que tomó tiempo para encarnarse (Entrevista a dirigente Giorgio Jackson, Santiago 31/03/2016). El formato de trabajo y de discusión sirvió para que la incipiente interpretación de crisis del sistema educativo presentada en 2006 estuviera disponible y fuera profundizada en 2011.

El día 5 de mayo varias universidades estatales y otras privadas convocaron a la primera gran marcha por la educación en la principal arteria pública de Santiago de Chile (Avenida Libertador Bernardo O'Higgins), movilización que convocó a más de siete mil estudiantes. Entre las universidades estatales convocantes estuvieron la Universidad de Chile, la Universidad Católica, la Universidad Tecnológica Metropolitana, la Universidad Federico Santa María, la Universidad de Santiago y la Universidad de Ciencias de la Educación. A la marcha también se sumaron las universidades privadas como la Universidad Central, la Universidad de Humanismo Cristiano, la Universidad Arcis y la Universidad Diego Portales. Esa marcha sirvió para incluir nuevas demandas como el aumento en el gasto público de la educación, la reestructuración de las becas y las ayudas estudiantiles, como también la revisión del CAE.

La Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH en adelante) fue el órgano encargado de proyectar las movilizaciones, en tanto espacio de representación de los estudiantes y de carácter nacional (Fepucv 2012). La CONFECH posee dos instancias importantes de interacción universitaria. Una de ellas es el plenario, donde los representantes de cada federación debaten de forma horizontal para lograr acuerdos y se unifiquen posiciones (CONFECH 2010). Un segundo espacio es la llamada "Mesa Ejecutiva", que tiene como responsabilidad la de conducir las acciones colectivas que define el plenario. La Mesa Ejecutiva cuenta con 10 voceros repartidos por zonales: dos para la zona norte, tres para la zona metropolitana (una de ellas para alguna una

Universidad privada), dos para la zona quinta y tres para la zona sur. Cada grupo político “disputaba las federaciones para tener influencia, lograr beneficios colectivos o individuales, como también hegemonía en la plenaria y verse representado en la “Mesa Ejecutiva” (Entrevista a dirigente universitario Sebastián Farfán, Santiago 4/02/2017).

La CONFECH señaló en ese momento que el objetivo primario de los estudiantes era construir un proyecto de educación garantizado constitucionalmente como un derecho social universal en todos sus niveles, fundado en un sistema de educación pública, democrática, pluralista, gratuita y de calidad, orientada a la producción de conocimiento para un desarrollo integral e igualitario y a la satisfacción del pueblo (CONFECH 2011). Lo interesante de esta declaración tiene que ver con la concepción de educación adoptada por los estudiantes universitarios, la que ratificó la idea de transformar la visión de la educación como bien de consumo a otra como un derecho social reconocido constitucionalmente.

El día 12 de mayo los estudiantes nuevamente volvieron a las calles, en una movilización que congregó a cerca de 15 mil estudiantes. Las protestas se prolongaron hasta la cuenta pública presidencial del 21 de mayo⁴⁰. La marcha del 12 de mayo fue un hito importante para el movimiento universitario, pues, al tener una alta convocatoria, esa masividad mostró a los dirigentes que el problema de la educación era algo estructural por sobre lo gremial. La siguiente marcha del 21 de mayo también fue importante, pues se interpeló directamente al gobierno sobre sus demandas. Sin embargo, el mensaje presidencial tuvo un enfoque distinto y prácticamente no consideró ninguna de las ideas planteadas por los estudiantes, algo muy similar a lo vivido por los secundarios con la

⁴⁰Todos los 21 de mayo de cada año los presidentes hacen una cuenta o rendición pública de los avances de sus programas y de las políticas que se esperan concretar al término del año de su mandato. La analizada acá se dio bajo las movilizaciones universitarias, mensaje esperado por los estudiantes.

presidenta Bachelet en 2006. El presidente Sebastián Piñera señaló lo siguiente sobre la educación: “La educación es la madre de todas las batallas. La principal vía de movilidad social. Pero esta lucha por la calidad y equidad de la educación no se gana con discursos o promesas. Tampoco en la calle. Se gana en la sala de clases y en los hogares” (Mensaje presidencial 2011, 11). En los pocos minutos brindados a la educación, quedó de manifiesto que las demandas de los estudiantes universitarios no estuvieron consideradas y que el discurso apuntó a criminalizar las movilizaciones estudiantiles. Es más, en relación al tema de la educación superior, el presidente indicó que: “Estamos conscientes de la alegría, pero también de los costos y el endeudamiento que para las familias chilenas significa que sus hijos lleguen a obtener un título profesional. Por eso, perfeccionaremos los mecanismos de financiamiento estudiantil y permitiremos reprogramar a los 100 mil deudores morosos del Fondo Solidario” (Mensaje presidencial 2011, 12).

Esta declaración de Piñera fue tomada por los estudiantes como una forma de consolidar el papel subsidiario del estado, para continuar con el diseño de 1980, seguir con la senda de la mercantilización de la educación y desentenderse de fortalecer la educación pública. Para el entonces presidente del Colegio de Profesores, Jaime Gajardo, el discurso presidencial del 21 de mayo no dio cuenta de haber escuchado a la gente y sostuvo que las palabras del presidente implicaron “continuar con esta educación de mercado, desechando fortalecer la educación pública. Todos los sectores que se han movilizadod demandan la recuperación de la educación pública” (*Emol*, 21/05/2011).

Como los estudiantes no quedaron satisfechos con las palabras del ejecutivo, decidieron acercarse al Ministro de Educación, Joaquín Lavín y le hicieron entrega de una carta el día 26 de mayo de 2011, donde expresaron su rechazo a la cuenta pública dada por el presidente Piñera, enfatizando que el gobierno manifestó una clara señal de querer

profundizar el estado subsidiario. Como el gobierno buscó mantener los mecanismos de pago en la educación y evitar avanzar hacia una gratuidad total, los estudiantes anunciaron una nueva jornada de protesta contra la reforma. El 26 de mayo los estudiantes se movilizaron en Santiago, Valparaíso y Concepción, donde congregaron a más de 10 mil estudiantes en cada una de las tres regiones. En Santiago, la movilización contó con la presencia de los rectores de las universidades de Santiago de Chile y de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Juan Manuel Zolezzi y Luis Pinto, respectivamente. Además, se concretó un paro general convocado por los estudiantes universitarios, tensionando la relación con el ejecutivo. Estas acciones obligaron al Ministro de Educación a reunirse con el Consejo de Rectores de las Universidades chilenas (CRUCH)⁴¹ en la casa central de la Universidad de Chile para exponer a los rectores acerca de la reforma educacional impulsada por el gobierno, enfatizando en tres puntos claves para el ejecutivo: investigación, ciencia-tecnología y financiamiento. Sin embargo, como en la cita no hubo datos acerca de dónde saldrían los recursos para financiar la reforma, las autoridades volvieron a fijar un nuevo encuentro para complementar ideas y aclarar el panorama educativo. Cuatro días después, entre paros y marchas, los estudiantes y el Ministro Lavín se reunieron -el 30 de mayo- en dependencias del Ministerio de Educación para acercar posiciones sobre el petitorio estudiantil y evitar el llamado a paro nacional hecho por los universitarios. Como no se logró un acuerdo entre el ejecutivo y los dirigentes estudiantiles, los estudiantes reafirmaron las críticas a la reforma propuesta por el gobierno en 2010 y llamaron a un paro nacional el día 1 de junio (CONFECH 2011).

⁴¹El CRUCH es un organismo colegiado, de derecho público y cuenta con personalidad jurídica que reúne a veintisiete universidades chilenas, universidades estatales y públicas no estatales del país. Se creó el 14 de agosto del año 1954, en virtud a lo establecido en la Ley N° 11.575, artículo 36, letra c, que define al CRUCH como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Se le asigna también la tarea de mejorar el rendimiento y calidad de la enseñanza universitaria a través de un trabajo propositivo.

El dirigente universitario Giorgio Jackson planteó que la preocupación del gobierno fue sostener el sistema privado a toda costa, cuestión que agudizó un conflicto de interés que no era reciente y que se arrastraba desde antes de la aparición del movimiento estudiantil (*Radio ADN, 17/06/2011*). Es decir, las peticiones y exigencias estudiantiles que se instalaron en 2011 eran fruto de las anteriores movilizaciones expuestas en esta tesis, en las cuales se ampliaron demandas y se señaló la crisis del sistema educativo. Por tanto, según Jackson, la solución a la mercantilización de la educación pasaba por cambiar la estructura educativa presente en el país y proponer una alternativa a ella, pues las diferencias sociales siguieron intactas (*Radio ADN, 7/02/2012*). En 2012 Patricio Contreras, vocero del movimiento universitario de 2011, consideró que una importante fortaleza del movimiento fue que sobrepasó lo coyuntural y se hizo cargo de cuestiones estructurales en línea política y social. Al conectarse con otros actores sociales y converger en un nuevo tipo de sociedad contribuyó a que el movimiento traspasara la barrera educativa, siendo esto una importante virtud y una gran diferencia con anteriores procesos de movilización (*Radio U. de Chile, 15/02/2012*). Se intuyen de sus palabras dos cosas.

La primera es que para Contreras las anteriores experiencias de negociación efectuadas por los estudiantes se constituyeron en una limitante para el nuevo ciclo de movilización universitaria, pues fueron insatisfactorias y estuvieron controladas por los partidos. Esto afectó su autonomía política, limitó su triunfo y condicionó su prolongación en el tiempo. Un segundo elemento que se desprende de su declaración apuntaron a que el proceso de movilización de 2006 debe ser considerado como una instancia de experiencia política importante para los estudiantes, pues influyó en generar un estudiante más reflexivo, instaló de manera muy incipiente la interpretación de crisis que luego profundizó el movimiento universitario y sirvió como aprendizaje para evitar que el debate estudiantil

se partidizara, como sucedió en 2006. Esto llevó al movimiento universitario a levantarla autonomía política como una barrera de contención de los partidos, lo que fue importante para la identidad del movimiento, para su crecimiento y su perdurabilidad.

4.2. Movilizaciones, demandas estudiantiles y profundización del petitorio universitario

Las movilizaciones universitarias tuvieron como demandas primarias terminar con el endeudamiento universitario y avanzar hacia una democratización universitaria, donde funcionarios y estudiantes tuvieran influencia en las políticas internas que decidan sus autoridades. A partir del 1 de junio de 2011, las movilizaciones se fueron repitiendo cada mes. A las movilizaciones se sumaron el Colegio de Profesores, la Central Unitaria de Trabajadores (CUT en adelante), algunos sindicatos y la ACES, llegando al día 9 de junio de 2011 cerca de 26 establecimientos educacionales tomados por los secundarios (*Radio Bío Bío, 9/06/2011*). Por la noche de ese mismo día, los estudiantes de la Universidad de Chile tomaron la casa central de la Universidad, sumándose así a la series de acciones desplegadas por los estudiantes secundarios en demanda por una educación gratuita. Estas prosiguieron el 14 de junio, cuando un grupo de estudiantes universitarios dio inicio a la llamada “1800 horas por una educación gratuita”, la cual consistió en correr alrededor de la casa de gobierno por esa cantidad de horas (*El Ciudadano, 16/06/2011*). Las movilizaciones universitarias continuaron y se agregaron las acciones de los estudiantes secundarios, quienes apoyaron a los universitarios tomándose nuevos establecimientos educacionales, constatando que para el 14 de junio habían cerca de 100 colegios tomados y 80 estaban en paro (*La Tercera, 14/06/2011*). Además, la CONFECH, la ACES y el Colegio de Profesores convocaron a nuevas movilizaciones para el día 16 de junio. Para

evitar que las movilizaciones continuaran, el 21 de junio el gobierno hizo entrega de una propuesta de siete puntos a la CONFECH, que contemplaban aumentar los recursos para las universidades públicas y velar para que no hubiese más lucro en la educación (*La Tercera*, 22/06/2011). Sin embargo, los estudiantes universitarios y el Colegio de Profesores rechazaron la propuesta, convocando el presidente de los profesores, Jaime Gajardo, a un paro nacional para el día 30 de junio (*Emol*, 22/06/2011). Al día siguiente de sus declaraciones, la ACES realizó una nueva movilización por el centro de Santiago, la cual congregó cerca de 10 mil estudiantes y donde la vocera de la ACES, Laura Ortiz, exigió la renuncia del Ministro de Educación, Joaquín Lavín (*Emol*, 23/06/2011).

Desde ese momento los estudiantes universitarios no cesaron sus movilizaciones, las cuales incluyeron la entrega de una carta al presidente desde la mesa ejecutiva de la CONFECH el día 12 de agosto, exigiendo al gobierno pronunciarse sobre el petitorio entregado en mayo (*Emol*, 23/08/2011). El 2 de septiembre, el CONFECH convocó a un paro nacional para el día 8, junto con nuevas jornadas de protestas en todo Chile (*Emol*, 24/09/2011). En octubre, estudiantes secundarios y universitarios se tomaron dependencias del ex Congreso Nacional en Santiago (*La Tercera*, 21/10/2011) y luego de ese día la CONFECH integró una mesa de trabajo con el gobierno, la cual se quebró el día seis de noviembre, pues no era resolutive y desconocía el petitorio estudiantil, situación que abrió una nueva jornada de protestas nacionales. Para el sábado 8 de noviembre la CONFECH desarrolló una asamblea en la ciudad de Valdivia para dirimir los pasos a seguir, junto con nuevas movilizaciones el día 9 y 10 de noviembre. El día 12 de noviembre se realizó una nueva reunión de la CONFECH, donde se acordó continuar con las movilizaciones, pero en esta ocasión en alianza con los estudiantes colombianos también movilizadas, relación que motivó la convocatoria a una marcha latinoamericana por la educación para el día 24 del

mismo mes, movilizaciones que se desarrollarían en Colombia, Perú, Argentina, Brasil, México, Ecuador, Venezuela, Costa Rica, Paraguay, El Salvador, Bolivia, Uruguay, Guatemala y Chile. (*El Ciudadano*, 23/11/2011).

El día 18 de noviembre se retomaron las movilizaciones en la ciudad de Santiago y el día 22 la CONFECH acordó fijar un calendario de actividades de cierre de año, el que contempló retomar las movilizaciones al año siguiente. No obstante, el 30 de noviembre se produjo una tensión entre los sectores disidentes de la CONFECH y los voceros más representativos del movimiento universitario, como Giorgio Jackson de Nueva Acción Universitaria (NAU en adelante), Camila Vallejo, presidenta de la FECH y militante de las Juventudes Comunistas, y Camilo Ballesteros también militante de las Juventudes Comunistas y presidente de la Federación de Estudiantes de la USACH (FEUSACH en adelante). El motivo fue la intromisión de los partidos en el movimiento y la forma en que estos últimos dirigentes llevando a cabo la negociación con el gobierno (*Emol*, 30/11/2011). Esta tensión provocó que los sectores autónomos comenzaran a tener mayor influencia en las decisiones del movimiento.

Llegado diciembre, algunas federaciones universitarias entraron en elecciones internas, como fue el caso de la Universidad de Valparaíso y la Universidad de Chile. En esta federación la vocera del movimiento universitario, Camila Vallejo, volvió a presentarse como candidata para un segundo período en la conducción de la FECH, compitiendo en ese momento con el estudiante Gabriel Boric, sin militancia partidaria e integrante de un colectivo de izquierda llamado “Creando Izquierda”, el candidato de la derecha Ambrosio Yobanólo, de “La Chile para todos”, Cristóbal Lagos de “Nueva Izquierda Universitaria”, Fabián Puelma de “Abran Paso a la Lucha” y Francisco Carrasco de “República Independiente, Autárquica y Anárquica de la Cochina, Toma Casa Central

U. De Chile 2011” (*Radio U. de Chile, 1/12/2011*) Esta elección era fundamental, pues si la federación quedaba en manos de los partidos, el movimiento se podría debilitar. No obstante, si la federación era controlada por las tendencias independientes, las opciones de mantener un movimiento movilizado por más tiempo eran altamente probables. El día 8 de diciembre se conocieron los resultados, logrando la presidencia de la FECH el estudiante, Gabriel Boric, quien derrotó finalmente a la candidata de las Juventudes Comunistas y la principal vocera del movimiento universitario, Camila Vallejo. El día en que asumió la presidencia de la FECH, el 18 de diciembre, Gabriel Boric anunció que “el movimiento estudiantil continuaría movilizado en 2012, ya sea en las universidades, en los liceos, en las poblaciones y en otros sectores sociales” (*Emol, 19/12/11*). Luego de eso, las universidades depusieron las tomas aunque las movilizaciones no decayeron.

Con respecto a las demandas elaboradas por el movimiento universitario en este primer momento, el origen del movimiento universitario se sustentó en anteriores movilizaciones producidas desde la segunda mitad de 1990, especialmente las de 2006 y la incipiente propuesta de crisis del sistema educativo. Si en un comienzo las demandas fueron bien limitadas, con el paso de las semanas se fueron incorporando otras que no fueron principalmente gremiales y que implicaban una crítica más generalizada al modelo económico neoliberal y a la crisis en la educación. Al momento de plantear sus exigencias, el movimiento universitario de 2011 volvió a revisar y encuadrar elementos ya presentes en las movilizaciones previas. Fue así como el 26 mayo de 2011 los estudiantes universitarios entregaron su peticionario al gobierno, el cual se dividió en tres componentes: financiamiento, democratización y regulación del sistema de educación superior y acceso con equidad, calidad, integración y heterogeneidad social en la matrícula (CONFECH 2011). En relación al tema del financiamiento, los estudiantes plantearon:

- a) **Aumento de los aportes basales de libre disposición** ⁴² –no asociados a desempeño- para garantizar la gratuidad de la educación que entregan, terminar con el autofinanciamiento y financiar los costos reales y el desarrollo de las universidades tradicionales.
- b) **Creación de una Red Nacional de Educación Técnica Estatal**, para subsanar la carencia de formación técnico-profesional de calidad orientada a las necesidades del país.
- c) **Fondo de revitalización para las universidades tradicionales de libre disposición**, estableciendo que serán las comunidades universitarias quienes decidan el uso de estos recursos.
- d) **Reestructuración integral del sistema de becas y ayudas estudiantiles**, ya sea en sus montos, cobertura, como también en sus condiciones de postulación.
- e) **Eliminar el CAE y crear un sistema único de Fondo Solidario para todas las instituciones que en la práctica no lucren** y eliminar la banca en el sistema de financiamiento.
- f) **Tarjeta nacional estudiantil única y estatal**, congelamiento de la tarifa estudiantil para la educación superior, regulada por decreto, y gratuidad para los estudiantes secundarios, válida los 365 días del año, las 24 horas del día en todo el territorio nacional y para viajes interurbanos.
- g) **Eliminación del Aporte Fiscal Indirecto (AFI)**, por ser un claro incentivo regresivo que fomenta la segregación estudiantil y una herramienta que incentiva el lucro.

⁴²Los aportes basales son los recursos que otorga el estado a las universidades públicas y privadas, los cuales se definen en función del cumplimiento de resultados y la disponibilidad de recursos aprobada por el Congreso, mediante una Ley de Presupuesto.

Con respecto a la democratización universitaria, los estudiantes exigieron:

- a) **Modificación del DFL 2, artículo 56 letra e), artículo 67 letra e), y artículo 75 letra E**, para garantizar el derecho a la participación triestamental en los cuerpos colegiados. Esto se refiere a que el movimiento propone que en la elección del rector los estudiantes también puedan votar, situación vetada para ellos.

- b) **Asegurar las libertades de expresión, cátedra y de asociación a estudiantes, docentes y trabajadores en todas las instituciones**, para que no se sigan violando los derechos constitucionales.

- c) **Prohibición efectiva del lucro mediante la creación de la superintendencia de Educación** (sanción del incumplimiento de la ley) en todo el sistema de educación superior, como condición necesaria para el mejoramiento del bienestar de los estudiantes.

- d) **Modificación de la ley que permite el lucro en otras instituciones de educación.**

- e) **Nueva Acreditación, distinta a la Acreditación 2.0 presentada por el gobierno, obligatoria para todas las instituciones de educación superior**, a través de agencias estatales que no tengan conflicto de interés y que incorporen como criterios la coherencia en la misión de las instituciones de objetivos educativos y necesidades de país, complejidad de las instituciones, cumplimiento del rol público, la ausencia efectiva de lucro y la existencia de organización estudiantil, académica y funcionaria.

- f) **Modificación de la L.O.C.E y la L.G.E.** Este punto está en directa relación con lo planteado por los estudiantes secundarios en 2006, existiendo una relación directa entre lo sostenido por ellos ese año con la nueva mirada de educación en 2011. Es decir, hay un

relato y una memoria histórica y política que, a pesar del tiempo transcurrido desde la *revolución pingüina* no se perdió y se revitalizó.

g) **Garantizar constitucionalmente el derecho a la educación** en virtud de los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes, como el pacto de derechos económicos, sociales y culturales y la convención americana de derechos humanos, entre otros.

En lo que respecta a la calidad, a la integración y a la heterogeneidad social presente en la educación, las demandas incluían:

a) Rechazo a la Prueba de Selección Universitaria (P.S.U.) por su carácter regresivo y elitista que solo detecta el nivel socioeconómico y la creación de mecanismos complementarios de acceso que consideren nivelación, mantención (académica y económica) y titulación para que de una vez exista igualdad de oportunidades para todos, así como de fondos estatales que permitan financiarlos.

b) Garantizar el acceso y las condiciones de estudio para las personas con necesidades educativas especiales en la educación superior.

Estas demandas centrales fueron afinándose con el transcurso de las movilizaciones, encontrando una nueva actualización de ellas el día 12 de agosto, fecha en que la mesa ejecutiva de la CONFECH le hizo entrega de una carta de 12 puntos al presidente, insistiendo que respondiera al petitorio original del mes de mayo. Dicho documento enfatizó en las falencias que presentaba el sistema educativo, profundizando en la visión crítica del estado de la educación. Agregaron los dirigentes que: “Los estudiantes de todo Chile hemos cuestionado profundamente el actual sistema educativo chileno,

haciendo un diagnóstico muy crítico, pero certero. Dentro de las consecuencias que ha desarrollado este sistema desregulado e individualista, denunciamos desigualdad en los mecanismos de acceso a la educación superior, que hoy segregan a la población estudiantil, instituciones educativas que utilizan los sueños de miles de familias chilenas, para obtener un fin de lucro (...) generando falsas expectativas en los estudiantes que, engañados por instituciones que publicitan educación de calidad, ven frustrada la única oportunidad de desarrollar sus capacidades de manera plena” (*Emol*, 23/08/2011). Los puntos propuestos por el movimiento en la carta apuntaron a una educación garantizada constitucionalmente como derecho social, eliminarla banca privada en el financiamiento de la educación, acabar con el lucro en todo el sistema de educación chilena y eliminar las trabas legales que prohíben la organización universitaria. Por otro lado, se planteó la desmunicipalización efectiva de la educación, la creación de un nuevo sistema de educación pública, el término del financiamiento compartido y el respeto a los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios (*Archivo Chile*, 23/08/2011).

Al comparar los petitorios de 2006 y de 2011, se observa que el petitorio final propuesto por los estudiantes universitarios de 2011 fue mucho más profundo que el de los secundarios de 2006, situando la discusión en la estructura político social del país y tensionando aún más la relación entre estado y mercado. Las demandas que presentaron los estudiantes universitarios fueron más amplias, más transversales y mayormente democráticas, demostrando la capacidad que tuvo el movimiento universitario de proponer una nueva sociedad y de repensar la conformación de un nuevo tipo de estado. Esta ampliación y transversalidad en las demandas sirvió para que el movimiento universitario abriera nuevos procesos de negociación, crecieran las redes de apoyo externo y se avanzara hacia una mayor autonomía política como mecanismo de prolongación del movimiento en

el tiempo. Como lo señala la literatura sobre framing, el encuadre propuesto por el movimiento universitario incorporó el diagnóstico hecho en anteriores movilizaciones sobre el sistema educativo y trabajó en su amplificación, en su extensión y en su transformación, con el objetivo de reforzar su encuadre crítico y conseguir la aceptación de sus demandas por parte de la sociedad civil y de los integrantes del movimiento. Ese encuadre enfatizó el fortalecimiento de la educación pública como pilar fundamental para la disminución de las brechas educativas, ubicando al estado en la labor central de recuperación de la educación como un derecho social. Al concebir la educación como una mercancía que se financia bajo criterios dictados por el mercado, el resultado de esa concepción es que aquellas personas que tienen más recursos pueden acceder a una mejor educación. Para los estudiantes, el diseño instalado en dictadura y perfeccionado en democracia profundizó la competencia, la elección y la privatización dentro del sistema educativo.

Al estar presente el lucro en la educación, resulta fundamental para los estudiantes restringir el papel del mercado y construir una educación democrática, inclusiva, pluralista y en sintonía con las necesidades productivas y culturales del país (CONFECH 2012). Para producir este cambio es necesario reorganizar estructuralmente la educación, comenzando por redefinir su rol como generadora de conocimiento y aprendizaje, para acabar con una educación que reproduce las injusticias y la dominación (CONFECH 2012; ACES 2012). Por ello, es imprescindible cuestionar la calidad y las pruebas estandarizadas como el SIMCE o la P.S.U., pues más que fortalecer la educación pública la han debilitado, ya que la preocupación central para el sistema educativo es el instrumento y su resultado (ACES 2012). Lo anterior convierte a la educación en un bien de consumo, como resultado de la

fragmentación observada y la total desregulación de la oferta iniciada en dictadura y continuada por los gobiernos de la Concertación (CONFECH 2014).

4.3. El movimiento universitario y la derecha en el poder

Se ha dicho en este capítulo que la interpretación de crisis del sistema educativo se fue perfeccionando en los continuos procesos de movilización estudiantil y fue reforzada por la instalación de Piñera en el poder. El nuevo gobierno no buscó plantear una política pública educativa distinta a la desarrollada por los gobiernos de la Concertación, sino que más bien se enfocó en mantener el mismo sistema educativo pero asignándole un rol mucho más preponderante al mercado, lo que para los estudiantes era la apertura de una “agenda privatizadora” (*La Red*, 18/03/2013). Esta agenda se haría viable a través una nueva reforma en educación, que se implementaría en 2011 y que contrastaba con la visión de la educación desarrollada por el movimiento universitario. Para el gobierno, la educación era un bien de consumo que requería de una mayor relación entre los sectores de la educación y el empresariado (*Emol*, 19/07/2011), mientras que para los estudiantes la educación era un derecho social universal irrenunciable. Camila Vallejo recuerda que hicieron una lectura crítica de la reforma y los dirigentes concordaron que la propuesta era “una política privatizadora y no una gran revolución como la propuso el estado. Era poner un broche de oro al proceso de privatización y de mercantilización que había vivido estos años el mundo educacional” (*La Red*, 18/03/2013). El movimiento cuestionó el rol subsidiario presente en la educación, comprendiendo que el gobierno no promovería un cambio distinto a las bases educacionales. El dirigente universitario Recaredo Gálvez coincidió con esta lectura, considerando que el movimiento entendió que el gobierno era contrario a sus demandas, transformándolo en un enemigo para el movimiento:

“La propuesta del financiamiento ha sido una propuesta que ha venido manifestándose dentro del movimiento estudiantil, en el movimiento universitario en particular, desde hace por lo menos de los noventa en adelante. Y el enemigo común se plantea como un gobierno abiertamente de derecha, que había planteado fortalecer el trabajo desarrollado por la Concertación, un trabajo que apuntaba a ciertas estrategias neoliberales consagradas dentro de un marco supuestamente democrático” (Entrevista a dirigente universitario, Recaredo Gálvez, Santiago 02/01/2016).

En la misma línea se ubicaba la dirigente universitaria Marta Matamala, quien sostuvo que el movimiento del 2011 entendía que la instalación de un gobierno de derecha era perjudicial para el movimiento, pues alentaba el desarrollo de cierta unificación en torno a políticas educativas con profundo sentido neoliberal. En esa línea la dirigente agregó que:

“eso nos dio márgenes de unidad a la izquierda para poder plantearse directamente como una oposición dicotómica respecto a lo que existía en ese momento. Y ahí también hay una capacidad de instalar en contraposición a la noción meritocrática o de mercado que estaba tan lógicamente instalada dentro del programa Piñera” (Entrevista a dirigente universitaria, Marta Matamala, Santiago 10/01/2016).

César Valenzuela, vocero de la *revolución pingüina* en 2006, también creyó que el nuevo gobierno agudizó las contradicciones en la sociedad y ayudó a profundizar la interpretación de crisis en 2011:

“Tiene que ver con el hecho de que una parte de la izquierda está en la oposición, es más fácil hacerlo. Estando en el gobierno debemos ser más moderados. Pero al estar Piñera tenemos un discurso menos moderado. Cuando hay una disputa social en un gobierno de la centro izquierda hay más manejo, pero cuando es la derecha esa disputa se convierte en un conflicto social (...) El nuevo gobierno defendía un modelo que ellos crearon y ahí se da esa crítica” (Entrevista a vocero de la *revolución pingüina*, César Valenzuela, 4/09/18).

De las palabras de Valenzuela se desprende que el mensaje desarrollado por los estudiantes fue de fácil comprensión para la sociedad, pues como gobernaba una fuerza política de derecha, esta identidad política agudizó las contradicciones del estado subsidiario. Esta interpretación sobre el rol del nuevo gobierno en la educación sirvió para reimpulsar antiguas demandas presentes en la memoria colectiva de los estudiantes, proponer otras que apuntaron a la promoción de un nuevo tipo de sociedad y un nuevo

estado y disparar nuevas movilizaciones para cuestionar la agenda privatizadora impulsada por el ejecutivo, pues el gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014) personificaba el lucro y la mercantilización de la educación. Coyunturalmente hablando y como se mencionó en el capítulo 2 de esta tesis, el nuevo gobierno instaló un discurso de eficiencia, marcadamente privatizador, que alentó a actores políticos y sociales a organizarse y a movilizarse para oponerse a un gobierno que se apoyó en políticas pro mercado para diseñar sus reformas sociales. Un ejemplo de esta postura tecnocrática fue la política pública llamada *semáforos de la educación* presentada un 2 de junio de 2010, que tuvo como objetivo segmentar los colegios en razón de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en la prueba SIMCE y a los cuales se les asignaría un color para diferenciarlos. Esta *semaforización* consistió en la creación de un “mapa educacional” que tuvo como fin que los padres accedieran a la información sobre la calidad educativa de los colegios cercanos a sus hogares. El color verde representaría a los colegios que obtenían resultados por sobre el promedio general, el amarillo a colegios con resultados dentro del promedio general y el color rojo a los colegios con bajo el promedio nacional (*La Tercera*, 22/06/2010).

Esta política se transformó en otro argumento para los estudiantes universitarios sobre la visión de mercado que tenía el gobierno de turno y la intención de fortalecer la educación privada por sobre la pública. Para el caso de las universidades, el gobierno buscó hacerlas más competitivas, desburocratizando su estructura académica y permitiendo el ingreso de mayores recursos de inversión, ya sea por proyectos o por donaciones particulares (Programa de Gobierno de Sebastián Piñera 2009). Para concretar esta propuesta, el gobierno presentó su reforma educativa en noviembre de 2010, la que contempló que las universidades públicas debían buscar otras fuentes de financiamiento distintas a la tradicional ayuda del estado, dándoles las facilidades para implementar

proyectos que significaran conseguir dineros adicionales. Es decir, las universidades debían operar con mayores criterios económicos, alterando la forma tradicional de financiamiento y aumentando su subsidiaridad. Estas propuestas fueron consideradas por los estudiantes como un nuevo proceso de privatización de la educación, alentando a unirse para enfrentar en conjunto la agenda del gobierno. Gritos como “*y va a caer la educación de Pinochet*”; “*la educación chilena no se vende, se defiende*” o “*la educación es un derecho, para el gobierno un privilegio*” formaron parte de este encuadre sobre el nuevo gobierno y su relación con la educación. Para Camila Vallejo, en el gobierno no había un afán por establecer un sistema de educación firme y colaborativo, sino que fomentaría la mercantilización de la educación (*The Clinic*, 4/12/2010).

También lo consideró así Gabriel Boric, vocero del movimiento universitario en 2012, para quien las propuestas contempladas en la reforma educacional del gobierno apuntaron a más segregación, más endeudamiento y más lucro, desconociendo el gobierno lo avanzado por el movimiento estudiantil en la materia (*Lado B*, 5/09/2012). La interpretación que desarrollaron los estudiantes del nuevo gobierno y su política pública sirvieron como fundamento para convocar a más movilizaciones, pues reforzaron la idea de que el nuevo gobierno encarnaba la crisis del sistema educativo, constituyéndose en un factor cohesionador para el movimiento universitario. Esto lo dejó muy en claro el presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Arturo Prat, Patricio Arauco, quien sostuvo que

“*protestar dentro de una coalición de centro izquierda, como era la Concertación, no era lo mismo que hacerlo frente a un gobierno de derecha. No existe la misma energía y la misma comodidad. Además, tanto la Concertación como los no partidistas protestaron contra el gobierno de derecha para desestabilizar y retornar al poder*” (**Entrevista al dirigente universitario Patricio Arauco, Nueva Zelanda, 14/12/2016**).

Manuel Erazo, vocero de los estudiantes secundarios agrupados en la ACES zonal poniente de Santiago, también argumentó que el gobierno de Sebastián Piñera fue un catalizador de las movilizaciones de 2011:

“Piñera representaba lo que el movimiento social no quería...era la antítesis de la concepción de sociedad que se buscaba. Una sociedad de derecho y no de privilegios, pero un derecho no desde la sociedad burguesa. Una sociedad democrática donde la igualdad sea un foco fundamental de la sociedad” (Entrevista a vocero ACES, Manuel Erazo, 2/12/16).

La derecha en el gobierno contribuyó a que las movilizaciones logaran una masividad superior a las acontecidas en 2006, pues el nuevo gobierno era visto como el representante máximo de la mercantilización de la educación y del estado subsidiario. Esta interpretación motivó la aparición de protestas como antesala del movimiento universitario de 2011, como fue el caso del conflicto ambiental de Punta de Choros de fines de agosto de 2010 (un ejemplo de movilización para los estudiantes universitarios), el que comenzó en Santiago y se extendió por todo Chile⁴³. En enero de 2011 aparecieron nuevas movilizaciones sociales en el extremo sur del país, específicamente en la ciudad de Punta Arenas, movilización que se llamó *puntarenazo* y que recordó la gran movilización que vivió esa ciudad un 26 de febrero de 1984 en plena dictadura de Pinochet. Luego de terminado dicho movimiento ciudadano, un 14 de mayo de 2011 irrumpió el movimiento ambiental “Patagonia Sin Represas” que se opuso a la construcción de un embalse en la zona de Aysén llamado Hidroaysén, el cual intervendría gran parte de la Patagonia chilena. Este movimiento convocó a más de ochenta mil personas en cada marcha realizada en Santiago, protestas que también se efectuaron en las ciudades de Concepción, Valparaíso y Temuco.

⁴³En diciembre de 2010 también hubo protestas sociales en Rapa Nui, las cuales fueron reprimidas por el gobierno.

Utilizando el concepto de ciclo de corto trabajado por Hobsbawm⁴⁴ (1997), este ciclo corto de movilizaciones facilitó las protestas convocadas por los estudiantes universitarios contra el nuevo gobierno, las cuales expresaron un malestar social sobre el estado subsidiario y la figura presidencial que facilitó el llamado a movilización promovido por los estudiantes. Es decir, la coyuntura política se mezcló con cuestiones estructurales, avivando el activismo político de un ciudadano que hasta ese momento era indiferente a la protesta social. En el fondo, el diseño político del gobierno y su identidad empresarial contribuyeron a disparar las movilizaciones, a agudizar la crítica al estado subsidiario y a proponer su transformación. Martín Zilic cree que el gran problema del gobierno de Piñera fue que se rodeó de muchos tecnócratas que no sabían de educación y que representaban el lucro y la mercantilización de la educación (Entrevista a Ministro de Educación de Bachelet en su primer mandato, Martín Zilic, 31/07/18).

Una opinión similar tuvo Takuri Tapia, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile en 2012, quien señaló que la aparición de nuevas movilizaciones en 2011 respondió a la mercantilización de la educación, a las anteriores demandas y a la percepción de crisis que se desarrolló durante la *revolución pingüina* de 2006 y, en menor medida, a la instalación de un gobierno de derecha:

“(...) la crisis del sistema de educación superior caracterizada por una creciente privatización y mercantilización del sistema completo, más la arremetida del gobierno de Piñera ese año respecto al corte de becas y aumento de créditos en ese entonces, ayudaron a que se levantaran los estudiantes. Como último factor, creo que el elemento subjetivo y generacional del 2006 de la revolución pingüina se constituye en una escuela para las y los estudiantes de ese entonces” (Entrevista a dirigente universitario Takuri Tapia, Santiago 22/06/2017).

De igual modo, para Sebastián Farfán, secretario general en 2011 de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso, tanto las anteriores movilizaciones como el

⁴⁴El ciclo corto de movilizaciones no se refiere a una interpretación puramente cronológica, sino sería una explicación de un proceso histórico que busca transformaciones sociales desde los individuos.

ascenso de la derecha al poder son los principales factores que contribuyeron a cristalizar el movimiento universitario de 2011. Sostuvo el dirigente que existieron elementos coyunturales y elementos estructurales que explican las movilizaciones de 2011:

“En lo estructural, creo que lo más sensible tiene que ver con los efectos de la educación de mercado para los estudiantes. La universidad en su proceso de mercantilización fue reflejando la grave crisis en que estaba sumida la educación, la cual se expresa no solo el 2011, sino también los años anteriores en que se movilizaron los estudiantes. En lo coyuntural creo que es central el hecho del gobierno al que enfrentábamos. En la medida que es un empresario el que está a la cabeza y que está vinculado a sectores orgánicamente ligados a la dictadura, se generó un escenario más propicio para una movilización frontal” (Entrevista a dirigente universitario, Sebastián Farfán, Santiago 4/02/2017).

Esta idea fue confirmada por el Secretario Regional Ministerial (Seremi)⁴⁵ de Educación del gobierno de Patricio Aylwin y Rector del Liceo de Aplicación en 2011, Antonio Pacheco, quien coincidió con la opinión de los voceros estudiantiles sobre las razones que explican el origen del movimiento universitario:

“el movimiento universitario apareció en respuesta a la profundización de la mercantilización de la educación, en el rumbo que toman las universidades y en las consecuencias sociales que tiene el Crédito CORFO y el CAE en las familias. Otro factor se relaciona con las movilizaciones de 2006. Si bien estas no fueron del todo positivas para los estudiantes, sirven de base para lo que pasó en el 2011. Como no hubo resultados concretos hubo que volver a movilizarse”(Entrevista a ex Seremi de Educación Antonio Pacheco, Santiago 25/10/2017).

Por tanto, dentro el universitario instaló la idea de que la mercantilización de la educación provocó severos problemas sociales en los estudiantes y que el nuevo gobierno aplicaría una política de profundización del modelo de mercado, ante lo cual hubo que movilizarse nuevamente.

4.4. Movilizaciones previas e interpretación de crisis del sistema educativo

Como ya se dijo más arriba, el ciclo de movilizaciones estudiantiles producidas en 2006 resultó importante para el origen del movimiento universitario de 2011, como así

⁴⁵Un Seremi es una figura política que representan a los ministros de Estado y es colaborador directo de los intendentes regionales.

también para la profundización de la interpretación de crisis del sistema educativo desarrollada por la CONFECH en el movimiento universitario. La *revolución pingüina* fue una movilización fundamental para el movimiento, pues se constituyó en la base de una primera interpretación crítica del estado y del rol de los partidos dentro del movimiento estudiantil. Las movilizaciones de 2006 propusieron cinco demandas centrales: a) gratuidad en la inscripción para rendir la PSU, b) tarjeta estudiantil de carácter nacional y gratuidad del boleto estudiantil, c) revisión de la JEC y d) cambio de la L.O.C.E. (*La Tercera*, 30/05/2006). Estas demandas fueron retomadas en 2011 pero ampliándolas, apuntándose ahora a una transformación completa del sistema social y político. Es decir, si las demandas de 2006 iniciaron una crítica al sistema educativo, las de 2011 superaron dicha visión crítica y lograron una transversalidad y un peso interpretativo más profundo, pues sobrepasaron la línea coyuntural y los límites sectoriales y se instalaron en un plano más estructural, lo que podría explicar el alto nivel de adhesión ciudadana conseguido por el movimiento universitario.

Sin embargo, esto no fue lo único que el movimiento universitario tomó como experiencia de la *revolución pingüina*. Santiago Escobar, asesor político del Ministro de Educación durante la *revolución pingüina* e integrante de la mesa que negoció con los estudiantes secundarios, considera que la experiencia de 2006 también le entregó al movimiento universitario nuevos mecanismos de negociación y de organización, además de un aprendizaje político sobre los costos que tuvo para el movimiento secundario el protagonismo alcanzado por los partidos. Reconoce Escobar que:

“el pingüinazo fue importante porque instaló un modo de participación y de análisis de la realidad que los movimientos sociales en general no habían tenido y que luego se replicaría en el 2011” (Entrevista a asesor político Ministro de Educación, Santiago Escobar, 5/12/17).

Para la presidenta de la FECH en 2010 y vocera del movimiento universitario en 2011, Camila Vallejo, la interpretación de crisis del sistema educativo fue algo que se elaboró a lo largo del tiempo, tras un continuo proceso de reflexión interna y de permanente actualización (Vallejo en Ouviaña 2012). Agregó la dirigente que estas demandas se enlazaron con las realizadas por los estudiantes secundarios, siendo las demandas configuradas por la *revolución pingüina* la base para la formulación del nuevo petitorio que marcó la senda del movimiento de 2011. Patricio Contreras, vocero de los estudiantes de la Universidad de Los Lagos en 2011 y uno de los líderes del movimiento universitario, reconoció que, de todas las movilizaciones estudiantiles, la *revolución pingüina* ayudó mucho para no repetir errores asociados a formas de negociación que terminaran favoreciendo al gobierno y debilitando el movimiento (*The Clinic*, 13/09/2011).

Un punto a destacar de la *revolución pingüina* fueron las formas de organización desarrolladas por el movimiento. Marta Matamala, dirigente de la Universidad de Santiago de Chile, vocera de la CONFECH en 2015, sostuvo que la manera de trabajo y de análisis propuesto en 2006 se recuperó durante el 2011, pero ahondando en nuevos aspectos que evidenciaron la crisis del sistema educativo, cuidándose de aislar a los partidos en la interpretación de esa crisis:

“El 2006 igual creo que fue medio empujado por los partidos, pero eso cambió en 2011, porque también algunos grupos quisieron imponer la lectura del modelo, nosotros dijimos que no, por lo que pasó en 2006. Esa experiencia sirvió para saber como discutir, pues tomamos ideas de lo que pasó en 2006 como experiencia de participación. Esto ayudó en la creación de la mirada de crisis y en tensionar la visión que tenían los partidos sobre la educación dentro del movimiento” (Entrevista a dirigente universitaria, Marta Matamala, Santiago 10/01/2016).

Así, la forma de trabajo de los estudiantes secundarios y su interpretación de crisis en la educación fueron parte del aprendizaje y la experiencia que la *revolución pingüina* le dejó a los líderes del movimiento universitario. Así lo pensó Recaredo Gálvez,

dirigente de la Universidad de Concepción, quien sostuvo que la visión crítica que se tuvo de la educación y del estado fue una lectura que estuvo en sintonía con las movilizaciones estudiantiles que sucedieron en Chile desde el año 2000:

“Tanto las movilizaciones secundarias de 2001 y de 2006 como las movilizaciones universitarias apuntaban a evidenciar la crisis presente en la educación expresadas en financiamiento, democratización, endeudamiento y calidad. La perspectiva histórica con esas movilizaciones y debates nos ayudaron en la construcción del diagnóstico de la crisis en la educación pública en 2011” (Entrevista a dirigente universitario, Recaredo Gálvez, Santiago 02/01/2016).

Lo que expresaron los entrevistados sobre la interpretación del sistema educativo fue una visión que se desarrolló en el transcurso de las movilizaciones estudiantiles y se afinó en razón de un debate colectivo sin restricciones dentro de los espacios de participación estudiantil. Es decir, la interpretación de crisis del sistema educativo se fortaleció con el aporte de los actores que integraron el *movimiento pingüino* de 2006, más los anteriores análisis desarrollados por los estudiantes en los procesos de movilización previa. A juicio de Giorgio Jackson, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica en 2011 y vocero del movimiento universitario en 2011, a la interpretación de crisis del sistema educativo establecida por los estudiantes secundarios en 2006, en 2011 le agregaron la noción de desigualdad en el acceso a la educación superior, los problemas de financiamiento que arrastraba la educación pública y la estafa e ilegalidad del sistema privado amparado en un modelo educativo de mercado (Jackson en Fernández-Labbé 2013). Esta no fue una conclusión que se impuso desde un grupo en particular, sino que fue una elaboración generalizada en los plenarios y en los debates de asambleas ocurridos en los distintos momentos de la movilización donde se determinaron los factores que mejor evidenciaron la crisis del estado subsidiario.

Jackson coincidió que fue durante la *revolución pingüina* donde se discutió por primera vez en términos políticos sobre la situación de la educación y se hicieron análisis críticos al rol del estado: “La generación de 2006 fue una generación que se movilizó, que aprendió y que delegó ese análisis en nosotros, críticas que se transformaron en una base para la discusión estudiantil de 2011” (Entrevista a dirigente Giorgio Jackson, Santiago 31/03/2016). Esa experiencia de movilización y de interpretación fue significativa en el nuevo tipo de estudiante que ingresó al mundo universitario después de 2006, pues perdió el miedo a exigir sus derechos y asumió un nuevo rol en el concierto social chileno. Esto fue confirmado por Marta Matamala, quien consideró que la *revolución pingüina* fue una razón que explica el origen del movimiento universitario, pues generó un estudiante más crítico, con una formación y una lógica de movilización distinta a las anteriores movilizaciones (Entrevista a dirigente universitaria, Marta Matamala, Santiago 10/01/2016).

En estas entrevistas con dirigentes estudiantiles se confirma lo planteado en la hipótesis central, pues para el movimiento universitario las movilizaciones acontecidas en 2006 ayudaron en la interpretación de crisis del sistema educativo, junto con la forma de organización basada en la asamblea y la mayor democratización de los espacios estudiantiles. Giorgio Jackson enfatizó que, para que la interpretación de crisis tomara sentido en la sociedad, acordaron como movimiento contratar los servicios de una agencia de publicidad y profesionalizar el mensaje. Es decir, el movimiento se apoyó en nuevas tecnologías para amplificar la interpretación de crisis y extender el mensaje, asumiendo conscientemente que la crisis del estado era el problema de fondo de la educación. Jackson dijo al respecto:

“Cuando me tocó entrar a la CONFECH, dijimos: contratemos una agencia, porque había sido recién el experimento de Punta de Choros⁴⁶, movilización que logró torcerle la mano a una inversión privada y al gobierno. Nos preguntamos ¿Cómo lo lograron? Con una campaña mediática súper buena. Entonces nosotros dijimos: ¿Cómo podemos hacer el “Punta de Choros, pero de la educación? Se llegó a la conclusión de que eran tres ejes los que mayormente podían movilizar y que el concepto principal en disputa fue el futuro” (Entrevista a dirigente universitario, Giorgio Jackson, Santiago 31/03/2016).

Para el ex Ministro de Educación del primer gobierno de Michelle Bachelet, Martín Zilic, los estudiantes en 2011 hicieron un análisis retrospectivo sobre las anteriores movilizaciones y analizaron lo sucedido en 2006, concluyendo que habían sido engañados por los políticos. Así lo expresó en una entrevista:

“Se convencieron que lo que se planteó en 2006 seguía prácticamente igual y que los males presentes como la segregación, la infraestructura escolar, el lucro y un largo etc. no habían sido resueltos y al no encontrar respuestas en esos momentos, hubo que retomar las movilizaciones” (Entrevista a Ministro de Educación, Martín Zilic, 31/07/18).

Agregó el Ministro que las nuevas formas de organización y de trabajo sistemático desarrollados por los estudiantes en 2006 fueron fundamentales para el movimiento de 2011, pues fue en esos espacios donde se profundizaron las demandas y se mejoró el análisis crítico del funcionamiento del sistema educativo y el rol del estado (Entrevista a Ministro de Educación, Martín Zilic, 31/07/18). Las palabras del Ministro de Educación también confirman lo que se ha dicho hasta acá, en el sentido de que hay una estrecha conexión entre la interpretación de crisis propuesta por la *revolución pingüina* y el movimiento universitario, además de las lógicas de organización que aplicaron los estudiantes secundarios.

⁴⁶Punta de Choros corresponde a un movimiento de ciudadanos que se organizó para frenar la instalación de una termoeléctrica en la Región de Coquimbo, cuarta región del país. Durante varias semanas, este movimiento organizó movilizaciones de carácter nacional, todas ellas convocadas vía *Twitter* y *Facebook* usando el *hashtag* #salvemospuntadechoro. Fueron acciones colectivas masivas que llevaron a que el gobierno de Sebastián Piñera desistiera de apoyar el proyecto.

Felipe Valdebenito, dirigente universitario de la Universidad de la Frontera en 2011 y vocero del movimiento universitario, afirmó que

“la educación en general estaba en crisis y debía reformularse para terminar con la subsidiariedad presente en la educación. En esa interpretación, lo que había pasado en 2006 fue crucial para incorporar y reforzar otras ideas sobre el estado de la educación” **(Entrevista al dirigente universitario, Felipe Valdebenito, Temuco 28/02/2017).**

A la luz de las opiniones expuestas resulta imposible desligar lo acontecido en 2011 con la movilización de 2006, pues hubo una acumulación de fuerzas que ayudó en la extensión y actualización del encuadre crítico del sistema educativo. Para Melissa Sepúlveda, presidenta de la FECH entre 2013-2014 y vocera estudiantil, la *revolución pingüina* fue importante porque sentó las bases para lo que ocurrió el año 2011. Para esta dirigente la movilización secundaria permitió cambiar las lógicas organizativas, pues en ese momento “adquirió relevancia la asamblea que fortaleció la discusión y la participación colectiva como forma de militancia y se empezó a cuestionar directamente el modelo educativo” (Entrevista a dirigente universitaria, Melissa Sepúlveda, Santiago 4/02/2017). Para César Valenzuela hubo una conexión generacional y de interpretación de crisis bastante estrecha entre la *revolución pingüina* y las movilizaciones universitarias de 2011, la cual se incrementó con los años y que tuvo su máxima sistematización en el 2011:

“es la misma generación, las mismas demandas y el mismo diagnóstico estructural de la crisis (...) 2011 fue una tercera experiencia de movilización, donde hubo más conocimiento del sistema educativo. Hay una cuestión generacional en 2011, pero también hay una crítica mucho más profunda al modelo que se apoyó en lo hecho por los estudiantes en años anteriores” **(Entrevista a vocero de la revolución pingüina, César Valenzuela, 4/09/18).**

Opinión similar manifestó Valentina Saavedra, presidenta de la FECH en 2014, quien calificó a la *revolución pingüina* como el hecho precedente más directo. Para ella este

proceso fue de aprendizaje y de maduración del movimiento estudiantil, que luego sirvió para profundizar en el análisis crítico sobre el sistema educativo:

“El 2006 forma parte de los procesos de aprendizaje colectivo, de maduración del movimiento y de comprensión del sistema educativo en mayor profundidad” (Entrevista a dirigente universitaria, Valentina Saavedra, Santiago 2/02/2016).

En razón de esto se puede afirmar que el movimiento universitario de 2011 formó parte de un proceso de acumulación de ideas y maduración de la interpretación de crisis del sistema educativo que apareció de forma incipiente en 2001, se amplifica en 2006 y se transforma en 2011, tras un ejercicio de relectura del escenario político y de maduración política que experimentó el movimiento universitario con los dirigentes estudiantiles como actores políticos. Los estudiantes formularon una reinterpretación crítica del sistema educativo, que tensionó la relación entre estado y mercado que se agudizó con la derecha en el poder. Las bases estudiantiles que se movilizaron en 2011 tuvieron una interpretación más crítica del sistema educativo y del rol del estado en la educación, estuvieron más maduros políticamente y alcanzaron una acumulación de experiencia de movilización que se traspasó a las dirigencias universitarias. El dirigente universitario Gálvez recalcó que

“la politización del debate que propuso la izquierda y que tensionó las miradas sobre la crisis del sistema educativo entre grupos pro partidos y los no partidistas sirvió para comprender de mejor manera lo que pasaba con la educación. El rol de los colectivos de izquierda sin partido fue crucial para robustecer la interpretación crítica del sistema educativo y presionar por reinstalar en el movimiento universitario aquellas demandas postergadas por el estado” (Entrevista a dirigente universitario, Recaredo Gálvez, Santiago 02/01/2016).

En relación al *framing* de la crisis educativa, aunque la *revolución pingüina* sirvió como antecedente para el movimiento universitario en lo que respecta a las demandas que plantearon, la instalación de un gobierno de derecha contribuyó significativamente a la configuración de demandas más radicales sobre el futuro de la educación. La creación de la consigna *“no al lucro en la educación”* fue la canalización de una situación social y

económica frustrante para la sociedad chilena, que si bien entendió que el lucro no era algo nuevo dentro del sistema educativa, expresaba que los derechos sociales estaban determinados por el mercado y que había una sociedad que accedía a ellos por medio del endeudamiento. De esta manera, el *“no al lucro en la educación”* no sólo se instaló como un deseo o reivindicación sectorial de los estudiantes, sino que demostró la existencia de un sistema educativo determinado por el endeudamiento, la exclusión y la segregación, que se manifestó en el petitorio estudiantil, lo que la literatura de movimiento social llama encuadre (Snow y Benford 1992). Pero esa frase necesitó de un enemigo al cual interpelar, encontrando en el gobierno de Piñera la razón central para encuadrar el sentido de sus demandas.

En definitiva, el movimiento universitario tuvo la capacidad de aumentar el interés en manifestarse más allá de los propios estudiantes, logrando vincular a la sociedad con sus demandas, pudiendo ampliar su interpretación de la realidad social, cuestionar el sistema político y social en su totalidad, alcanzando con ello una mayor transversalidad social. Al proponer nuevas formas de movilización y al instalar al movimiento como un movimiento social y político, además de reforzar la distancia respecto de los partidos, esta transversalidad se fue profundizando, impactando en el desarrollo del encuadre del movimiento (Montero et al. 2016). El resultado de ese encuadre se tradujo en pensar en la educación como derecho social, acabar con el mercado de la educación, proponer un estado responsable de los derechos sociales y alcanzar una educación gratuita y de calidad para superar la crisis del sistema educativo.

Conclusiones preliminares

El presente capítulo ha permitido reafirmar la hipótesis según la cual el origen del movimiento universitario se explica por los procesos previos de movilización estudiantil y la interpretación de crisis del sistema educativo que hicieron los estudiantes a lo largo del tiempo, todo bajo una coyuntura de cambio de partido en el gobierno. Las demandas propuestas en años pasados develaron aspectos estructurales de la educación y fueron la base para contextualizar las nuevas propuestas estudiantiles en 2011 (*BBC Mundo*, 28/08/2012). Teniendo en cuenta esta continuidad histórica, el movimiento universitario no fue la expresión de un momento determinado, sino que respondió a un proceso de movilización permanente en defensa de la educación pública y en la construcción sostenida en el tiempo de un encuadre de crisis que convergió en 2011.

La interpretación que apareció de manera muy incipiente en 2001 se amplió en 2006 y se profundizó en 2011, motivado fundamentalmente por la llegada de Sebastián Piñera al poder. El nuevo gobierno, al ser heredero de una visión de mercado en la educación, facilitó el crecimiento de la movilización estudiantil y contribuyó a que el petitorio estudiantil fuera más estructural que gremial. La instalación de un gobierno de derecha facilitó la movilización de aquellos sectores estudiantiles y sociales que se oponían a la profundización del estado subsidiario en la educación y que, además, se sentían más identificados con una postura ideológica más de centro izquierda.

Pero las movilizaciones de 2006 también legaron un aprendizaje “negativo” a los estudiantes universitarios que se movilaron en 2011. Ello se vincula con la importancia estratégica de la autonomía política. En 2009, esa autonomía se vio limitada por la militancia política de algunos voceros pingüinos, lo cual llevó a los dirigentes universitarios de 2011 a reevaluar su importancia, tal como veremos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 5

Autonomía política y perdurabilidad del movimiento universitario

Introducción

Al inicio esta tesis se planteó que la perdurabilidad del movimiento universitario de 2011 está dada por la autonomía política alcanzada por sus dirigentes. En línea con la hipótesis planteada, el presente capítulo tiene como objetivo central describir las formas de acción y organización desarrollada por el movimiento universitario a partir de 2011 y determinar el rol que tiene la autonomía política en el proceso de reorganización universitaria y en la perdurabilidad del movimiento. En la primera sección se reconstruye el proceso de rearticulación que experimentaron algunas federaciones universitarias tras la inacción sufrida por ellas entre 1992 y fines de 1994. A partir de 1995, los estudiantes universitarios comenzaron un proceso de organización que les permitió realizar la primera movilización universitaria en democracia, ocurrida en abril de 1997. En la segunda sección se examinan las tensiones políticas que se dieron dentro de las organizaciones universitarias y el modo en que se dirimió el debate sobre la autonomía política entre las organizaciones universitarias antes de 2011. En la tercera sección se analizan las razones que influyeron en el crecimiento de la autonomía política, prestando especial atención al legado de las movilizaciones previas. Posteriormente se muestra el papel de la autonomía en la perdurabilidad del movimiento más allá de 2011, para cerrar analizando las acciones colectivas desarrolladas por el movimiento entre 2012 y 2017, pues posteriormente a 2011 esta autonomía tuvo su máxima sistematización. Al respecto, se destaca la aplicación de los *flashmob* como un nuevo repertorio de acción colectiva organizada, entendida como una

acción desplegada por un grupo de personas que se reúne en un espacio público para realizar una acción inédita y distintiva en el tiempo, que luego se dispersa rápidamente.

5.1. Rearticulando las federaciones universitarias

La consolidación de la autonomía política dentro del movimiento universitario es parte de un lento proceso político que protagonizaron las universidades desde 1990 pero que se intensificó en 2011. Finalizada la dictadura cívico militar, los estudiantes universitarios entraron en una fase de desafección política (Braghetto 2013). Este desinterés político afectó la constitución de un movimiento universitario. En contrapartida, los dirigentes universitarios optaron por normalizar los espacios estudiantiles e institucionalizarse (Donoso 2014), algunos de ellos asumiendo cargos de confianza con el gobierno. Las federaciones se transformaron en enclaves de los partidos en el poder y convirtieron a las universidades en “canteras de cuadros” para nutrir de nuevos liderazgos sus organizaciones políticas (Moraga 1999). Además, los partidos buscaron desactivar todos los movimientos sociales, pero especialmente el movimiento estudiantil (De la Maza 1999). Una de las federaciones que vivió la cooptación de los partidos fue la Federación de Estudiantes de Chile (FECH⁴⁷ en adelante), una de las principales organizaciones universitarias y en la que los partidos políticos lograron tener una importante representación política importante. Entre 1990 y 1991 su presidente fue Jaime Inostroza, militante de la Democracia Cristiana, y en 1992 la presidencia la ganó Arturo Barrios, militante del Partido Socialista, partido que

⁴⁷En Chile, la Universidad de Chile es una de las universidades más importantes de Chile y tiene la principal Federación universitaria, la FECH. Fue la primera universidad en entrar en funcionamiento en el país en el año 1842, es la institución que cuenta con más estudiantes y la que tiene mayor tradición política. Es una Universidad que ha influido en la política educativa chilena, teniendo como ex alumnos a ex presidentes como Salvador Allende, Patricio Aylwin, Eduardo Frei Ruiz Tagle, Ricardo Lagos y Michelle Bachelet. Sus rectores tienen incidencia en la agenda política nacional y si la universidad y la FECH se movilizan, normalmente el resto de las universidades adhieren a ese llamado a movilización.

incluso llegó a ganar la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC en adelante) (Moraga 1999). La presencia de los partidos influyó en la construcción de una nueva relación entre la universidad y el estado, relación que instaló la pérdida de independencia política y alentó el surgimiento de nuevas expresiones políticas contrarias a esa relación (Moraga 1999).

En abril de 1992, la FECH tenía una organización partidaria y proclive al gobierno, siendo su presidente, Arturo Barrios, militante de las Juventudes Socialistas; el Vicepresidente, Álvaro Rojas, militante de la Democracia Cristiana; el Secretario de Finanzas, Mario Matus, militante del Partido Comunista (distante del gobierno); y la Secretaria de Actas militante del Partido Radical, Nina López (pro gobierno). El predominio de los partidos políticos en la FECH fue objeto de crítica desde colectivos estudiantiles que se inclinaron hacia posiciones de izquierda, que sintieron que sus dirigentes estaban conteniendo sus demandas e interfiriendo en la autonomía política de la federación.

A fines de 1992 las federaciones de la Universidad Católica y de la Universidad de Chile entraron en una crisis por la desatención política de sus dirigentes con las bases estudiantiles, que se prolongó durante todo 1993 y que afectó a otras federaciones que estaban siendo conducidas por las juventudes de los partidos de gobierno. Sin embargo, esta crisis fue una oportunidad para que las organizaciones de izquierda descontentas con la limitación social impuesta por la transición a la democracia buscaran configurar organizaciones estudiantiles que respondieran, en su visión, a los intereses de los estudiantes (Garín y Torres 1999). Entre los colectivos que se destacaron en esta misión estuvieron Maestranza de la Universidad Católica, Estudiantes en Marcha de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Changó de la Universidad de Chile, Jóvenes Anarquistas de la Universidad Católica, Frente de Estudiantes Revolucionarios (FER en

adelante) de la UTEM, Colectivo Guachuneit y Grupo de Acción Popular (GAP en adelante) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Estas organizaciones fueron importantes para modificar la forma de trabajo de los estudiantes, presionar al ejecutivo con demandas más transversales y proponer una forma de hacer política distinta a la usada por los partidos oficialistas⁴⁸(Garín y Torres 1999).

Según Muñoz (2012), las federaciones favorecieron la apatía política de los estudiantes por la pérdida de tejido social militante de los partidos políticos y por convertir a la política en algo más bien de élite. Esto se combinó con la percepción de que las federaciones evitaban enfrentar al gobierno de turno por su relación política. Esto quiere decir que algunos partidos políticos se restaron de continuar manteniendo representación partidaria dentro de las universidades (salvo el Partido Comunista y el Partido Socialista) y se enfocaron en hacer trabajo político dentro de la sociedad civil y desde ahí fortalecerse. Esta idea es confirmada por Ivan Mlynarz, dirigente de la FECH (1998-1999), que sostuvo que gran parte de los dirigentes estudiantiles estaban más interesados en crecer políticamente al interior de sus partidos que en trabajar por las bases universitarias (Entrevista a ex presidente de la FECH, Ivan Mlynarz, Santiago, 8/03/2018). El resultado de esta inacción universitaria se tradujo en que, a partir de 1994, los partidos de la Concertación, como la Democracia Cristiana o el Partido Radical, comenzaron a perder hegemonía dentro de las federaciones universitarias y se observó el crecimiento de las JJ.CC. y de organizaciones de izquierda con ideas autonomistas al interior de la Universidad de Chile. Entre los colectivos de izquierda estaba el Movimiento de Estudiantes por la Reforma (MER en adelante), movimiento conformado por

⁴⁸ Cuando la FECH estuvo presidida por Álvaro Elizalde en 1993, militante del Partido Socialista, este presidente fue acusado de corrupción y de responder a los intereses del gobierno y no a las demandas estudiantiles (Moraga 1999; Muñoz 2012).

independientes de izquierda, militantes del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), cuadros de militantes cercanos el Frente Patriótico Manuel Rodríguez (en su vertiente autónoma), el Movimiento Juvenil Lautaro, la Surda, el movimiento Guachuneit, el Grupo de Acción Popular (GAP en adelante) y otras organizaciones de izquierda con ideas autonomistas (Moraga 1999; Muñoz 2012).

En el año 1995, el MER y el colectivo la Surda se unieron y apostaron por una FECH distante de los partidos políticos, teniendo como orientación central cuatro ejes principales: autonomía de las estructuras políticas nacionales, horizontalidad, democracia directa y el asambleísmo como fórmula de debate político (Muñoz 2012). Paralelo a este proceso, las JJ.CC. también comenzaron a reorganizarse como fuerza política y en ese mismo año levantaron nuevos núcleos de participación estudiantil, como por ejemplo la Asamblea de Estudiantes de Izquierda (EEII en adelante). En esta instancia de reorganización convergieron las Juventudes Socialistas (JS en adelante), las JJ.CC, la EEII, el MER y la Surda, cuyos grupos políticos lideraron la rearticulación de una nueva organización estudiantil, pero encontrando diferencias en el enfoque que se buscó instalar. Para las JS, las JJ.CC. y la EEII, la nueva FECH debía ser un espacio reivindicativo de los intereses de los estudiantes, con un carácter representativo desde donde reimpulsar el surgimiento de un nuevo movimiento estudiantil. Esta visión chocó con la orientación que buscó el MER, pues este colectivo apeló a que el nuevo movimiento estudiantil debía ser más autónomo de los partidos, más horizontal y alejado de las viejas prácticas partidarias (Muñoz 2012). Mientras el grupo que encabezaron las JJ.CC. y la JS buscó una Federación más institucional y representativa, el MER presionó por conseguir una federación más participativa, menos cupular y más autónoma políticamente. Al existir diferencias en las formas de participación y de representación en las federaciones, el MER tomó la decisión

de restarse de las elecciones de 1995, pues consideró que la nueva dirigencia fue resultado de acuerdos cupulares más que del interés por formar un verdadero movimiento social.

En octubre de 1995 y después de mucho tiempo, las JJ.CC. ganaron la presidencia de la nueva FECH con el estudiante de música, Rodrigo Roco, terminando así con años de hegemonía de los partidos pro Concertación dentro de la Universidad de Chile. Rodrigo Roco señaló que ese triunfo se explicó por la confluencia entre el maximalismo de una parte de la izquierda y el interés de sectores ligados al gobierno por no contar con una contraparte estudiantil sólida, foco potencial de cuestionamiento a sus políticas educacionales (Roco 2005). Finalmente, como el MER optó por no participar del proceso de reorganización de la FECH de octubre de 1995, se integró a la Surda, organización que defendió la autonomía política en los espacios universitarios como forma de trabajo político y que logró conformar, a fines de 1995, una alternativa política universitaria, como fue el caso de la ACME, cuya sigla quiere decir "*A Crear Movimiento Estudiantil*". El resto de los colectivos que formaron parte del MER se conectaron con otros colectivos de vertiente autónoma para dar forma a la "*Coordinadora de Colectivos Universitarios*" en 1996, con tradición ideológica revolucionaria, que logró ganar espacios debido a la pérdida de relevancia de las expresiones tradicionales de la política chilena, en contraposición con un sector estudiantil que se comenzó a identificar en torno a la defensa de la autonomía política (Carrasco 2010).

Frente a la crisis política que experimentaron las federaciones, la nueva FECH emitió en 1996 una declaración de principios, cuyo documento estableció que la nueva organización era heredera de la FECH de 1906 y que sus nuevos pilares serían: la democracia representativa, la autonomía, el pluralismo, el unitarismo, la solidaridad y el compromiso. (Moraga 1999).

A pesar de la aparición de nuevos principios rectores para la FECH, que sirvió de ejemplo para otras federaciones, estas ideas quedaron más bien como una declaración de buenas intenciones, pues los partidos oficialistas siguieron controlando algunas federaciones, como el caso de la Universidad del Bío Bío o la USACH, que tensionó la relación con la FECH y contuvo el avance de visiones autónomas dentro de las federaciones.

Así, aun cuando el surgimiento de agrupaciones autónomas entre 1992 y 1995 logró instalar la cuestión de la autonomía política dentro de las universidades, esta siguió siendo más bien marginal y con poca incidencia en la toma de decisiones, pues muchas de las agrupaciones políticas negaron la institucionalidad y la participación electoral, terminando por limitar su accionar dentro de la estructura interna universitaria (Garín y Torres 1999). Al restarse de participar de las federaciones universitarias, los procesos de negociación siguieron quedando en manos de los partidos políticos, quienes funcionaron en razón de sus intereses partidarios y condicionaron la incidencia política de la autonomía en las federaciones.

5.2. Tensión universitaria y autonomía política

Luego del proceso de reorganización interna que experimentaron las universidades desde 1995 en adelante, desde ese mismo año la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH, comenzó a trabajar en un petitorio que incluyó demandas internas de sus estudiantes y otras de tipo nacional, las que apuntaron a cuestiones económicas y estructurales que denunciaban problemas de fondo del sistema universitario y del diseño educativo neoliberal instalado en dictadura. Una de esas demandas fue transformar la forma de financiamiento universitario creada en 1981, ajustada en 1997 y perfeccionada en 1994.

Esta idea fue una exigencia del movimiento estudiantil de 1980 y que la CONFECH incorporó a su nuevo petitorio (Roco 2005). Justo a esto, los colectivos de izquierda defensores de la autonomía política tensionaron la relación entre la CONFECH y los partidos, obligando a los dirigentes a incorporar demandas emanadas desde las bases.

Atendiendo esta preocupación de los colectivos, la CONFECH propuso frenar la aplicación de la Ley Marco para Universidades Estatales de 1993, pues no representaba ningún cambio al diseño generado en dictadura. La incorporación de la Ley Marco tensionó las posturas políticas dentro del CONFECH, puesto que las federaciones cercanas a los partidos políticos evitaron que una demanda estructural, como la derogación de dicha Ley, se incluyera en el debate. Los primeros días de mayo los estudiantes universitarios se movilizaron, desarrollaron foros y asambleas de discusión sobre la realidad universitaria y el día 17 de mayo de 1997 entregaron al gobierno su pliego de demandas. En medio de esas tensiones, el 28 de mayo de 1997 la CONFECH movilizó cerca de tres mil estudiantes por las calles de Santiago, demandando la renuncia del Rector de la Universidad de Chile, Jaime Lavados y exigiendo una respuesta al petitorio nacional sobre el financiamiento universitario entregado al gobierno el día 17. Además, emergió un problema interno dentro de la CONFECH, pues las movilizaciones de 1997 remarcaron las diferencias entre aquellas federaciones que prefirieron mantener la autonomía política del movimiento frente al estado y aquellas que buscaron contener el nacimiento de un movimiento social por la educación. Entre las primeras estuvieron la FECH, la UTEM y la FEUSACH, y entre las segundas se encontró la Universidad del Bío Bío, universidad que creó en 1997 una organización paralela a la CONFECH llamada CONFESUR, la cual agrupó a las federaciones dominadas por militantes de los partidos integrantes de la Concertación y que buscó llegar a acuerdos con el gobierno, bajar las movilizaciones y oponerse a la

radicalidad de los colectivos de izquierda presentes en la CONFECH y de la propia FECH. Este grupo fue liderado por el militante del Partido Por la Democracia (partido de gobierno) y estudiante de Ingeniería Comercial de la Universidad de Bío Bío, Rodrigo Peñailillo⁴⁹. Este dirigente se enfrentó al presidente de la FECH, pues la idea del presidente de la FECH, Rodrigo Roco, era mantener la autonomía del movimiento y prolongar el conflicto. Peñailillo, en cambio, buscó frenar las movilizaciones y llegar pronto un acuerdo con el gobierno. Roco pensaba que la CONFESUR era blanda y estaba alineada con la idea de aceptar todo lo que propusiera el gobierno (*Revista Qué Pasa, 10/04/2014*).

Dichas disputas internas se trasladaron al año 1999 cuando aparecieron nuevas movilizaciones por financiamiento, las cuales se agudizaron el 29 de mayo en una asamblea convocada por la CONFECH. Esa tensión se dio porque el grupo de la CONFECH liderado por la Universidad de Chile defendió la idea de la autonomía política y propuso exigirle al estado un 50% más de recursos para las universidades, mientras que la CONFESUR optó por la idea de terminar con las movilizaciones porque, según ellos, las principales demandas ya estaban consideradas por el ejecutivo (Moraga 1999). Las divisiones entre las universidades que buscaban mayor autonomía del movimiento universitario, como la Universidad de Chile y la UTEM, y aquellas universidades que optaron por lograr acuerdos con el gobierno, como la Universidad de Bío Bío y la Universidad de Talca, se agudizaron y terminaron por perjudicar el avance de las demandas del movimiento. Para el día 3 de junio de 1999 las movilizaciones dejaron de desarrollarse, el petitorio sobre financiamiento universitario no tuvo fuerza interna y las universidades cercanas a la CONFESUR terminaron pactando con el gobierno. El resultado de estas movilizaciones provocó que el

⁴⁹Luego de su paso como dirigente estudiantil, Rodrigo Peñailillo fue nombrado Gobernador de Arauco en diciembre de 2001, jefe de campaña en el primer gobierno de Bachelet y en su segundo mandato se transformó en su Ministro del Interior.

movimiento estudiantil perdiera importancia en sus demandas centrales, se desgastara internamente y la posición de autonomía a la cual apeló una parte de la CONFECH se debilitara. La CONFESUR, en tanto, siguió con la idea de desmovilizar a los estudiantes y lograr acuerdos rápidamente con el estado, tendencia que se mantuvo hasta el año 2000 (Moraga 1999).

En abril del año 2000 los dirigentes de las principales federaciones nacionales, la FECH, la FEUC y la FEUSACH entregaron un documento a las autoridades para pedir normalizar las relaciones entre el estado y los estudiantes, avanzar en resolver la crisis de financiamiento que arrastraban las universidades públicas y generar una mesa de trabajo donde se respetara la autonomía de los estudiantes. Fue así como, el 19 de abril del año 2000, el presidente Ricardo Lagos recibió a los estudiantes y se comprometió a resolver el déficit de recursos que tenían las universidades, compromiso que duró sólo hasta mayo del 2000. Los estudiantes universitarios emitieron un comunicado donde enfatizaron que la educación evidenció un problema estructural asociado al estado subsidiario impuesto por la dictadura, en el que la mercantilización y el endeudamiento universitario eran el problema, junto con ser una educación elitista, marginadora y profundizadora de las inequidades sociales (Moraga 1999).

Para evitar el surgimiento de nuevas movilizaciones, el gobierno planteó otras formas de financiamiento apegadas a las reglas del mercado que tensionaron la relación entre los estudiantes, optando la CONFECH por rechazar la propuesta. El proyecto presentado por el gobierno generó una nueva disputa al interior del movimiento universitario, pues las organizaciones de izquierda como la Surda intentaron llevar la conducción del movimiento para evitar fracasar en las negociaciones, tal como ocurrió en 1997 y en 1999. Esta disputa se hizo presente en agosto de 2003, cuando se efectuó un

congreso de la CONFECH en la ciudad de Iquique, instancia en la que las federaciones acordaron redefinir el rol de la educación pública, partiendo de la idea de eliminar la concepción de bien de consumo y que se asumiera como un derecho social. En relación a su financiamiento, los estudiantes propusieron agregar nuevos recursos provenientes de impuestos a las empresas mineras, que se reorientara la ley de donaciones hacia la educación pública y se avanzara hacia una educación pública gratuita. Sin embargo, como las disputas internas entre las federaciones se mantuvieron intactas como a fines de 1997 y en 1999, este congreso y estas ideas no terminaron por validarse y al no tener la ratificación de los participantes de la asamblea, las propuestas quedaron en letra muerta. Esta discusión y esta tensión se retomaron en diciembre de 2004, cuando el gobierno de Ricardo Lagos propuso un nuevo mecanismo de financiamiento de la educación superior que buscaría terminar con el Fondo Solidario⁵⁰ y reemplazarlo por otro en que los bancos fueran un actor fundamental para el modelo universitario. Los estudiantes no tardaron en salir a protestar (tal como lo hicieron en 1997 y en 1999), comenzando un nuevo proceso de protestas en marzo de 2005, donde las tomas de las sedes universitarias, las marchas y los paros estudiantiles volvieron a ser utilizados.

En este período los colectivos de izquierda ahondaron sus críticas a la forma de negociación de la CONFECH, profundizaron su percepción negativa del sistema educativo y reforzaron la idea de la autonomía política para el movimiento. Es decir, el movimiento universitario pasó de un diagnóstico gremial centrado en los problemas cotidianos de la educación, como en 1997, a una etapa donde el encuadre sobre el estado y su rol en la

⁵⁰El Fondo Solidario es un beneficio que se otorga a los estudiantes de las universidades del Consejo de Rectores, también denominadas universidades tradicionales, que sirve para financiar total o parcialmente el arancel de referencia anual de una carrera universitaria. Fue establecido bajo la ley n° 19.287 de 1994.

educación fue más profundo. Aun cuando el año 2005 marcó un punto de mayor crecimiento de la CONFECH y de desarrollo de una postura crítica sobre la educación, el movimiento universitario no logró imponer sus demandas frente al estado. No contar con una organización fuerte confirmaría la idea de la teoría de movilización de recursos, según la cual, más que los agravios, lo fundamental es la forma en cómo se organizan los actores (Oberschall 1973; Jenkins 1994).

Para Rodrigo Roco (2005), presidente de la FECH entre 1995 y 1997, las movilizaciones ocurridas en 1997, 1999 y 2005 no representaron un triunfo para el movimiento universitario por varias razones. La primera razón es que, si bien los estudiantes comenzaron un proceso de organización de sus federaciones, este proceso fue más bien limitado y con poca fuerza. Una segunda razón es que la agenda estudiantil no tuvo un sentido unitario y concitó un escaso interés nacional. Una tercera razón es que, al no existir una organización fuerte dentro de las universidades privadas, se condicionó la participación estudiantil y se obstaculizó la integración de las universidades privadas a las movilizaciones universitarias nacionales. Otra de las razones que explican la poca fuerza del movimiento universitario es la restricción a la participación estudiantil impuesta por la dictadura con el decreto DFL 2 de 1981. Este decreto congeló la organización y la participación estudiantil dentro de las universidades, afectando la construcción de una organización estudiantil robusta. Finalmente, otra de las razones que condicionó el crecimiento del movimiento universitario fue su escasa autonomía, que si bien fue una aspiración desde 1995 en adelante, estuvo contenida por la influencia de los partidos dentro de las universidades en los siguientes procesos de movilización, pos 1997.

Esta última idea es confirmada por Javier Sandoval, militante de la Surda en 1997 y presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Concepción (FEC en

adelante) ese año. El dirigente recordó que ese año fue especialmente complicado para el movimiento universitario y que hacer política desde organizaciones pequeñas como la SURDA, se tornó dificultoso, pues tanto las JJ.CC. como los partidos de la Concertación, operaron con bastante fuerza para evitar que la discusión estructural de la educación levantada desde organizaciones autónomas tuviera relevancia (*El Desconcierto*, 17/02/2016). Por tanto, el balance de las movilizaciones de esos años resulta del todo pesimista, pues no se concretó una agenda programática colectiva ni menos se pudo robustecer la CONFECH para darle continuidad al movimiento universitario (Roco 2005). De todas formas, un punto positivo de este primer ciclo de movilizaciones es que dejó abierto el debate en torno a la autonomía política como medio para construir y plasmar una visión más crítica del sistema educativo en general.

5.3. La autonomía política al interior de las universidades

Hacia 2011, la autonomía política cobró un papel preponderante entre los estudiantes, como una directriz importante para la prolongación del movimiento universitario. Claudio Venegas, integrante del MER de la Universidad de Chile en 1994, explicó que después de los permanentes fracasos del movimiento universitario, la autonomía política comenzó a ser vista por algunas agrupaciones como una especie de autogobierno, como la capacidad de los estudiantes de tomar sus propias decisiones sin esa verticalidad usada por los partidos, lo que generó simpatía entre los estudiantes apáticos a la política y sus estructuras (Muñoz 2012). La idea de la autonomía política comenzó a crecer fuertemente en algunas organizaciones universitarias desde el año 2000, tras los negativos resultados logrados en las movilizaciones de 1997 y 1999, y muy especialmente después del fracaso de la *revolución pingüina* de 2006. Quienes defendían la autonomía

eran estudiantes descontentos con cómo había sido llevado el proceso de conducción universitaria, con las formas en cómo negociaban los dirigentes y con la escasa autonomía del movimiento frente a los partidos. Los colectivos de vertiente autonomista buscaron bloquear y restringirlas facetas jerárquicas presentes en las organizaciones estudiantiles, reducir el margen de involucramiento del gobierno de turno en las acciones de los estudiantes y fortalecer el trabajo colectivo. Estas organizaciones se separaron de los viejos vínculos políticos y propusieron acciones que permitieran levantar alternativas a los grupos de poder dominante. Como se mencionó anteriormente, la vertiente autonomista fue creciendo con la irrupción de la Surda como agrupación política en 1995, la cual logró abrirse paso al interior de las universidades, gracias a la baja representación que lograron los partidos de la Concertación en las federaciones y a las prácticas políticas que desarrollaron las federaciones (Entrevista a coordinador de los colectivos autonomistas 2004-2006, Héctor Testa, Santiago, 22/12/2017). Esta etapa estuvo marcada por la instrumentalización de las demandas estudiantiles como forma de interacción política (Moraga 1999). Es decir, la propuesta de mayor autonomía política no era sólo para tomar distancia de los partidos políticos, sino que también se interpretó como una forma de lucha necesaria para ir avanzando hacia procesos más amplios y radicales de cambio social (Valenzuela 2015).

Para Giovanni Carrasco (2010), la pérdida de influencia de los partidos políticos tradicionales fue una tendencia que se venía gestando desde el año 2003 pero que sólo se hizo notoria en la FECH y se mantuvo en otras universidades, como en la USACH o en la Universidad Católica. En el caso de la FECH, esta distancia se produjo porque los intereses se fueron adecuando en razón de la visión que tenían los colectivos participantes dentro de las federaciones, teniendo como consecuencia la pérdida de fuerza política de partidos de

centro izquierda y el crecimiento de organizaciones políticas de vertiente autonomista (Carrasco 2010). Mlynarz señaló que el crecimiento de organizaciones políticas de raíz autonomista estuvo relacionado con el abandono de los partidos oficialistas del trabajo universitario. Al desinteresarse por mantener presencia estudiantil, las nuevas organizaciones políticas autonomistas ganaron espacio, aun cuando este avance fuera visto un poco marginal (Entrevista a ex presidente de la FECH, Ivan Mlynarz, Santiago, 8/03/2018). Aquellas organizaciones políticas que no respondieron a partidos fueron denominadas por la prensa como los “ultras”, como fue el caso del colectivo Frente de Estudiantes Libertarios (FEL en adelante) o la Unión Nacional Estudiantil (UNE en adelante), expresiones políticas que emergieron en 2011 y tuvieron una posición crítica al papel de los partidos en los anteriores ciclos de movilización.

Sebastián Farfán, presidente de la Universidad de Valparaíso y militante del colectivo *Estudiantes Movilizados*, declaró en 2011 al diario *La Segunda* que su participación dentro del movimiento universitario estaba respaldada por pertenecer a un colectivo estudiantil que poseía una idea crítica de los partidos políticos tradicionales. Recalcó que antes las federaciones peleaban por aumentar becas, pero ahora había que hacerlo por conseguir educación gratuita (*La Segunda*, 23/09/2011). Una opinión bastante similar planteó el dirigente universitario Patricio Contreras e integrante de la corriente crítica de los partidos dentro del CONFECH, para quien el movimiento universitario, en pasadas instancias de movilización y de negociación, contó con una estrecha cercanía con los partidos. Según el dirigente, esta relación finalmente terminó por perjudicar a las bases estudiantiles y a sus demandas (*La Segunda*, 23/09/2011).

De las declaraciones de estos dos dirigentes se pueden extraer dos ideas centrales. La primera es que, para ambos presidentes, el antipartidismo se constituyó en un factor que

los cohesionó como grupo y fue un argumento trascendental para mirar con desconfianza cualquier tipo de negociación que repitiera anteriores fracasos para los estudiantes. Lo segundo es que las diferencias políticas sobre cómo conducir el movimiento universitario comenzaron a enfrentar a las distintas fuerzas políticas presentes en el movimiento universitario, convirtiendo a la autonomía política en una nueva opción política para los estudiantes. En esta dirección, Octavio Avendaño (2014) reconoció tres tipos de fuerzas políticas existentes entre 2005 y 2010 al interior de las federaciones universitarias: las juventudes comunistas y moderados como Nueva Acción Universitaria, las corrientes autonomistas como la Surda y las organizaciones de izquierda anti-sistemas como el Frente de Estudiantes Libertarios (FEL en adelante). Cada una tenía formas distintas de hacer política y eso fue un elemento que influyó en el desarrollo que tuvo el movimiento universitario en 2011 (Avendaño 2014). Como las pugnas entre moderados y radicales se fueron agudizando, esta tensión fue aprovechada por La Surda para construir un discurso crítico hacia los gobiernos de la Concertación y la progresiva institucionalización que asumieron las Juventudes Comunistas instaladas en las direcciones universitarias (Entrevista a coordinador de los colectivos autonomistas 2004-2006, Héctor Testa, Santiago, 22/12/2017).

Esa desconfianza erosionó las alianzas internas y empujó a producir algunos quiebres al interior de las Juventudes Comunistas, fisura que fue vista como una oportunidad para que los colectivos autonomistas reforzaran su presencia universitaria desde el 2004 en adelante. Para Héctor Testa, el crecimiento de la autonomía política se debió a

“(...) los errores de los partidos representados en las federaciones, la desconfianza de los estudiantes a los partidos tradicionales y porque nos salimos del esquema normal que usaban los partidos izquierda o derecha para funcionar dentro de las universidades nos ayudó en nuestro

crecimiento político (...) Cuando viene el pingüinazo en 2006, los estudiantes venían con muchas ideas que nosotros ya veníamos trabajando en las federaciones. El vocero debía decir lo que mandató la asamblea y si bien nos criticaron porque se dijo que eso era convertir el espacio en gremialismo, estábamos convencidos que así debía ser” (Entrevista a coordinador de los colectivos autonomistas 2004-2006, Héctor Testa, Santiago, 22/12/2017).

Rodrigo Bustos, presidente de la FECH en 2002, consideró que este proceso de distancia entre los estudiantes y las federaciones fue producto de esa defensa al modelo de estado subsidiario y al propio legado de los gobiernos de la Concertación en esa materia. Esa defensa fue mermando la participación política estudiantil, apatía y desafección que fue aprovechada por las corrientes autonomistas para mostrar a los estudiantes universitarios la relación entre crisis del estado y bienestar estudiantil (Bustos en Donoso 2014).

La perspectiva política a la cual apuntó el autonomismo tuvo como intención hacer política sin la cooptación de los partidos políticos, comenzando por fortalecer las asambleas por carrera y la horizontalidad como herramienta de interacción política. Este proceso se construyó desde abajo, sin verticalidad partidaria y con el predominio de los intereses de los estudiantes. La autonomía política permitió que aquellos estudiantes que no militaban en organizaciones políticas y que no estaban interesados en participar en procesos de movilización ahora si lo hicieran, además de sumarse para construir un gran movimiento estudiantil. Lo anterior

“le dio un sentido distinto a la movilización, ya que le sumó una fuerza mayor que estuvo ausente en anteriores momentos de protesta, debiendo sumarse los partidos tradicionales a esta nueva cultura política que nació desde las corrientes autonomistas. Para los partidos tradicionales resultaba imposible volver a las viejas prácticas políticas que estaban a comienzos de 1990 y eso explica cómo los partidos que habían tenido predominio y fuerza universitaria, ahora ya no la tenían” (Entrevista a coordinador de los colectivos autonomistas 2004-2006, Héctor Testa, Santiago, 22/12/2017).

Mlynarz argumentó que, si bien las razones del crecimiento del autonomismo se debieron al papel que jugaron algunos dirigentes estudiantiles, también es cierto que “*la política del viraje*” que adoptó el Partido Comunista en el 2004 fue un factor que

contribuyó a que nuevas fuerzas universitarias coparan los espacios olvidados por los partidos. Esta política fue la modificación de la política nacional que hasta ese entonces había adoptado el Partido Comunista, pasando de ser un partido de oposición al gobierno y crítico al modelo educativo a otro en que estableció una política de alianzas con la Concertación. Así lo expresó en una entrevista:

“El Partido Comunista se hizo fuerte dentro de las universidades porque se separó de las prácticas clientelares y de cooptación usadas por la Concertación, pero cuando aplicó este giro se transformó en aquello que criticó y eso fue visto como una traición a los estudiantes y una contradicción discursiva. Esa situación se extrapoló al mundo universitario y desde ese entonces hacer política universitaria para el PC y los partidos se hizo más compleja” (Entrevista a ex presidente de la Fech, Ivan Mlynarz, Santiago, 8/03/2018).

Ese viraje aumentó las críticas desde la izquierda y desde los colectivos de vertiente autonomista, usando éstos como argumento principal el comportamiento político de los dirigentes con militancia partidaria en los anteriores ciclos de movilización. Es decir, el peso de las movilizaciones universitarias pasadas y la experiencia del *pingüinazo* de 2006 quedaron instaladas como un aprendizaje político negativo para los estudiantes, experiencia que había que evitar repetir para fortalecer el movimiento estudiantil. Apelando a una memoria histórica y a su interpretación de la realidad, los dirigentes universitarios que aparecieron en 2011 usaron esas experiencias en la construcción de un aprendizaje político para construir un movimiento universitario fuerte y conseguir mayor continuidad en el tiempo. Los dirigentes críticos a los anteriores procesos de negociación de 2005 y 2006, como Sebastián Farfán (UV), Felipe Valdebenito (UFRO), Guillermo Petersen (UDEC), Patricio Contreras (Ulagos), y David Urrea (UNAP), insistieron que, en el nuevo conflicto abierto en el 2011, no se podía actuar de la misma forma como lo había hecho el movimiento estudiantil hasta entonces, obligando a cambiar las estrategias de acercamiento

con el gobierno y defender la autonomía política frente a los partidos (*La Segunda*, 23/09/2011).

Tal como ocurrió parcialmente durante la *revolución pingüina*, la autonomía política, que emergió en las universidades surgió como una crítica directa a las formas de representación universitaria rechazadas por los colectivos autónomos (Valenzuela 2015). Al rechazar la verticalidad propia de los partidos, los colectivos autónomos cambiaron el rol del dirigente por el vocero, pues ningún integrante era superior a otro, característica que se refuerza en el 2011. Según Simón Muñoz, integrante del colectivo “El Despertar”, al ser organizaciones horizontales, los integrantes confían y delegan responsabilidades en la organización, la cual, mediante la discusión de las bases, toma decisiones consensuadas y desde abajo (*La Segunda*, 19/08/2011).

Al tomar distancia de los partidos políticos, los colectivos defensores de la autonomía aplicaron, desde 2011, estrategias contrarias a las lógicas centralizadas, verticales y jerárquicas de las organizaciones políticas convencionales, ubicando a las bases sociales como el actor fundamental en el proceso de movilización social, contrario a la forma de consideración de los partidos, donde el actor social es desplazado de los procesos de negociación. En el fondo, la autonomía política desafía los liderazgos tradicionales y delega en las bases estudiantiles la capacidad de decisión sobre temáticas centrales, pensando es convertirse en una alternativa política de izquierda que supere a la izquierda tradicional expresada en los partidos (*La Segunda*, 19/08/2011).

5.4. Autonomía política y perdurabilidad del movimiento universitario

Como se enfatiza en esta tesis, los mecanismos de operación de los partidos en las universidades en anteriores procesos de movilización, sus prácticas clientelares y la

verticalidad usada por los dirigentes para conducir a los estudiantes provocaron fricciones dentro del movimiento universitario de 2011. Esta tensión entre dirigentes y estudiantes permitió que posiciones críticas al actuar de los representantes estudiantiles fueran ganando espacio y consiguieran mayor presencia en el movimiento de 2011.

Esa tensión se manifestó abiertamente en la “Mesa Ejecutiva” de la CONFECH septiembre de 2011, luego de cinco meses de movilización. De un lado, estaban los sectores moderados representados por Giorgio Jackson (Universidad Católica, sin militancia), Camila Vallejo (U. de Chile, militante de las Juventudes Comunistas) y Camilo Ballesteros (U. de Santiago de Chile, militante de las Juventudes Comunistas). Del lado contrario, se ubicaban los sectores independientes que buscaban un movimiento distante de los partidos, integrados David Urrea de la UNAP, Patricio Contreras de la Ulagos, Sebastián Farfán de la UV, Guillermo Petersen de la UDEC, Eric Coyomán de la UTEM, José Ancalao de la Federación de Estudiantes Mapuche, Laura Palma de la Universidad de la Serena, Felipe Valdebenito de la UFRO y Gabriel Urrutia de la Universidad del Bío Bío (UBB en adelante). Este grupo de dirigentes con militancia en colectivos autónomos fueron quienes ganaron la representación de la “Mesa Ejecutiva” de la CONFECH en octubre y le dieron una mayor radicalidad al movimiento (*La Tercera*, 8/10/2011). Algunos de ellos como Contreras, Petersen o Coyomán, también participaron del *movimiento pingüino* de 2006 e intentaron llevar esa experiencia previa al nuevo ciclo de movilizaciones, sobre todo conteniendo el actuar de los partidos políticos para evitar repetir el fracaso (*The Clinic*, 13/09/2011). Los estudiantes secundarios también entraron en una faceta de reorganización, apareciendo en 2011 la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES en adelante), organización que representaba a los partidos de la Concertación de las Juventudes Comunistas, que creían en la vía institucional para solucionar los intereses de

los estudiantes, mucho más moderada en sus acciones y que surgió como el contrapeso de la ACES (*El Desconcierto*, 5/05/2016).

Guillermo Petersen presidente de la UDEC, declaró en 2011 que “La Confech tiene que dar esa señal comunicacional de proyección y tiene que lograr una articulación real para proyectar esto más adelante, demostrando que realmente éste es el inicio del movimiento estudiantil” (*Emol*, 1/12/2011). Los sectores críticos acusaron a los partidos políticos y a los dirigentes que militaban en ellos de intentar frenar el conflicto por vía institucional y no por medio de la participación estudiantil. Petersen señaló al Diario El Ciudadano que “Los partidos políticos tradicionales buscaron en todo momento la salida al conflicto a través de la institucionalidad. Hoy en el Parlamento la izquierda no tradicional no tiene ningún pito que tocar. Entran a jugar otros actores, en los que no estamos incluidos ni las dirigencias, ni las bases del movimiento estudiantil” (*El Ciudadano*, 28/10/2011). Guillermo Urrutia, presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad del Bío Bío, mencionó en ese momento que: “Hoy no está la confianza para poner en manos del parlamento nuestro conflicto. Todos tenemos miedo a que pase lo del 2006, cuando se diluyó el movimiento en una mesa de diálogo” (*El Ciudadano*, 28/10/2011). Takuri Tapia, militante del colectivo “Somos” y presidente de la FEUSACH en 2012-2013, recordó que este proceso de tensión interna se produjo porque los grupos más moderados buscaron por vía institucional darle solución al movimiento estudiantil, tal como en años pasados:

“Los moderados buscaron siempre el diálogo con las autoridades y eso hizo ruido en gran parte de los estudiantes, pues se recordaban anteriores procesos de negociación. Cosas como esas fueron debilitando la legitimidad de los dirigentes y fortaleciendo la posición de los colectivos autónomos y críticos dentro del movimiento” (**Entrevista a dirigente universitario Takuri Tapia, Santiago 22/06/2017**).

Para Rodrigo Rivera, vocero de la CONFECH en 2018, las anteriores negociaciones lideradas por dirigentes con militancia política influyeron en acrecentar la desconfianza con los partidos, en debilitar el movimiento e impedir que continuara, pues quedó la idea que los dirigentes no estaban velando por los intereses del movimiento estudiantil. Recordó que la experiencia de 2006 fue fundamental para el movimiento universitario de 2011 y para el crecimiento de posturas autonomistas dentro del movimiento, junto con los hechos acontecidos en los noventa con el movimiento estudiantil:

“Lo ocurrido en 1993 con las federaciones o la propia experiencia de la FECH cuando no logró mayoría para construir federación o en 1997 cuando se quebró la CONFECH no fue irrelevante para nosotros. No queríamos que eso volviera a pasar y ahí había mucha desconfianza acumulada entre los estudiantes con los estudiantes que militaban en los partidos” **(Entrevista a vocero de la CONFECH 2018, Rodrigo Rivera, Santiago, 24/07/2018).**

Para Melissa Sepúlveda, presidenta de la FECH entre 2013-2014, la autonomía política fue importante para darle continuidad al movimiento, porque:

“(…) hubo muchos momentos donde los partidos quisieron imponer sus viejas formas de hacer política, como el lobby parlamentario para llevar candidatos desde el movimiento estudiantil, etc. Sin embargo la autonomía del movimiento estudiantil fue una cuestión clave para frenar esas prácticas y la cual, hasta ahora, no se ha transado. Yo diría que probablemente fue una de sus mayores fortalezas” **(Entrevista a Melissa Sepúlveda, Santiago 4/02/2017).**

Andrés Fielbaum agrega en este punto que la posición de la autonomía fue clave para el movimiento universitario, ya que fue inevitable dentro del proceso de movilización insistir en lo ocurrido en el 2006 y evitar repetir la historia. Con la presencia de corrientes autonomistas, lo que sucedió fue que, como la Concertación siempre intentó desactivar al movimiento estudiantil con prácticas de cooptación, en esta etapa eso no pudo ocurrir por contar con una mayor oposición a esas prácticas habituales de los partidos (Entrevista a presidente de la FECH, Andrés Fielbaum, Santiago, 5/12/2016). Para Felipe Valdebenito, uno de los representantes de posiciones políticas más duras dentro de la CONFECH (los

ultras), la autonomía política también fue importante para sostener el movimiento universitario. Argumentó en este punto que:

“La independencia de algunos dirigentes fue fundamental para dar firmeza al movimiento y distanciarse de quienes no han querido resolver el problema de la educación a lo largo de todos estos años” (Entrevista al dirigente universitario, Felipe Valdebenito, Universidad de la Frontera, 28/02/ 2017).

Para finalizar, Sebastián Farfán presidente de la Universidad de Valparaíso en 2011, opinó que:

“El hecho de que el 2011 generara un cambio en las correlaciones de fuerzas en el movimiento estudiantil, permitió mantener la autonomía política de la CONFECH con un gobierno que prometía cambios, pero que estaba liderado por los mismos que habían prometido en muchas ocasiones transformaciones sin hacer nada concreto. La dirección independiente que tomó el movimiento estudiantil, ayudó que en un contexto de gatopardismo de la Concertación, la llama del movimiento estudiantil y su beligerancia no se extinguiera y que más bien pusiera siempre el tono crítico a lo que se estaba siendo” (Entrevista a dirigente universitario Sebastián Farfán, Santiago 4/02/2017).

Algo parecido sostuvo Rivera, para quien las expresiones políticas fuera de los partidos lograron imponerse a los partidos de la Nueva Mayoría, facilitando que el movimiento pudiera prolongarse en el tiempo.

“Sabíamos que los partidos no estaban de nuestro lado y estaba instalada la desconfianza. Los partidos se terminan acomodando al consenso nacional y se alejaron de nuestras decisiones. Las visiones autónomas tienen más libertad de plantear sus posturas críticas y si las demandas planteadas no son resueltas, hay que seguir luchando por conseguirlas” (Entrevista a vocero de la CONFECH 2018, Rodrigo Rivera, Santiago, 24/07/2018).

Esta idea señalada por Rivera tuvo una consecuencia política dentro del movimiento universitario, pues al producirse diferencias en cómo conducir el movimiento, los sectores autonomistas se aglutinaron en diciembre de 2011 un espacio al que llamaron SIN-FECH. El presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Arturo Prat de Iquique de fines de 2011, Patricio Arauco Reyes, recordó que la SIN-FECH permitió tomar decisiones previas a cada CONFECH desde los intereses regionales y pensadas desde las bases

estudiantiles” (Entrevista al dirigente universitario Patricio Arauco, Nueva Zelanda 14/12/2016). El espacio llamado SIN-FECH al que alude Arauco fue un bloque aglutinador de colectivos políticos autónomos críticos al actuar de los dirigentes universitarios y al rol de los partidos. Entre los colectivos integrantes se destacaron la Unión Nacional Estudiantil (UNE en adelante), creada por Sebastián Farfán, el Frente de Estudiantes Libertarios (FEL), el movimiento popular Guachuneit, Frente de Estudiantes Revolucionarios (FER), la Juventud Guevarista (JG), Fuerza Universitaria Rebelde (FUR), la Juventud Rebelde (JR), entre otros. Farfán, integrante de los SIN-FECH⁵¹, recuerda que este espacio coordinó a los colectivos autónomos e independientes que ganaron federaciones:

“Como no teníamos ataduras con los partidos, tuvimos la libertad de presionar por mantener el movimiento con distintas acciones y proponer otras demandas. Los dirigentes con militancia no tuvieron esa libertad, ya sea por traumas de anteriores negociaciones, por presiones de sus partidos o la experiencia de 2006 que nos marcó mucho como estudiantes” (Entrevista a dirigente universitario Sebastián Farfán, Santiago 4/02/2017).

Es decir, la noción de autonomía política no fue solo una interpretación discursiva, sino que fue también una estrategia política para prolongar el movimiento. Los colectivos autonomistas se enfrentaron a las posiciones moderadas que prefirieron pactar con el estado antes de proyectar un movimiento universitario robusto, cohesionado y duradero que fuera capaz de transformar el estado subsidiario y modificar la fragmentación de la educación. Como algunas federaciones moderadas estuvieron altamente desprestigiadas por la manera de conducir el movimiento universitario, los colectivos autonomistas canalizaron ese descontento y lo materializaron en un proyecto político más amplio y cercano, que le diera sostenibilidad al movimiento en el tiempo. Entonces el crecimiento de la autonomía política se debió al rol jugado por los dirigentes de las federaciones, a la forma en que negociaron sus estudiantes y la irrupción de los colectivos de izquierda cercana a esa postura. Esto fue

⁵¹La mayoría de estos colectivos aparecieron en 2011 en pleno proceso de movilizaciones.

posible porque en la disputa entre dirigentes militantes y colectivos sin partido, estos últimos contaron con una libertad que permitió plantear una lucha más prolongada que las anteriores movilizaciones (Entrevista a dirigente universitario Sebastián Farfán, Santiago 4/02/2017). Esa defensa de la autonomía política permitió que los colectivos independientes forzaran mantener viva la movilización y con ello impedir que las demandas centrales para el movimiento universitario, como fue la gratuidad en la educación, se terminaran por diluir, tal como sucedió en 2006, por la escasa autonomía política de sus dirigentes, planteando los estudiantes que el partidismo no podía superar a la autonomía política. Esta visión de contención del partidismo y el predominio de la autonomía política dentro del movimiento universitario tuvieron su máxima sistematización en el año 2012, cuando dos colectivos autónomos integrantes de los SIN-FECH, como la UNE y el FEL, decidieron unirse para darle continuidad al movimiento universitario, constituyendo el llamado “bloque de conducción”. A este bloque se unió la Izquierda Autónoma (IA en adelante) liderada por el estudiante de la Universidad de Chile, Gabriel Boric, quien a fines de 2011 derrotó a Camila Vallejo en las elecciones de la FECH. Este bloque fue el grupo que desarrolló las movilizaciones más allá de 2011, concentrándose especialmente entre enero de 2012 y octubre de 2015 (*El Desconcierto*, 22/10/2015), las que se analizarán en detalle en la siguiente sección.

Junto con liderar las movilizaciones en 2012, el bloque de conducción desplazó de la presidencia de las federaciones a los partidos políticos, instalando a los militantes de sus colectivos a la cabeza de las principales universidades. Al realizar un ejercicio simple de la militancia política de los presidentes de las principales federaciones universitarias entre 2010 y 2015, es posible advertir en el cuadro n° 18 que desde 2012 se produce una pérdida de influencia de los partidos políticos de las principales federaciones universitarias, cambio

que coincide con la aparición del “bloque conductor” de vertiente autonomista, cuyos integrantes renovaron los repertorios de acción colectiva usados en 2011 y fueron los que prolongaron el movimiento universitario más allá de 2011:

Cuadro 18. Presidentes de principales federaciones y militancia política

Año	FECH Santiago	FEUC Santiago	FEUSACH Santiago	FEC Concepción	FEUV Valparaíso
2010	Julio Sarmiento JJ.CC.	Joaquín Walker Sin partido- NAU	Camilo Ballester JJ.CC.	Camilo Rifo JS	Cristian Andrade JJCC
2011	Camila Vallejo JJ.CC.	Giorgio Jackson Sin partido- NAU	Camilo Ballester JJ.CC.	Gillermo Petersen Sin partido	Sebastián Farfán Sin partido-UNE
2012	Gabriel Boric Colectivo IA	Noan Titelman Colectivo NAU	Sebastián Donoso Sin partido	Recaredo Gálvez FUR	Marjorie Cuello Sin partido-UNE
2013	Andrés Fielbaum IA	Diego Vela Colectivo NAU	Sebastián Donoso Sin partido	Javier Miranda Sin partido- UNE	Mario Domínguez JJCC
2014	Melissa Sepúlveda FEL	Naschla Aburman Colectivo NAU	Takuri Tapia Sin partido- Somos Usach	Felipe Quezada Izq Revolucionaria	Mesa Interina
2015	Valentina Saavedra IA	Diego Sande Sin partido-MG (derecha)	Marta Matamala Sin Partido- Somos Usach	Sebastián Reyes Sin partido- UNE	Sebastián Carvajal Sin Partido-UNE

Fuente: Elaboración propia datos universidades

Por tanto, es en el nuevo ciclo de movilizaciones universitarias configuradas en 2011 donde la autonomía alcanza su mayor fuerza, al punto de conseguir controlar la “Mesa Ejecutiva” de la CONFECH, la cual era liderada por los partidos. A partir de ese momento la influencia de los colectivos defensores de la autonomía política del movimiento universitario se abocaron a mantener movilizados a los estudiantes y a extender las demandas estructurales fundamentales para este grupo de dirigentes.

5.5. Más allá del 2011: formas de acción colectiva del movimiento universitario

Las distintas acciones ejecutadas por los estudiantes universitarios en 2011 sorprendieron a los medios de comunicación que comenzaron a hablar del surgimiento de un nuevo movimiento social. El desarrollo y la organización de acciones colectivas distintas a las usadas normalmente por los estudiantes más moderados contribuyeron a sumar nuevos apoyos, a mantener el nivel de compromiso de sus integrantes y a reforzar su identidad colectiva. Esta identidad fue algo que se trabajó dentro de los plenarios de la CONFECH, espacio que ayudó a la interacción de las agrupaciones políticas y al fortalecimiento de una identidad colectiva estudiantil que se extendió hacia el año 2012.

Valentina Saavedra, presidenta de la FECH en 2015 e integrante de IA, señaló que, tras las marchas y su masividad, el movimiento debió variar en sus formas para prolongar su lucha más allá del 2011 y continuar concitando el interés de los medios y de la ciudadanía: “Fue en ese instante en que aparecieron ideas como los *flashmobs* de diferentes tipos (el *triller* por la educación, recuerdo una *genkidama* y cosas así). Hicimos pasacalles, repartimos volantes en las calles, las 1.800 horas por la educación, bailamos en las marchas, participamos de asambleas ciudadanas, fabricamos muñecos gigantes, etc. Creo que esto, junto al manejo de prensa y discusiones colectivas, ayudó mucho a visibilizar al movimiento” (Entrevista a dirigente universitaria, Valentina Saavedra, Santiago 2/02/2016).

Kahney (2003) define el *flashmob* como una reunión en un espacio público de un grupo de personas de manera simultánea, transitoria y voluntaria, para ejecutar una acción inusual y luego desaparecer rápidamente. Gore (2010) identifica tres estilos de *flashmob* con objetivos distintos: los de activismo político, los de celebración y los de fines de campaña publicitaria. Estas acciones formaron del repertorio de actividades desarrolladas

por los estudiantes discutidas en plenarios universitarios. En este sentido, los plenarios de la CONFECH permitieron reforzar el proceso de encuadre que venía sosteniendo esta organización, junto con generar nuevas formas de movilización para el año 2012, que expresaron un perfeccionamiento de las acciones colectivas como resultado de anteriores procesos de lucha (Aguilera 2014). Estas acciones, que fueron puestas en práctica en 2011⁵², cumplieron varios propósitos: instalar la demanda, visibilizar al movimiento, exponer la crisis del sistema educativo, acercar el movimiento a la ciudadanía y transformarlo en un actor reconocible para la sociedad. Esto último lo señala el presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Arturo Prat en 2011, Patricio Arauco, para quien estas nuevas expresiones dentro del movimiento estudiantil buscaron:

“concientizar a la sociedad sobre el conflicto y mostrar la crisis que tenía la educación. O sea, poder familiarizarlo con la sociedad civil, de tal forma que se incluyera a padres y a familiares dentro de las rondas de discusión en todo el país y apoyar las demandas de otros gremios para generar alianzas fuera de los partidos tradicionales” (Entrevista a dirigente universitario Patricio Arauco, 14/12/2016).

La prolongación de estas acciones fue un tema de preocupación para la nueva Mesa Ejecutiva de la CONFECH que entró en funcionamiento en 2012. Como se dijo en la sección anterior, esta Mesa Ejecutiva quedó en poder de aquellos colectivos comprometidos con la autonomía política del movimiento universitario (el llamado “bloque conductor”), como la UNE, IA y el FEL, agrupaciones que se enfocaron en continuar movilizadas todo el 2012, pues las demandas estructurales del movimiento no fueron atendidas por el

⁵²La besatón consistió en la reunión de parejas jóvenes en la plaza de Santiago y en Valparaíso. El objetivo de esta acción fue besarse en público como una forma de protesta por una educación pública, gratuita y de calidad. En el caso del *flash mob*, éste se realizó en varias ciudades de Chile, recreando los estudiantes un suicidio masivo en la ciudad de Santiago, otros emulando a *greace brillantina* y el video de Michael Jackson, *Triller*. La *genkidama* por la educación fue extraída de la serie de animé japonesa *Dragon Ball Z*, la cual congregó a una gran cantidad de estudiantes en la Plaza de Armas de Santiago. Esta acción consiste en que los estudiantes alzan sus brazos para generar una energía, la que, luego de alcanzar un tamaño suficiente, es enviada al enemigo, que en este caso sería el lucro en la educación. Todas estas acciones fueron subidas a plataformas virtuales como *facebook*, *youtube* o *twitter* para luego ser viralizadas entre los estudiantes y darlas a conocer.

ejecutivo en 2011. Como algunos de ellos contaron con la experiencia de movilización del *pingüinazo* de 2006, considerada como una experiencia negativa para el movimiento estudiantil en general, entendían que frenar nuevamente las movilizaciones apuntaría a repetir la historia del fracaso, al igual que en 1997 o 2005. Por lo mismo, la Mesa Ejecutiva decidió, el sábado 21 de enero en la ciudad de Temuco, mantener movilizadas a los estudiantes y reorganizar la CONFECH para robustecer el nuevo proceso movilizatorio. En aquel encuentro, los estudiantes decidieron incorporar a la organización universitaria a un grupo de siete universidades privadas para ampliar los marcos de representación universitaria y profundizar la legitimidad de sus demandas y desarrollar nuevas movilizaciones (*Radio Bío Bío, 21/01/2012*).

La primera de estas movilizaciones se desarrolló el 21 de marzo y fue en apoyo a los habitantes de Aysén, ciudad ubicada en el sur de Chile, cuyos habitantes estuvieron movilizadas desde febrero de ese año, por una mejor educación y una mayor participación ciudadana en la ejecución de proyectos ambientales contaminantes (*El Mostrador, 17/02/2012*). Esta movilización no sólo convocó a la CONFECH, sino que también sumó a la Asociación Nacional de Empleados Fiscales (ANEF en adelante), a la Confederación Nacional de la Salud Municipal (CONFUSAM en adelante) y a la ACES, extendiéndose a las ciudades de Santiago, Valparaíso, Concepción y Puerto Montt (*Radio Bío Bío, 21/02/2012*). Llegado el mes de abril, la CONFECH desarrolló dos nuevas movilizaciones universitarias. La primera actividad fue un acto cultural que se efectuó el 21 de abril, que contempló un acto musical y la presencia de pequeños stands a cargo de organizaciones y colectivos sociales comprometidos con las demandas estudiantiles. La segunda acción fue una marcha en Santiago el 25 de abril, que congregó a cerca de 50 mil manifestantes (*Emol, 25/04/2012*), la cual fue acompañada de un video viral llamado “Yo marché el 25” y que se

colgó en *facebook*, *twitter* y en el canal de *youtube* de la FECH (*FECH comunicaciones*) y en Estudiantes, también de *youtube* (*FECH Comunicaciones*, 23/04/2012). De ahí en adelante se suscitaron las marchas y los paros, pero con menor intensidad que en 2011.

Al hacer un balance de las movilizaciones universitarias entre 2011 y 2014, el movimiento universitario realizó 69 manifestaciones autorizadas, tal como se observa en el cuadro n° 19.

Cuadro 19. Evolución de protestas y total de manifestantes, 2011-2017

Año	Cantidad de movilización	Total aproximado de asistentes
2011	31	2.120.794
2012	11	760.195
2013	14	719.704
2014	14	620.230
2015	14	1.100.000
2016	12	822.000
2017	6	750.000

Elaboración propia en base a noticias de prensa.

Ciertamente el año con mayor número de movilizaciones y de estudiantes fue el 2011, cuando se originó el movimiento universitario, pero las movilizaciones no se terminaron allí sino que se prolongaron en 2012 y 2013, cubriendo todo el período presidencial de Sebastián Piñera. Las movilizaciones también continuaron durante el segundo mandato de Michelle Bachelet (2014-2017). Estas movilizaciones fueron desarrolladas fuertemente por las universidades privadas, pues quedaron fuera del debate sobre gratuidad en la educación (*El Desconcierto*, 18/06/2015).

En el mes de mayo de 2012 también se registraron acciones y movilizaciones conjuntas de estudiantes secundarios y universitarios, lideradas por la CONFECH, la ACES y la CONES, organizaciones que tomaron la Secretaría Regional Ministerial del Ministerio

de Educación el día 28. Esa acción terminó con 21 estudiantes detenidos, 15 hombres y 6 mujeres, bajo la consigna “Si el Gobierno pide disculpas, nosotros exigimos soluciones” (*Ahora Noticias*, 28/05/2012). Llegado el mes de junio algunas universidades privadas convocaron a movilizaciones contra el lucro en la educación, tanto en Santiago como en la ciudad de Viña del Mar. En el caso de Santiago esta marcha convocó a cerca de 2000 estudiantes y fue apoyada por la CONFECH, pues estaba dentro del nuevo marco de reorganización estudiantil el incorporar a este grupo de universidades al movimiento universitario. Entre las universidades participantes estuvieron la Universidad Diego Portales, la Universidad Adolfo Ibáñez, la Universidad Santo Tomás, la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad Bernardo O’Higgins, la Universidad Central y la Universidad del Mar (*Emol*, 21/06/12). Siete días después, el día 28 de junio, nuevamente se produjo una marcha a nivel nacional, que congregó a cerca de 100 mil estudiantes sólo en la ciudad de Santiago (*The Clinic*, 28/06/2012).

En el mes de julio los estudiantes entregaron una carta a la empresa minera CODELCO, presionando por la renacionalización del cobre. Esa carta contó con argumentos técnicos y políticos que justificaron las exigencias de los estudiantes (*Ahora Noticias*, 11/07/12). En agosto se convocó a un paro nacional y a una nueva jornada de movilizaciones para el día 28 del mismo mes (*Emol*, 12/08/12). En el mes de septiembre los estudiantes realizaron una marcha territorial por Alameda Bernardo O’Higgins el día 13 de septiembre (*Radio Cooperativa*, 13/09/2012). Para octubre la CONFECH, la ACES y la CONES convocaron a una marcha el día 11 a las 18 horas por el centro de Santiago (*Emol*, 11/10/12). En el mes de noviembre, la CONFECH y la ACES marcharon contra la Ley de Pesca impulsada por el gobierno y por el eventual cierre de la Universidad del Mar (privada), institución con serios problemas financieros. Pero, aparte de marchar, los

estudiantes le entregaron al ejecutivo una carta para solicitar la estatización de la Universidad del Mar e impedir su cierre (*Radio. U de Chile, 28/11/2012*). El año 2012 también implicó la incorporación de nuevas acciones innovadoras, como *banderazos* y *bicicletadas* por una educación gratuita. Ese año se registraron tres *banderazos* los días 27 de junio, 11 de julio y 11 de octubre, en Santiago y en Viña del Mar y una *bicicletada* en Santiago el día 22 de agosto (*Emol, 22/08/2012*).

Organizadas por la CONFECH, las acciones innovadoras se vuelven a repetir entre el 2013 y en el 2014. El suicidio masivo por la educación (21 de junio de 2011), una playa itinerante (7 de julio de 2011) o un funeral por la educación (5 de octubre de 2011) fueron acciones que consiguieron una alta valoración dentro de la ciudadanía (*Adimark, 29/9/2011*) y que se volvieron a actualizar en los años venideros, convocadas mayormente por redes sociales y organizadas en base a los objetivos y el encuadre que desde un comienzo desarrolló el movimiento universitario. Estas acciones no convencionales fueron una forma distinta de participación política no institucionalizada, teniendo como sentido hacer política desde un espacio distinto a los partidos políticos, de los sindicatos o desde las federaciones. Fueron novedosas porque sobrepasaron las formas tradicionales de protestas (marchas, huelgas y tomas) y fueron estratégicas porque lograron sumar más repertorios, marcaron presencia nacional para mantener vivo el movimiento y estrecharon el vínculo con la ciudadanía.

Como el sistema político-social en Chile contaba con un alto acceso a nuevas plataformas tecnológicas, las oportunidades para la movilización aumentaron, siendo estas nuevas estrategias de protesta la consecución y la perfección de aquellos repertorios de acción colectiva aplicados en anteriores ciclos de movilización. Por tanto, estas oportunidades no fueron sólo brindadas por el sistema político, sino que fueron algo que el

propio movimiento buscó producir. El resultado fue que los estudiantes concitaron el apoyo de rectores, académicos, intelectuales y artistas, lo que significó dotar de un simbolismo y de un eco ciudadano mayor al proceso movilizador en general, fortaleciendo las demandas iniciales que dieron origen al movimiento estudiantil, proponiendo nuevas y amplificando su capacidad de resonancia, tal como lo proponen la teoría de nuevos movimientos sociales y los estudios de *framing*. Boric, presidente de la FECH en 2012 y militante de IA, precisó en esta línea que “el movimiento estudiantil, al transformarse en un movimiento político que logró proyectarse en el tiempo, lo obligó a vincularse con otros actores sociales, porque lo que se buscaba era cambiar Chile, más allá de peleas gremiales o sectoriales” (*Radio ADN, 7/02/2012*). Ese objetivo, el de prolongarse más allá de 2011, llevó a los estudiantes a incorporar soportes tecnológicos como *facebook*, *twitter* y *youtube* para ampliar el mensaje del lucro en la educación y llegar a aquellas personas que no estaban en sintonía con lo propuesto por los estudiantes o no tenían conocimiento de sus demandas. La estrategia virtual se combinó con acciones en el espacio público, como por ejemplo con *banderazos* o *cicletadas por la educación*, que lograron mantener presentes las demandas centrales del movimiento como el lucro en la educación y la desmunicipalización de la educación pública.

Entendiendo el movimiento universitario que su proyección era crucial para sus demandas, entre marzo y octubre de 2013 (un año marcado por elecciones presidenciales), las tomas, las marchas, los paros y las acciones no convencionales volvieron a ser usadas para mantener presente el movimiento. Entre estas acciones no convencionales se destacaron la utilización de videos “virales” para animar a la ciudadanía y motivarlos a salir a manifestarse. El primer video en hacerse viral fue uno colgado en el *facebook* de la FECH, en el *twitter* de la CONFECH y en el canal de *youtube* de la FECH el día 2 de

marzo. Se llamó “este 2013 nos vemos en las calles” y se usó para dar cuenta de la vigencia del movimiento (*FECH Comunicaciones, 2/03/2013*). Fue así como el día 7 de marzo un grupo de estudiantes realizó una marcha no autorizada, que no contó con el respaldo de la CONFECH, pero que dio cuenta que el movimiento estudiantil continuaría movilizado. En el mes de abril se realizó una marcha oficial de la CONFECH, específicamente el día 11, la cual congregó a cerca de 150 mil asistentes (*El Dínamo, 11/04/2013*). Esa marcha también fue acompañada de un video “viral” llamado “nos vemos el 11”, que buscó motivar la participación ciudadana y que se distribuyó el 28 de marzo vía *atwitter, facebook* y *youtube* (*The Clinic, 28/03/2013*). Concluida la marcha, el ex presidente de la FECH y militante de IA, Gabriel Boric, señaló que con “esta marcha el movimiento estudiantil ratificó su autonomía política, frente a los ofertones de los partidos políticos en época electoral” (*TVN, 11/04/2013*). Se puede colegir de sus palabras que, luego de anteriores experiencias de movilización donde el movimiento universitario y el secundario habían sucumbido a las órdenes de los partidos, esa situación por ahora estaba siendo superada y que el movimiento continuaría su trayectoria de movilizaciones, tal como se lo había propuesto.

Para el mes de mayo los estudiantes efectuaron dos acciones: la toma de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas el 7 de mayo (JUNAEB) y una marcha el día 8, que congregó a cerca de 50 mil personas (*Ahora Noticias, 8/05/2013*). Esta marcha también fue acompañada de un video llamado “nos vemos el 8”, el que se difundió por redes sociales. El día 20 de mayo los estudiantes difundieron un video llamado “21, otra vez”, un día antes de que Piñera diera cuenta pública de su gobierno, donde los estudiantes hicieron alusión a la negativa de Bachelet y de Piñera de acoger las demandas planteadas por el *movimiento pingüino* en 2006 y el movimiento universitario de 2011 (*El Mostrador, 20/05/2013*). Para el día 28 de mayo los estudiantes universitarios y secundarios convocaron a una marcha y a

un paro nacional, con el objetivo de oponerse al envío de dos proyectos de Ley del gobierno, referidos a educación, pues no recogieron las demandas del movimiento estudiantil (*Ahora Noticias*, 22/05/2013).

Durante el mes de junio, la CONFECH, las ACES y la CONES realizaron paros, marchas, protestas y más acciones no convencionales los días 13 y 26 de junio, acompañados de un video “viral” de motivación a participar de la marcha del 13, que se llamó “lo mejor de ser joven”, difundido en redes sociales cuatro días antes, es decir, el 9 de junio (*The Clinic*, 9/06/2013) y de *banderazos* por la educación, los días 12 y 25 de junio en Santiago. Este último *banderazo* se efectuó frente del Palacio de Gobierno (*TVN*, 25/06/2013). El día 26 los estudiantes universitarios y secundarios convocaron a una nueva marcha, la que fue apoyada por el Colegio de Profesores, la Unión Nacional de Trabajadores Portuarios, la Confederación de Trabajadores del Cobre (CTC) y la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), comprometidos con el término del lucro en la educación. El día 18 de agosto la CONFECH realizó un plenario para definir nuevas movilizaciones en el mes de septiembre, acordando en ese momento que se desarrollarían dos nuevas marchas: el 5 y el 11 de septiembre (*The Clinic*, 1/09/2013). Ambas movilizaciones tuvieron un componente simbólico importante para los estudiantes, pues se realizaron en el marco de la conmemoración de los 40 años del golpe cívico–militar ocurrido en Chile en 1973 (*Radio U. de Chile*, 27/08/2013). Ambas marchas también fueron acompañadas de dos virales llamados “las imágenes prohibidas” (*Estudiantes Chatos*, 3/09/2011) y “tenemos algo que decir” (*Estudiantes Chatos*, 1/09/2011)

En el mes de octubre, los estudiantes universitarios y secundarios realizaron una nueva marcha el día 17 de octubre liderada por la CONFECH y que tuvo el respaldo de la ACES, pues las universidades implementarían en 2014 un nuevo sistema de admisión

universitaria basada en un ranking de notas que, a juicio de la ACES, era perjudicial para los estudiantes secundarios. Isabel Salgado (2013) vocera de la ACES, indicó en ese momento que la aplicación de un ranking era una medida “(...) impulsada desde la Concertación, medida que seguirá segregando y que hace creer a los estudiantes en una posible igualdad, lo que no es así” (*The Clinic*, 16/10/2013).

Durante el mes de noviembre, se realizaron elecciones presidenciales, siendo la primera vuelta el día 17; si bien detuvieron las movilizaciones por un momento, no evitaron que surgieran nuevas acciones. Una de estas acciones fue la toma del comando de Bachelet el mismo 17 por parte de la ACES, procediendo los estudiantes a emitir el siguiente comunicado. “Esta toma es símbolo de lo que viene el próximo año. El movimiento estudiantil en su conjunto tiene la claridad de que más allá de los resultados de las elecciones que hoy se desarrollan, el próximo año y los que vienen, serán de lucha y de organización (...) la antigua Concertación que se disfraza de Nueva Mayoría ha tomado nuestras demandas llevándolas a un programa que sabemos no cumplirán, deformándolas y convirtiéndolas en propuestas para la clase empresarial y alejándolas de su origen: el movimiento social” (*La Tercera*, 17/11/2013). Esta toma tiene una lectura importante, pues quienes tomaron el comando fueron estudiantes secundarios integrantes de la organización que lideró el *pingüinazo* en 2006, durante el primer mandato de Bachelet, dando a entender que recordaban esa movilización y sus resultados. Ese mes pasaron a *ballotage* Michelle Bachelet (Nueva Mayoría ex Concertación) y Evelyn Matthei, candidata representante de la coalición gobernante. La segunda vuelta se produjo el día 15 de diciembre, resultando ganadora Bachelet. Ante ese escenario electoral, al día siguiente de la elección los estudiantes universitarios emitieron un comunicado sobre el triunfo de Bachelet, señalando que “la aplicación de cualquier reforma educacional debe ser profunda y con los propios

actores que, tras ocho años de movilizaciones, han hecho visible la crisis del modelo educativo” (*The Clinic*, 16/12/2013). Nuevamente en este mensaje hay una memoria histórica que sustenta acciones y discursos que refuerzan el contenido de los argumentos y de las acciones.

Llegado el año 2014, las movilizaciones universitarias y secundarias continuaron, tal como lo adelantaron los estudiantes a mediados de diciembre del año 2013. Para ordenar el calendario de movilizaciones, la CONFECH y la ACES se reunieron en enero en Santiago, donde ratificaron dos cosas. Primero, que el conflicto estudiantil no estaba solucionado, por lo cual las movilizaciones serían el camino para conseguir respuestas a sus históricas demandas. Segundo, que en el 2014 las movilizaciones se harían en conjunto con el mundo sindical (*The Clinic*, 13/01/2014). Por lo mismo, el 9 de marzo los estudiantes se volvieron a reunir en la ciudad de Temuco para coordinar nuevas marchas, para organizar los colectivos integrantes del CONFECH, coordinar la relación del movimiento con ex dirigentes universitarios convertidos en parlamentarios y orientar la relación con el segundo gobierno de Bachelet (2014-2017). Por otro lado, se analizaron las reuniones que la FECH, la FEUSACH y la FEUC sostuvieron con algunos sindicatos, concluyendo también que la CONFECH no sólo debía enfocarse a temas educacionales sino también en otro tipo de temas, junto con remarcar posiciones sobre la coyuntura política (*The Clinic*, 7/03/2014). Una de las primeras marchas bajo el nuevo gobierno sería el día 24 de abril, pero hubo un terremoto el 1 de abril, que afectó al norte de Chile, y un incendio en la ciudad de Valparaíso el día 14, lo que frenó las movilizaciones programadas para el día 24, trasladándose la marcha para el día 8 de mayo, convocadas por la ACES, la CONFECH y la CONES (*Ahora Noticias*, 8/05/2014). Para motivar la asistencia a la marcha, nuevamente los estudiantes realizaron un viral que colgaron en redes sociales el día 5 de mayo llamado

“levántate y marcha” (*The Clinic*, 5/05/2014). Comprendiendo los estudiantes que tras tres años de movilizaciones podía ocurrir un desgaste de los asistentes, el uso de los virales ayudó en la motivación a marchar e impedir la pérdida de fuerza y vigencia del movimiento. Finalmente la marcha del 8 de mayo congregó a más de 100 mil personas, siendo calificado como todo un éxito por los estudiantes (*Radio Cooperativa*, 8/05/2014), reflejando con ello que el movimiento seguía tan fuerte como en el 2011.

Ese mismo mes los estudiantes entregaron remeras (poleras) a la Selección de Fútbol de Chile el 21 de mayo, en la previa del Mundial de Brasil, bajo con la consigna “Todo Chile x Educación Pública” (*Ahora Noticias*, 5/06/2014). Posteriormente, el día 8 de junio el movimiento estudiantil volvió a hacer viral un video llamado “a mí me importa”, para invitar a la ciudadanía a sumarse a una nueva marcha para el día 10 a las 11 de la mañana. Ese mismo día, pero a las 9 de la mañana, la presidenta de la FECH y militante del FEL, Melissa Sepúlveda, más otros dirigentes estudiantiles realizaron un “puerta a puerta” por la educación, para explicarle a los ciudadanos las razones de esta marcha (*The Clinic*, 10/06/2014). De ahí en adelante la CONFECH se sumó a un paro nacional convocado por el Colegio de Profesores el día 25 de junio, apoyó una marcha de choferes de buses del Transantiago el día 3 de julio y participó de la mesa de diálogo convocada por el gobierno el 17 de julio, que tuvo como eje central avanzar hacia una reforma educacional. El día 21 de agosto la CONFECH, la ACES y la CONES convocaron a una nueva marcha contra la reforma educacional impulsada por Bachelet, para finalmente el 30 de agosto retirarse de la mesa de diálogo. Ese día el CONFECH reunió a 34 representantes de las universidades en la ciudad de Concepción para votar la propuesta del gobierno, resultando ganadora la opción del retiro por 20 votos a favor y 19 abstenciones y ningún voto en contra (*Radio. U. de Chile*, 30/08/2014). La razón fue la escasa garantía que dio el gobierno de que la mesa

fuese un espacio vinculante, quedando la sensación que el gobierno no tuvo intención de incorporar las demandas del movimiento estudiantil.

Llegado octubre, los estudiantes nuevamente convocaron a una marcha el día 9, frente a la ambigüedad del gobierno con la reforma educacional y en solidaridad con la marcha contra las bajas pensiones de los chilenos, que se efectuó el día 4 de noviembre. Desde ese momento, la Mesa Ejecutiva de la CONFECH realizó plenarios evaluativos sobre el 2014, desarrollándose éstos el 29 de noviembre y el 13 de diciembre. En ambos encuentros se concluyó que el movimiento estudiantil en el 2014 estuvo muy a la defensiva, se propuso reforzar la alianza entre universidades públicas y privadas y mantener las movilizaciones todo el 2015 (Acta CONFECH 2014).

Para finalizar, todas las movilizaciones y las acciones no convencionales desplegadas por la CONFECH, la ACES y la CONES desde 2011 en adelante resignificaron la política y repolitizaron a los estudiantes. Como la política tradicional estaba totalmente desprestigiada y los estudiantes no se sintieron convocados por los partidos, ellos idearon mecanismos alternativos de participación política cercanos a sus ideales. Por eso utilizaron acciones lúdicas no institucionalizadas que ayudaron a acercar a la ciudadanía con las demandas estudiantiles. Sebastián Farfán explicó esto de la siguiente manera:

“En un primer momento las acciones que desarrollamos desde la CONFECH tenían que ver sobre todo con explicar las demandas al mayor número de personas posibles, partiendo por nuestros compañeros y también apuntando a nuestras familias. La diferencia es que logramos rápidamente que otros actores se sumaran. Una vez que las movilizaciones se hicieron más masivas y se multiplicaron las tomas, las formas de la movilización fueron variando y tomando un carácter imaginativo y de impacto positivo hacia la ciudadanía. El Thriller por la educación fue un ejemplo de iniciativas desde las bases estudiantiles y no de los partidos que se fueron multiplicando” (Entrevista a dirigente universitario, Sebastián Farfán, Santiago 4/02/2017).

Quien dirigió la FECH en 2013 y lideró las movilizaciones estudiantiles en ese año, el militante de IA, Andrés Fielbaum, recordó que:

“Lo más relevante de las acciones que emprendimos fueron las marchas, las tomas y los paros. Sin embargo, también hubo acciones mediáticas (flashmob y otras), acciones legales (por ejemplo en Contraloría), presencia en redes sociales, propaganda sobre las micros, etc.”(Entrevista a dirigente universitario, Andrés Fielbaum, 5/12/16).

Complementando sus dichos, el dirigente señaló en 2013 a un periódico que las cifras de aprobación al movimiento demostraron “(...) el enorme impacto que ha tenido el movimiento estudiantil en los últimos años. Hace cuatro años la educación gratuita era una locura y hoy de a poco se ha convertido en una verdad incuestionable” (*The Clinic*, 15/02/2017). Todos estos elementos contribuyeron a fortalecer al movimiento, a legitimar moral y políticamente sus decisiones y a trascender más allá del 2011, producto de la acumulación de experiencia conseguida en anteriores ciclos de movilización, como también porque las fuerzas políticas que integraron el movimiento mantuvieron intacta su autonomía política. Esto redundó en su apoyo social y ampliar la red de apoyo de otras organizaciones sociales y políticas. En este sentido, la ampliación del respaldo social fue producto de la presión ejercida por los colectivos de izquierda como el FEL y la Juventud Guevarista para que las demandas estructurales elaboradas en anteriores procesos de encuadre y de movilización no fueran olvidadas y se lograra proyectar el movimiento universitario por mucho tiempo más. Algo similar sostiene Catalina León, quien considera que el haber tomado distancia de los partidos políticos y haber dominado la presencia de colectivos con posiciones autónomas de los partidos facilitaron extender el movimiento y que los dirigentes respondieran a lo que las bases estudiantiles decidieron en su momento (Entrevista a Catalina León, estudiante U. De Chile, Santiago 1/06/2017). Farfán explicó en esta dirección que las nuevas acciones colectivas que desplegó el movimiento universitario

fueron un proceso de disputa política interna. Las nuevas formas de movilización respondieron a un interés de todas las militancias, pero particularmente de los colectivos independientes:

“Lo importante acá fue que los colectivos autónomos defendimos la idea de todas las luchas eran válidas para evitar que los partidos nos criticaran y que las vocerías públicas también lo hicieran” (Entrevista a dirigente universitario Sebastián Farfán, Santiago 4/02/2017).

La postergación de las demandas universitarias y la conexión con nuevas acciones no institucionalizadas ayudaron a que el movimiento alcanzara una perdurabilidad pues, al analizar el movimiento que algunas de sus demandas seguían vigentes, el movimiento consideró fundamentales mantenerlas presentes. En este punto, Juan Díaz, dirigente estudiantil en 2011, sostuvo al respecto que:

“(…) a mi modo de ver la existencia de corrientes autonomistas dentro del movimiento fue clave para mantener vivo el movimiento y que este estuviera alejado de los intereses partidistas que no era representativo de los estudiantes. La consigna fue avanzar sin partido y eso ayudó a que la lucha se mantuviera más allá de los cuadros políticos” (Entrevista a dirigente estudiantil 2011, Juan Díaz Elizondo, Santiago 13/09/2018).

Conclusiones preliminares

En este capítulo se ha analizado el proceso de rearticulación de los estudiantes universitarios antes y después de 2011, el crecimiento experimentado por el autonomismo al interior de las universidades y las acciones colectivas desplegadas por el movimiento a partir de 2011. Se identificaron actores, causas y razones de los quiebres dentro de las federaciones universitarias, así como también se indagó en las causales que permitieron el crecimiento de la idea de autonomía política dentro de las organizaciones universitarias. La condición de cercanía con los partidos políticos de algunas federaciones y la ausencia de autonomía política de los voceros en anteriores movilizaciones ayudaron a consolidar la autonomía en el movimiento universitario (Reyes 2001). Previamente, la excesiva

injerencia de los partidos, junto a la aplicación de prácticas partidarias cuestionadas por colectivos universitarios de izquierda y de tendencia autonomista, dificultaron el crecimiento, la perdurabilidad y la constitución de un movimiento universitario como tal. Esta realidad cambió en el 2011, momento en el cual los colectivos partidarios de la autonomía política fueron fundamentales en la reorganización del movimiento universitario, en sus acciones colectivas, en su identidad y en su prolongación, características que le permitieron consolidarse como un movimiento social propiamente dicho.

En relación a los resultados obtenidos por el movimiento, el segundo gobierno de Michelle Bachelet recogió la demanda de la gratuidad en la educación propuesta por el movimiento y el 1 de junio de 2017 anunció públicamente el envío del proyecto de gratuidad universitaria para el 60% de estudiantes de menores recursos. Este proyecto fue aprobado el 24 de enero de 2018 (*Canal 13, 24/01/2018*). Además, propuso un proyecto de ley para fortalecer la labor de las universidades públicas y terminar con el Crédito con Aval del Estado (CAE) para el año 2018 (*TVN, 1/06/2017*). Otro de los logros del movimiento fue que, en mayo de 2016, se incorporó al petitorio estudiantil el fin de una educación no sexista, tomando como idea que aquellos colegios con financiamiento estatal fueran mixtos y dejaran de recibir sólo estudiantes varones (*El Ciudadano, 16/05/2018*). En relación a la desmunicipalización, Bachelet logró la aprobación del proyecto “Nueva Educación Pública” el 16 de noviembre de 2017, proyecto que contempla que los municipios dejen de gestionar los colegios y el estado asuma su control (*Radio Cooperativa, 17/11/2017*).

Conclusiones

La presente investigación se propuso como objetivo central estudiar el movimiento universitario chileno surgido en 2011, identificando las variables que explican su origen y su perdurabilidad, utilizando el estudio de caso como método para mirar en profundidad el proceso de movilización desarrollado por los estudiantes universitarios. Al conseguir un conocimiento más acabado de nuestro caso de estudio, se nos facilitó el posterior desarrollo analítico que requiere un trabajo de esta naturaleza, haciendo posible comparar escenarios y variables que dan cuenta de por qué surgen los movimientos estudiantiles en un momento determinado, las razones por las cuales se mantienen en el tiempo o por qué decaen las movilizaciones. En esta línea, en esta tesis se realizó una comparación de nuestro objeto de estudio en distintos momentos del tiempo, explicando por qué en un momento determinado el movimiento universitario no logra una fuerza significativa, como en 1997 o en 2005, como si la tuvo en el 2011. Además, se desarrolló una comparación con el movimiento pingüino de 2006 para determinar rupturas y continuidades entre ambos movimientos. Al utilizar el estudio de caso, el trabajo desarrollado ha permitido generar una información que contribuye a proponer una combinación de variables sobre las causas del origen del movimiento universitario, determinando rupturas y continuidades con anteriores procesos de movilización estudiantil, además de indagar en las nuevas formas de protesta que adopta este movimiento. En tal sentido, una de las principales contribuciones de esta tesis es haber combinado variables estructurales como los datos del sistema educativo y variables coyunturales asociadas a la instalación de un gobierno de derecha en el poder con aspectos propios de la movilización, tales como los procesos previos de movilización, las demandas y la autonomía política. Además, incluimos el proceso de encuadre para comprender de

mejor manera los movimientos estudiantiles. Apoyándose en los resultados académicos obtenidos a lo largo de los años, los estudiantes universitarios desarrollan un encuadre del sistema educativo en términos de crisis, el cual permite reforzar la movilización y obtener mayor atención a sus demandas. Esta interpretación de crisis se refuerza con la llegada de Piñera al gobierno (variable coyuntural), pues enfatiza la visión de mercado en la educación, actitud que contribuye a acelerar las movilizaciones estudiantiles, a ampliar el repertorio de acciones y a profundizar la autonomía política para prolongar el movimiento y mantener vigentes las demandas.

Resumiendo los hallazgos específicos de la investigación, esta tesis ha permitido revelar, en primer lugar, *que el origen del movimiento universitario se explica por los procesos previos de movilización estudiantil y la interpretación de crisis del sistema educativo desarrollado por los estudiantes, en una coyuntura de cambio de partido en el gobierno que opera como catalizador de las movilizaciones universitarias.*

En relación a esta idea, un aspecto interesante que se desprende de las entrevistas realizadas para esta investigación tiene que ver con la influencia de la *revolución pingüina* en el origen del movimiento universitario, pues esta movilización produce un cambio cultural en los estudiantes, en el sentido de que el actor estudiantil que surge en 2006 reaparece en el 2011 con un conocimiento más acabado del funcionamiento de su sistema educativo y de las fisuras que éste presenta. Esto da a entender que los ciclos de movilización son una importante experiencia para la madurez política del movimiento de 2011, transformando las anteriores movilizaciones en un claro ejemplo de aprendizaje político para las nuevas generaciones de estudiantes y especialmente los estudiantes que participan del movimiento de 2011. Dicho aprendizaje se convierte en una memoria histórica que se traspasa de generación en generación. Descubrimos que el espacio que

influye para la maduración y la formación política estudiantil es la asamblea, espacio creado en 2006 y que contribuye a generar un estudiante más politizado y comprometido con su devenir histórico. Esta nueva forma de articulación aparecida en 2006 se convierte en algo cotidiano y transversal para los estudiantes, la cual se naturaliza en el 2011, reafirmando de esta manera la vinculación generacional y política entre ambos períodos movilizatorios.

En esta dirección, las movilizaciones acontecidas en 1997, 2001, 2005 y particularmente la de 2006 sirven de base para la profundización de la interpretación de crisis propuesta por los estudiantes en 2011. Las bases organizacionales y la interpretación crítica del sistema educativo alcanzada por el movimiento universitario de 2011 se sustentan en la reflexión y discusión efectuada en anteriores procesos de movilización, profundizando en aquellos aspectos considerados relevantes por los estudiantes, como el lucro y el endeudamiento, a medida que crecía el movimiento. Además, el encuadre se amplifica, tal como lo señala la literatura sobre *framig* (Snow et al. 1986; Gamson 1992; J.L. Campbell 1998; Benford and Snow 2000; Sábada 2000; Mische 2003; Verloo 2005; Goffman 2006; Rossi y Von Büllow 2015). Esta ampliación de la demanda ayuda a sumar nuevos adherentes al movimiento, quienes desde su propia historia de vida ofrecen un encuadre más estructural que coyuntural, que al ser más amplio acrecienta las opciones de triunfo de los estudiantes universitarios (Swart 1995).

En relación al cambio de gobierno (variable coyuntural), éste opera como un catalizador que da origen a las movilizaciones universitarias. El nuevo gobierno es un elemento que dispara las movilizaciones universitarias y reafirma la interpretación de crisis del sistema educativo en el movimiento, pues Piñera, al proponer una agenda privatizadora, fomenta la aparición de acciones colectivas contra la visión de mercado del gobierno en la

educación. Como los estudiantes conciben al gobierno como un actor que viene a profundizar el modelo educativo y a aplicar reformas, que no alteran el diseño educativo desarrollado en dictadura, el movimiento universitario interpreta que la agenda del gobierno profundiza la mercantilización y el endeudamiento estudiantil. Es decir, los estudiantes advierten que el gobierno es un antagonista a sus aspiraciones de transformación social, cuya identidad política y económica reafirma la idea que el nuevo gobierno ahondaría la subsidiariedad en la educación y perpetuaría el sistema educativo cuestionado por los estudiantes. Dicha identidad y orientación estimula el origen del movimiento universitario y contribuye a su cohesión. En el fondo, la combinación de variables como el cambio de partido en el gobierno, la interpretación de crisis y los procesos previos de movilización ayudan a explicar el origen del movimiento universitario de 2011.

En segundo lugar, los hallazgos de esta tesis demuestran que *la perdurabilidad del movimiento universitario está dada por la autonomía política desarrollada por sus dirigentes*. La autonomía política juega un rol central en la extensión del movimiento, en la ampliación de las demandas y en la conexión con otras fuerzas políticas. Esta investigación devela que, si bien es promovida por corrientes universitarias previas, la autonomía política tiene su máxima expresión en 2011. En 2011 se observa un predominio de colectivos u organizaciones políticas que privilegian la autonomía, en contraposición con los anteriores ciclos de movilización, donde los partidos políticos tienen una relevancia mayor. Si en 1997, 2001, 2005 y 2006 la conducción del movimiento estudiantil está en manos de los partidos, restringiendo la perdurabilidad del movimiento, limitando las exigencias y privilegiando demandas sectoriales antes que estructurales, esa orientación sufre una transformación importante a fines de 2011, pues, al surgir el “bloque conductor” con visión autonomista, éste instala como prioridad del movimiento las demandas estructurales por

sobre las coyunturales. Otro elemento descubierto, y sobre el cual nos referiremos más adelante, está asociado con el tipo de demanda instalada y el modelo de protesta adoptado por el movimiento universitario.

En relación al crecimiento de la autonomía política, lo que ocurre en 2011 es que la autonomía comienza a ser entendida como una estrategia reivindicativa desarraigada de los espacios de organización tradicional y como una barrera frente a los partidos políticos. La autonomía política se convierte en una barrera porque busca distanciarse de poderes que dificultan la construcción de un poder propio, efectivo y representativo de los estudiantes. En este punto, los anteriores episodios de negociación entablados por los estudiantes se convierten en un elemento de aprendizaje político y de memoria que ayuda a los estudiantes a robustecer su autonomía política y a convertir a los dirigentes en sujetos menos vulnerables a la influencia de los partidos. A partir del relevamiento de la literatura y la confirmación de los propios actores participantes del movimiento universitario, la condición de cercanía de los dirigentes con los partidos políticos en anteriores ciclos de movilización es vista como un factor que interfiere en el desarrollo de su autonomía política y condiciona el crecimiento y la perdurabilidad del movimiento universitario. Es por ello que en 2011 se produce un quiebre con aquellas formas tradicionales de negociación y de organización interna, posibilitando que colectivos y organizaciones políticas con visión autonomista se instalen como fuerza política en el movimiento. Por lo mismo, creemos que la forma de organización tiene un sentido táctico, pues lo que buscan las organizaciones políticas que asumen la conducción del movimiento universitario a fines de 2011 es bloquear y restringir aquellas facetas jerárquicas presentes en organizaciones políticas partidarias, reducir el margen de injerencia del estado en las acciones emprendidas por los estudiantes y fortalecer el trabajo colectivo por sobre el partidismo político. La nueva

dinámica de trabajo y de organización facilita la construcción de una agenda propia, ya que la autonomía política busca conseguir una mayor libertad de acción que permita a los estudiantes proponer demandas transversales y estructurales (Valenzuela 2007; Dinerstein 2013). Al desprenderse el movimiento de formas de interacción rígidas y partidistas, logra ampliar la politización del debate, siendo esta cuestión gravitante para la emergencia de nuevas expresiones políticas apartidarias y la construcción de redes de apoyos con otras fuerzas sociales que sostengan al movimiento universitario.

Esta politización a la cual aludimos en esta tesis tiene relación con el tipo de acción colectiva que propone el movimiento más allá del 2011 y que facilita su prolongación. Al respecto se desprenden dos ideas. La primera es que el movimiento, al alcanzar una mayor presencia de colectivos defensores de la autonomía política, como el Frente de Estudiantes Libertarios (FEL), Izquierda Autónoma (IZ), la Unión Nacional Estudiantil (UNE) o el Frente de Estudiantes Revolucionarios (FUR), entre otros, tiene una mayor libertad política para proponer nuevas acciones que mantengan vigente al movimiento y permitan priorizar las demandas estructurales por sobre las demandas más sectoriales. Además, estos colectivos contribuyen a la ampliación del debate y a la democratización de los plenarios de la CONFECH, situación que permite ampliar la participación de nuevas organizaciones políticas en el movimiento. Esta apertura ayuda a que el movimiento se vaya reactualizando y rearticulando. Es decir, la autonomía política, al obstaculizar los escenarios de cooptación o de dominación política provenientes del estado y de los propios partidos políticos, contribuye a que nuevos actores propongan demandas más allá de lo puramente estudiantil, instalándose en un ámbito estructural de mayor transversalidad que nutre de fuerza al movimiento, la cual se materializa en 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017.

En relación a los mecanismos de protesta, las acciones colectivas desarrolladas por los estudiantes, como *besatones*, *cicletadas*, y *flashmobson* herramientas políticas impulsadas tanto por los colectivos de izquierda como por otras agrupaciones universitarias. No obstante, es posible determinar que los colectivos con visión autonomista influyen especialmente en la utilización, en la prolongación y en la territorialización de la protesta, pues una parte importante de esos colectivos tiene un vínculo territorial que ayuda a masificar y a visibilizar las demandas del movimiento. Estos colectivos son actores relevantes en el proceso de discusión que se da en el movimiento universitario y son fundamentales para mantener la autonomía política y prolongar el movimiento más allá del 2011.

Por todo lo dicho hasta acá y tomando en consideración nuestra propuesta definida en el capítulo teórico, creemos que a partir del 2011 el movimiento universitario responde a la categoría analítica de movimiento social desarrollada por la literatura sobre movimientos sociales (Smelser 1962; Olson 1965; Oberschall 1973; MCarthy y Zald 1973; Offe 1992; Tarrow 1994; Tilly 1995; Kriesi 1996; Melucci 2010; Tarrow 2011), pues cuenta con una alta participación de las bases estudiantiles, construye una identidad estudiantil que los cohesionó, utiliza canales de difusión no institucionalizados, desarrolla estrategias de acción poco convencionales, establece alianzas estratégicas con otras agrupaciones políticas y profundiza su autonomía política, característica que posibilita su perdurabilidad en el tiempo. Mientras la literatura sobre movimientos sociales ha privilegiado el estudio de las variables que dan forma a un movimiento pero se ha preocupado menos por comprender por qué permanece en el tiempo, esta tesis integra y combinavARIABLES estructurales (sistema educativo) y coyunturales (gobierno de derecha) con las estrategias de movilización y el encuadre desarrollados por los estudiantes para explicar tanto el origen

como la perdurabilidad de los movimientos estudiantiles. En el caso específico de los movimientos estudiantiles, gran parte de la literatura que los ha estudiado (Mendoza 1995; Aranda 2000; Argüello 2006; Rama 2006; Meyer 2008; Graterol 2013; Marsiske 2015, Donoso 2017) presta atención a las variables coyunturales por sobre las variables estructurales. Esta tesis en cambio se preocupa de observar el comportamiento de las variables coyunturales junto con las variables de acción como los procesos de movilización previa, que incluyeron analizar las formas de movilización y el legado de las demandas. Consideramos que, al vincular todas esas variables con el proceso de encuadre desarrollado por los movimientos, los estudios sobre movimiento social y movimiento estudiantil pueden ampliar su base de comprensión teórica, mejorando su explicación de por qué aparece y perduraba un movimiento social.

En relación a todo lo expuesto en esta conclusión final y en razón de los resultados observados en nuestra investigación, conviene referirnos a la agenda de investigación futura que abre esta tesis. En líneas generales, creemos que se podría desarrollar una línea de investigación sobre las trayectorias sociales, culturales y de militancia de los estudiantes. Sostenemos aquí que estas trayectorias influyen decididamente en la interpretación de crisis construida por los estudiantes y en el interés por movilizarse. Las interpretaciones sobre el estado de la educación relatada por los entrevistados ofrecen una valiosa información que puede ser abordada y mejorada en trabajos posteriores. Con todo el material recopilado creemos que es posible establecer a futuro referencias comparativas con otros movimientos estudiantiles de similares características, pudiendo encontrar diferencias y similitudes que contribuyan a entender de forma más acabada por qué algunos actores se movilizan y otros no, por qué que, frente a un mismo sistema o los mismos problemas, unos estudiantes se movilizan y otros no.

Finalmente, consideramos que las conclusiones propuestas en esta investigación se pueden extrapolar o transferir a otros contextos y problemáticas similares en que han aparecido movimientos estudiantiles o movimientos sociales, para desde ese conocimiento más elaborado intentar establecer comparaciones con otros movimientos de similares características. No obstante, es responsabilidad del lector de esta investigación, cuestionar y definir la importancia que reviste esta tesis para la comprensión de los movimientos sociales surgidos dentro de su propio contexto político y social.

Referencias Bibliográficas

- Abela, Jaime. 2002. «Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada». *Centro de Estudios Andaluces*, nº 2: 1-34.
- Acevedo, Álvaro y Gabriel Samacá. 2011. «El movimiento estudiantil como objeto de estudio en la historiografía colombiana y continental: notas para un balance y una agenda de investigación». *Historia y Memoria*, nº 3: 45-78.
- Acevedo, Álvaro. 2004. «El movimiento estudiantil entre dos épocas cultura política, roles y consumos. Años sesenta». *Revista Historia de la Educación colombiana*, nº 6: 161-176.
- Ackerley, María Isabel. 2015. «Tecnologías de comunicación y movimientos sociales. España y Brasil: los desafíos de la ciudadanía y de los nuevos paradigmas». *Revista Eikasía*, nº 67: 135-158
- Acuña, Violeta. 2016. «A 10 años del Movimiento Estudiantil Chileno, reflexiones sobre susprotagonistas». *Revista Altre Modernitá*, nº 1: 161-175.
- Adimark, 2011. «Encuesta: Evaluación Gestión del Gobierno. Informe mensual». https://www.adimark.cl/es/estudios/documentos/08_ev_gob_agos_2011.pdf. (Fecha de acceso 9.12.2017).
- Adimark, 2011. «Encuesta: Evaluación Gestión del Gobierno. Informe mensual». https://www.adimark.cl/es/estudios/documentos/012_ev_gob_dic_011_.pdf. (Fecha de acceso 9.12.2017).
- Agacino, Rafael. 2013. «Movilizaciones estudiantiles en Chile: anticipando el futuro». *Revista Educação em Revista*, nº 14: 7-20.

Águila, Ernesto. 2010. «20 años de Concertación en educación: avances y límites de una reforma. Chile: una transición paradójica. Notas para un examen crítico». En Chile en la Concertación (1990-2010), editado por Yesko Quiroga y Jaime Ensignia, 215-234. Santiago: Friedrich Ebert Stiftung.

_____.2013. «Del Estado Docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada». <http://www.depuchile.cl/2017/09/19/del-estado-docente-al-estado-subsidiario-de-la-escuela-publica-selectiva-a-la-escuela-segregada/> (Fecha de acceso 8.11.2016).

Aguilera, Óscar. 2003. «Tan jóvenes, tan viejos: los movimientos juveniles en el Chile de hoy». https://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Coleccion%20INTERJOVEN%201998%20-%202006/Triangulo_de_la_%20Bermudas/PDF/23.PDF (Fecha de acceso 15.09.2016).

Aguilera, Óscar. 2012. «Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012)». *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, n° 57: 101-108.

_____. 2014. *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal*. Buenos Aires: CLACSO.

Aguirre, Félix y Óscar García. 2013. «Más allá del malestar. Una hipótesis sociológica sobre el significado político del movimiento estudiantil chileno». *Revista de Sociología e Política*, n° 53: 147-162.

Almonacid, Claudio. 2008. «La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado» En *La Agenda Pendiente en Educación*, editado por Cristián Bellei, Daniel Contreras, Juan Pablo Valenzuela, 156-179. Santiago: UNICEF.

Álvarez-Gayou, Jaun Luis. 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: PAIDÓS.

Alves Oliveira, Rita de Cássia. 2014. «Cibercultura, apropiación do espaço público e os usos da cultura digital: o caso do Ocupa Sampa, os Indignados de São Paulo Popular». Ponencia presentada en el 38 Encontro da Anpocs, 22 de octubre.

Antunes, Ricardo. 2013. «As rebeliões de junho de 2013». *Revista Observatorio Social de América Latina*, nº 34: 37-50.

Aranda, José María. 2000. «El Movimiento Estudiantil y la Teoría de los Movimientos Sociales». *Revista Convergencia*, nº 21: 225-250.

Araujo, Sonia. 2014. «La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas» *Revista de la Educación Superior*, nº 172: 57-77.

Archila, Mauricio. 2012. «El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica». *Revista OSAL*, nº 31: 71-103.

Argüello, Susana. 2006. «Movimiento estudiantil, políticas de educación superior y exclusión educativa». *Revista Cuadernos*, nº 30: 13-40.

Arriagada, Genaro. 2008. «Cuando Chile dijo "no" a Pinochet». *BBC Mundo*, 2 de octubre. http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_7646000/7646154.stm.

(Fecha de acceso 17.07.2015).

Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios. 2001. «La rebelión de los pingüinos: ACES, hacia una nueva dinámica de acción». Documento de discusión ACES, 25 de mayo, Santiago.

_____. 2005. «Propuesta de trabajo de estudiantes secundarios de la región metropolitana». Documento de trabajo, 30 de noviembre.

_____. 2012. «Propuesta para la educación que queremos». Documento de discusión, 18 de mayo, Santiago.

http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf (Fecha acceso 23.05.2017).

Auth, Pepe, Morales Mauricio, Raúl Atria, y Bernardo Navarrete. 2005. «Las primarias en la Concertación. Un camino sin retorno». *Agenda Pública*, n° 7: 10-15.

Avendaño, Octavio. 2014. «Fracturas representación política en el movimiento estudiantil. Chile 2011». *Revista Última Década*, n° 41: 41-68.

Azócar, Carlos. 2012. «Lo público y lo privado, la educación y los movimientos sociales en el contexto neoliberal chileno. Prácticas, aprendizajes y limitaciones de la construcción de una nueva ciudadanía». *Revista Anuari del Conflicte Social*, n° 2: 387-422.

Banco Mundial. 2011. *Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE) de Chile. Análisis y Evaluación*. Banco Mundial.

Barrero, Fredy, Catalina Jimenez, Juan Pablo Luna y Carlos Meléndez. 2014. *Movilización social y representación política en países de Latinoamérica: Colombia en perspectiva comparada con Chile y Perú*. Santiago:Fundación Konrad Adenauer.

Biblioteca del Congreso Nacional. 1990. «Reglamento General de Funcionamiento de los Centros de Alumnos» <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13994> (Fecha de acceso: 12.03.2015).

_____. 2005. «Algunas notas acerca del origen de la Concertación de Partidos por la Democracia».

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con_uibd.nsf/D718B409E823B476052575460058CE8C/\\$FILE/CHILE_BCNI_PP_CONCERTACION.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con_uibd.nsf/D718B409E823B476052575460058CE8C/$FILE/CHILE_BCNI_PP_CONCERTACION.pdf) (Fecha de acceso: 12.03.2015).

Bellei, Cristián, Cristian Cabalín y Víctor Orellana. 2014. «The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies». *Studies in Higher Education*, n° 3: 426-440.

Bellei, Cristián y Manuel Canales. 2014. «¿Por qué se elige particular subvencionado?». CIPER, 1 de diciembre. <https://ciperchile.cl/2014/12/01/por-que-se-elige-particular-subvencionado/>.

(Fecha de acceso 12.03.2017).

Benford, Robert, and David Snow. 2000. «Framing processes and social movements: An Overview and Assessment». *Annual Review Sociologic*, n° 26: 611–639.

Bernasconi, Andrés y Fernando Rojas. 2004. *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria.

Berner, Heidi y Cristián Bellei. 2011. «¿Revolución o Reforma? anuncios, medidas y compromisos a la espera de la reforma educacional». *Revista Política*, n° 2: 67-96.

Berrío, Ayder. 2006. «La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci». *Estudios Políticos*, n° 29: 218-236.

Beyer, Harald. 2004. «Reflexiones preliminares sobre la Prueba de Selección Universitaria». *Revista CEP*, n° 274: 2-16

Bogdan, Robert y Steve Taylor. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Boric, Gabriel y Francisco Figueroa, F. 2014. «La fuerza democrática de la lucha estudiantil». *Revista Anales*, n° 7: 37-49.

Borri, Claudia. 2016. «El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social». *Altre Modernitá*, n° 1: 141-160.

Bloque Social por la educación. 2006. «Bloque Social por la Educación: Quiénes Somos y Hacia Dónde Vamos».

<https://web.archive.org/web/20080429215917/http://www.bloquesocial.cl:80/somos>

(Fecha de acceso: 18.12.2018).

Braghetto, Marco. 2013. «El movimiento universitario y las transformaciones de la educación superior en el Chile neoliberal». *Revista Izquierdas*, nº 16: 55-74.

Bringel, Breno. 2009. «O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil». *Eccos*, nº 1: 97-121.

Bringel, Breno y Geoffrey Pleyers. 2015. «Junho de 2013. dois anos depois: Polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil». *Revista Nueva Sociedad*, nº 2: 4-17.

Bruckmann, Mónica y Theotonio Dos Santos. 2008. «Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico». www.cetri.be/Los-movimientos-sociales-en?lang=fr

(Fecha de acceso: 25.4.2016).

Bruna del Campo, Susana. 2013. «Hiperliberalismo y Conflictividad en Chile: una interpretación socio-epistemológica». *Revista Acta Sociológica*, nº 61: 63-76.

Brunet, Ignaci y Alejandro Pizzi. 2010. «La Acción Colectiva desde la Teoría de la Movilización de Recursos». *Sociedad y Utopía*, nº 36: 27-38.

Brunner, José Joaquín. 2006. “Más allá de la protesta”. *La Tercera*, 30 de mayo.

Cancino, Víctor, Sebastián Donoso-Díaz, Óscar Arias-Rojas, Moyra Castro, Giselle Davis Nibaldo Benavides y Leopoldo López. 2011. «La educación pública chilena abandonada por el estado. Los municipios ante la encrucijada del futuro». En *Municipio y Educación. Reflexiones, experiencias y desafíos*, editado por Sebastián Sánchez y Joaquin Gairin, 35-50. Santiago: Universidad Autónoma de Barcelona.

Campbell, John. 1998. «Institutional Analysis and the Role of Ideas in Political Economy». *Theory and Society*, nº 3: 377-409.

Campbell, John. 2002. «Ideas, Politics, and Public Policy». *Annual Review of Sociology*, nº 28: 21-38.

- Cañas, Enrique. 2016. «Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características». *Revista de Historia y Geografía*, n° 34: 109-134.
- Cárdenas, Ana y Camilo Navarro. 2013. *El movimiento estudiantil en Chile: redefiniendo límites, acortando distancia*. Santiago: UDP.
- Carmona, Carlos. 2006. «Modificaciones al órgano presidencial que introduce la Ley de Reforma Constitucional n° 20.050». *Revista de Derecho Público*, n° 68: 85-129.
- Carrasco, Giovanni. 2010. «Participación y tendencias políticas en estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Chile». *Última Década*, n° 32: 85-103.
- Carrillo, Daniel. 2016. «¿En qué están hoy los líderes de la Revolución Pingüina?». *TVN*, 26 de abril. <https://www.24horas.cl/noticiarios/reportajes24/reportajes-24-en-que-estan-hoy-los-lideres-de-la-revolucion-pinguina-1998882>. (Fecha de acceso 17.07.2015).
- Castro-Paredes, Moyra. 2012. «Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio». *Innovar*, n° 43: 77-92.
- CEP. «Estudio Nacional de Opinión Pública, Junio-Julio. 2006. Incluye tema especial: Educación» Documento de Trabajo, 13 de julio. Santiago.
- Chacón, Armando. 2014. «El Voucher no es sólo una declaración de principios» En *Voucher educativo: la reforma de fondo para la educación en México*, editado por Santos Mercado, 20-27. México: Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit .
- Charmaz, Kathy. 1990. «Discovering chronic illness: using grounded theory». *Social Science and Medicine*, n° 11: 161-1172.
- _____. 2005. «Grounded theory in the 21st Century. Applications for Advancing Social justice Studies». En *The Sage handbook of qualitative research*, editado por Norman Denzin y Yvonna Lincoln, 507-535. California: Sage Publications.

Chávez, Noelia, Sergio Saravia, Alejandra Cueto y Ángel Ragas. 2014. «La educación no se vende: el movimiento estudiantil chileno». *La Colmena*, n° 7: 30-45.

Chetty, Sylvie. 1996. «The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms». *International Small Business Journal*, n° 1: 73-85.

Chihú, Aquiles. 2012. «La Teoría del framing: un paradigma interdisciplinario». *Acta Sociológica*, n°59: 77-101.

Colectivo Ameba. 2001. «Sobre el conflicto del pase escolar. Devuélvanos el poder». http://www.nodo50.org/aces/pase_escolar/paseescolar_ameba.htm. (Fecha de acceso 20.06.16).

Colegio de Profesores de Chile. 2006. La crisis del sistema educativo chileno: diagnóstico y propuestas. ¿Qué es lo que los estudiantes han puesto al debate nacional? Una crisis de calidad, inequidad y segmentación social.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-Cs4Bne79zEJ:www.opech.cl/movisociales/propuestas/doc_colegio_profes.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl (Fecha de acceso 2.06.16).

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. 1995. *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Universitaria.

Confederación de Estudiantes de Chile. 2011. Petitorio Estudiantil abril. Documento de trabajo, 21 de mayo. Santiago

_____. 2012. Un nuevo sistema nacional de Educación. Documento de trabajo, 12 de julio

_____. 2014. Síntesis Acta Confech. Documento de trabajo, 25 de noviembre.

Constitución Política de Chile. 1980. «Constitución Política». <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302> (Fecha de acceso 10.05.15).

Contreras, Patricio. 2011. «Los errores del 2006 que la Confech no quiere repetir». *The Clinic*, 13 de septiembre. <https://www.theclinic.cl/2011/09/13/los-errores-del-2006-que-la-confech-no-quiere-repetir/>.

Corbin, Juliet y Anselm Strauss. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.

Coser, Lewis. 1974. «Aspectos Sociales». En *Conflicto y Conflicto Social*, editado por Robert North y David Sills, 17-20. Madrid: Aguilar.

Cruz-Coke, Ricardo. 2004. «Evolución de las universidades chilenas 1981-2004». *Revista Médica de Chile*, nº 12: 1543-1549.

Cruz, Edwin. 2016. «Pensar el movimiento estudiantil». *Revista Ciencias Humanas*, nº 13: 65-80.

Dall, Bernardo. 2015. «Movimientos sociales en la República Federativa del Brasil». Tesis de Grado. Universidad del Salvador.

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WMs95aJkY5sJ:https://ecitydoc.com/download/movimientos-sociales-en-la-republica-federativa-del-brasil-su-5_pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl.

Delfino, Karina. 2017. «Nuestro movimiento hizo visible que el acceso a una buena educación lo determina la capacidad de pago de los padres». *Instituto Igualdad*, 3 de mayo. <https://institutoigualdad.cl/2017/05/03/entrevista-a-karina-delfino/>.

(Fecha de acceso 5.12.2018).

De la Maza, Gonzalo. 1999. «Los movimientos sociales en la democratización de Chile». En *El modelo chileno: democracia y desarrollo en los noventa*, editado por Paul Drake e Iván Jaksic, 377-405. Santiago: LOM.

Dinerstein, Ana. 2013. «La autonomía y sus imaginarios prácticos en permanente construcción». En *Movimientos sociales y autonomía colectiva: la política de la esperanza en América Latina*, editado por Ana Dinerstein, Daniel Contartese, Melina Deledicque, Juan Pablo Ferrero, Luciana Ghioto y Rodrigo Pascual, 23-38. Buenos Aires: Capital Intelectual.

_____. 2013. «Autonomía y Esperanza: la nueva grátiva de la emancipación social». En *Movimientos sociales y autonomía colectiva: la política de la esperanza en América Latina*, editado por Ana Dinerstein, Daniel Contartese, Melina Deledicque, Juan Pablo Ferrero, Luciana Ghioto y Rodrigo Pascual, 149-175. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Donatella, della Porta y Mario Diani, M. 2006. *Social Movements: an introduction* (Vol. II). Reino Unido: Blackwell Publishing.

Donoso, Andrés. 2017. «El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en clave latinoamericana: aproximación a las nociones de educación y transformación social». *Revista Historia Crítica*, n° 63: 137-157.

Donoso, Andrés y Mía Dragnic. 2015. *Hacia la Universidad Pública: aproximación a la importancia del movimiento estudiantil chileno de 2011 en perspectiva latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO.

Donoso, Sofía. 2011. Auge y caída del movimiento pingüino del año 2006. <https://gobierno.udd.cl/files/2015/01/Donoso-Auge-y-ca%C3%ADda-del-movimiento-Ping%C3%BCino-N14.pdf>(Fecha de acceso 18.03.17).

_____. 2013. «Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement». *Journal of Latin American Studies*, n° 45: 1-29.

_____. 2014. «La reconstrucción de la acción colectiva en el Chile post-transición: el caso del movimiento estudiantil». CLACSO, n° 1: 1-45.

Donoso, Sofía y Marisa von Bülow, 2016. *Social Movements in Chile Organization, Trajectories, and Political Consequences*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

Donoso, Sebastián. 2006. «Financiamiento y gestión de la educación pública chilena en los años 90». *Cadernos de Pesquisa*, n° 127: 151-172.

_____. 2009. «Economía política del financiamiento de los estudios universitarios en Chile (1980-2010) debate de sus fundamentos». *Innovar*, n° 1: 141-155.

Donoso, Sebastián y Jorge Alarcón. 2012. «El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada». *Revista Pro-Posições*, n° 2: 33-49.

Eckstein, Harry. 1975. «Case Study and Theory in Political Science». En *Handbook of Political Science: Strategies of inquiry*, editado por Fred Greenstein y Nelson Polsby, 121-162. Cambridge: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Educación 2020. 2014. La reforma educativa que Chile necesita.

<http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf> (Fecha de acceso 25.04.16).

Escobar, Santiago. 2007. «El manejo de conflictos en el sector público. el caso de las movilizaciones estudiantiles de mayo de 2006». *Revista Estado, Economía y Gestión*, n° 4: 11-28.

Espinoza, Óscar y Luis González. 2014. «El movimiento estudiantil chileno: contexto y demandas». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, n° 2: 12-28.

Falabella, Alejandra. 2015. «El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)». *Educação & Sociedade*, n° 36: 1-21.

_____. 2013. «Las razones de la campaña contra la prueba SIMCE». En programa Lo Que Queda del Día.

<https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/mediciones/las-razones-de-la-campana-contra-la-prueba-simce/2013-10-07/192136.html> (Fecha de acceso 21.07.17).

Fepucv. 2012. Historia de la CONFECH y el movimiento universitario chileno en los últimos 30 años. Santiago, Chile. <https://es.scribd.com/document/87654631/Historia-de-la-CONFECH-y-el-movimiento-universitario-chileno-en-los-ultimos-30-anos> (Fecha de acceso 10.03.2016).

Fernández-Labbé, Juan. 2013. «Movimiento estudiantil en Chile (2011): repertorios de acción, marcos de acción colectiva, impactos y desafíos para la política pública». *Circunstancia*, n° 31: 1-10.

Fleet, Nicolás. 2011. «Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica». *Revista Polis*, n° 30: 2-13.

Fuchs, Christian. 2012. «Some Reflections on Manuel Castells' Book Networks of Outrage and Hope». *Social Movements in the Internet Age. Triple C*, n° 2: 775-797. doi: [10.31269/triplec.v10i2.459](https://doi.org/10.31269/triplec.v10i2.459).

Fundación Sol. 2017. *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Santiago: Fundación Sol.

Fuentealba, Rafael. 2006. El ADN del pacto de la DC y el socialismo. http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/muertepin8/muertepin8_0044.pdf (Fecha de acceso 11.12.2016).

Gajardo, Jaime. 2011. «No se está escuchando a la gente». *Emol*, 21 de mayo. <https://www.emol.com/noticias/nacional/2011/05/21/482919/presidente-del-colegio-de-profesores-tras-cuenta-publicano-se-esta-escuchando-a-la-gente.html>.

(Fecha de acceso 21.06.2016).

Galafassi, Guido. 2009. «Estudios Contemporáneos sobre los movimientos sociales. Algunas reflexiones críticas». *Brumario, cuadernos de pensamiento*, nº 1: 24-37.

Galindo, Liliana. 2016. «La red como cronotopo: Internet y prácticas políticas en el Movimiento Estudiantil Colombiano Mane y Occupy São Paulo». *Observatorio*, nº 1: 141-160.

Gamson, William. A.1992. *Talking politics*. Cambridge: University Cambridge Press.

García, Ana María. 2002. «Duración del Mandato Presidencial, Reelección, y Simultaneidad de Elecciones Presidencial y Parlamentarias». *Ius et Praxis*, nº 1: 549-559.

García-Huidobro, Juan. 2009. «¿Qué nos dejó la movilización de los pingüinos?». *Nomadías*, nº 9: 2005-2007.

García Huidobro, Juan y Javier Corvalán. 2015. «La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación». *Cuadernos de Educación*, nº 66: 1-16.

García, Sergio. 2017. «Movimientos Teconopolíticos en Latinoamérica. Comparación del #YoSoy132 y el Movimiento Estudiantil Chileno». *Revista Internacional de Pensamiento Político*, nº 12: 17-34.

Garín, Nancy y Patricia Torres. 1999. «Los colectivos universitarios: una nueva forma de organización». Tesis de Pregrado. Universidad Andrés Bello. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/2781>.

Garretón, Manuel Antonio. 2007. *Del Postpinochetismo a la Sociedad Democrática*. Santiago: Debate.

_____. 2011. «Movilizaciones y movimiento social en la democratización política chilena». En *La sociedad española en la transición. Los movimientos sociales en el*

proceso democratizador, editado por Rafael Quirosa y Cheyrouze, 107-119. Madrid: Biblioteca Nueva.

Glaser, Barney. 1992. *Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs Forcing Basics of Grounded Theory Analysis*. California: Sociology Press.

_____. 2010. «The Future of Grounded Theory». *Grounded Theory Review*, nº 2: 1-14.

Goffman, Erving. 2006. *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI (1º ed., 1974).

Gore, Georgiana. 2010. «Flash Mob Dance and the Territorialisation of Urban Movement». *Anthropological Notebooks*, nº 3: 125–131.

Graterol, Gloria. 2013. «De movimientos estudiantiles a la participación ciudadana: la juventud en América Latina en el siglo XX». Ponencia presentada en el V Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, 29 de octubre.

Guber, Rosana. 2004. *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: PAIDÓS.

Gusfield, Joseph. 1968. «The study of Social Movements». En *International encyclopedia of the social sciences*, editado por David Sills, 445-452. Nueva York: Macmillan.

Habermas, Jürgen. 1973. «What Does a Crisis Mean Today? Legitimation Problems in Late Capitalism». *Social Research Reports*, nº 4: 643-667.

_____. 1981. «New social movements». *Telos*, nº 49: 33-37. doi: 10.3817/0981049033.

Hobsbawm, Eric. 1997. *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Indo, Patricio. 2011. «¿Lucrar o Educar? Conflicto en la Universidad Central». *Revista Punto Final*, 12 de mayo. <http://www.puntofinal.cl/732/ucentral.php>.(Fecha de acceso 8.04.2016).

Ingesa. 2006.«Asignación del derecho a la gratuidad». <https://portal.ingresa.cl/estadisticas/estadisticas/> (Fecha de acceso 1.11.2016).

Insunza, Jorge. 2009. *La Construcción del Derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Santiago: OPECH.

Isamit, Julio. 2016. *Educación: una transformación pendiente. Pingüinos, patines y gratuidad*. Santiago, Ediciones L&D.

_____. 2016. «¿En qué están hoy los líderes de la Revolución Pingüina?». *TVN*, 26 de abril. <https://www.24horas.cl/noticiarios/reportajes24/reportajes-24-en-que-estan-hoy-los-lideres-de-la-revolucion-pinguina-1998882>.

(Fecha de acceso 17.07.2015).

Jackson, Giorgio. 2011. «Giorgio Jackson y movimiento estudiantil: La idea es tratar de canalizar todo esto en una demanda única». *Radio ADN*, 17 de junio. <http://www.adnradio.cl/noticias/nacional/giorgio-jackson-y-movimiento-estudiantil-la-idea-es-tratar-de-canalizar-todo-esto-en-una-demanda-unica/20110617/nota/1491163.aspx>.

(Fecha de acceso 17.07.2015).

_____. 2011. «Universidades critican altos intereses del crédito con aval del Estado». *Emol*, 27 de abril. <https://www.emol.com/noticias/nacional/2011/04/27/478310/universidades-critican-altos-intereses-del-credito-con-aval-del-estado.html>.

(Fecha de acceso 17.07.2015).

Jane, Alejandra. 2011. «La Derecha Contemporánea en Chile: su Rol en el Movimiento Estudiantil». http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1171 (Fecha de acceso 16.08.2016).

Jenkins, Craig. 1994. «La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales». *Zona Abierta*, n° 69: 5-49.

Jenkins, Craig and Bert Klandermans. 1995. *The Politics of Social Protest: Comparative Perspectives on States and Social Movements* (Vol. 3). EE.UU: Minnesota Press.

Jiménez, Catalina. 2013. «La movilización estudiantil Colombiana: estructura de oportunidades y nuevos repertorios de acción». *Revista Andina de Estudios Políticos*, n° 2: 32-55.

Kahney, Leander. 2003. *E-Mail Mobs Materialize All Over*. <http://www.wired.com/culture/lifestyle/news/2003/07/59518> (Fecha de acceso 21.08.2016).

Kornhauser, William. 1969. *Aspectos políticos de la sociedad de masas*. Argentina: Amorrortu.

Kremerman, Marco. 2014. *Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y Propuestas*. Santiago: OPECH.

Kremerman, Marco y Alexander Páez. 2015. «Endeudar para gobernar y mercantilizar: el caso del CAE». *El Mostrador*, 5 de noviembre.

<https://m.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/11/05/endeudar-para-gobernar-y-mercantilizar-el-caso-del-cae/>(Fecha de acceso 21.08.2017).

Kremerman, Marco. 2017. «Deudores del CAE: los nuevos rehenes de una política pública que solo beneficia a la banca». *El Mostrador*, 8 de mayo.

<https://m.elmostrador.cl/noticias/pais/2017/05/08/deudores-del-cae-los-nuevos-rehenes-de-una-politica-publica-que-solo-beneficia-a-la-banca/>(Fecha de acceso 21.08.2017).

- Kriesberg, Louis. 1975. *Sociología de los conflictos sociales*. México: Trillas.
- Kriesi, Hanspeter. 1996. «The organizational structure of new social movements in a political context». En *Comparative Perspectives on Social Movements. Political Opportunities, Mobilizing Structures, and Cultural Framings*, editado por Doug Mc Adam, Jhon McCarthy y Mayer Zald, 152-184. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labarca, José. 2016. «El “ciclo corto” del movimiento estudiantil chileno: ¿conflicto sectorial o cuestionamiento sistémico?» *Revista Mexicana de Sociología*, nº 78: 605-632.
- Laraña, Enrique y Joseph Gusfield, J. 1994. *Los nuevos movimientos sociales de la ideología a la identidad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Latorre, Carmen; Iván Núñez, Luis González y Ricardo, Ricardo. 1991. *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema. Un estudio a nivel comunal*. Santiago: PIIE.
- Lavanchy, Jaime. 2008. «La revolución de los pingüinos 2006». <https://www.youtube.com/watch?v=ab4E3z5PU90> (Fecha de acceso 21.07.2017).
- Ledesma, Manuel. P. 1993. «Cuando lleguen los días de la cólera». En *Problemas actuales de la Historia*, editado por José María Sánchez, 141-188. Salamanca: Edición Universidad de Salamanca.
- López, Fernando L. 2002. «El análisis de contenido como método de investigación». *Revista de Educación*, nº XXI: 167-179.
- López, Daniel y Marcela Prado. 2016. «¿Qué deseaban los estudiantes universitarios chilenos el año 2011?». *Altre Modernità*, nº 1: 218-233.
- Louro Bernal, Isabel de Lourdes y Ana Serrano. 2010. «La investigación familiar y el valor de la metodología cualitativa para el estudio del afrontamiento a la enfermedad sicklemica». *Revista Cubana de Salud Pública*, nº 1: 37-53.

- Luciani, Laura. 2011. «Movimiento estudiantil y juventud en Brasil: Una mirada desde la sociología de Marialice Mencarini Foracchi». *Revista Contemporánea*, n° 2: 79-97.
- Lúquez, Petra y Otilia Fernández. 2016. «La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias». *Revista CUMBRES*, n° 1: 101-114.
- Machado, Octavio Luiz. 2015. «Un siglo de movimiento estudiantil en Brasil». En *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*, editado por Renate Marsiske, 57-80. México.: UNAM.
- Mainwaring, Scott y Timothy Scully. 1997. «La institucionalización de los sistemas de partidos en la América Latina». *Revista América Latina Hoy*, n° 16: 91-108.
- Marsiske, Renate. 2015. «La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación». *Universidades*, n° 65: 59-68.
- Martín-Crespo Blanco, María y Ana Belén. 2007. «El muestreo en la investigación cualitativa». *Nure Investigación*, n° 27: 1-4.
- Mazo, Héctor. 2012. «La autonomía: principio ético contemporáneo». *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, n° 1: 115-132.
- MCCarthy, John y Mayer Zald. 1973. *The Trend of Social Movements in America. Professionalization and Resource Mobilization*. Morristown: General Learning Press.
- Melucci, Alberto. 2010. *Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia*. México: El Colegio de México.
- Mellado, Maximiliano. 2016. «¿En qué están hoy los líderes de la Revolución Pinguina?». *TVN*, 26 de abril. <https://www.24horas.cl/noticiarios/reportajes24/reportajes-24-en-que-estan-hoy-los-lideres-de-la-revolucion-pinguina-1998882> (Fecha de acceso 17.07.2015).

- Mercado, Asael y Guillermo González. 2008. «La teoría del conflicto en la sociedad contemporánea». *Espacios Públicos*, n° 11: 196-221.
- Mendoza, Javier. 1995. «La universidad frente a las tendencias de la globalización». En *Escenarios para la Universidad Contemporánea*, editado por Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez, 102-117. CESU-UNAM: Pensamiento Universitario.
- Meyer, Jean. 2008. «El movimiento estudiantil en América Latina». *Sociológica*, n° 68: 179-195.
- Millán, Mariano. 2018. «La respuesta contra el desafío del movimiento estudiantil en la UBA (1973-194)». *Argumentos*, n° 20: 129-157.
- Ministerio de Educación. 1994. «Resultados SIMCE. Sistema de medición de la calidad». <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/> (Fecha de acceso 13.10.2016).
- _____. 1995. «Resultados SIMCE. Sistema de medición de la calidad». <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/> (Fecha de acceso 13.10.2016).
- _____. 1999. «Resultados SIMCE. Sistema de medición de la calidad». <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/biblioteca-digital/resultados/> (Fecha de acceso 13.10.2016).
- Mische, Ann. 2003. «Cross-Talk in Movements: Reconceiving the Culture- NetworkLink» En *Social Movements and Networks: Relational Approaches to Collective Action*, editado por Mario Diani and DougMcAdam, 258–80. Oxford: Oxford University Press.
- Mizala, Alejandra. 2007. «La economía política de la Reforma Educacional en Chile». CIEPLAN, n° 36: 1-45.

- Montero, Violeta, Carlos Muñoz y María Inés Picazo. 2016. «Estrategias y recursos empleados por el movimiento estudiantil en el 2011». *Revista Universum*, nº 1: 137-157.
- Moraga, Fabio. 1999. «Crisis y recomposición del movimiento estudiantil chileno (1990-2001)». En *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, vol III, editado por Renate Marsiske, 179- 252. México: UNAM.
- Mortati, Constantino. 1976. *Istituzioni di Diritto Pubblico*. Bolonia: Padoca Dedam.
- Muñoz, Víctor 2012. *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México* (Universidad de Chile - UNAM 1984-2006). Santiago: LOM.
- Muñoz, José. 2014. «Movimiento estudiantil: universidad y democracia en América Latina. Elementos para el análisis». *Revista U Distrital*, nº 2: 158-166.
- Negrón, Paula. 2011. «Castoriadis y el proyecto de autonomía». *Revista Cátedra Paralela*, nº 8: 199-214.
- Netto, Marcelo. 2018. «O ciclo dos protestos anticapitalistas globais: dos zapatistas ao Ocupa Sampa». Disertación pos graduado Universidad de Sao Paulo, 20 de febrero.
- Nieto, Alejandro y Carmelo Monedero. 1977. *Ideología y Psicología del movimiento estudiantil*. Barcelona: Ariel.
- Núñez, Sebastián. 2011. «Educación Superior en Chile y Principio de Subsidiariedad: introducción a su fundamentación filosófica». Tesis de pregrado. Universidad de Chile. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110019/finunez_s.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Fecha de acceso 12.10.16).
- Oberschall, Anthony. 1973. «Social Conflict and Social Movements». *Social Forces*, nº 52: 578-579.
- OCDE y Banco Mundial. 2009. *La Educación Superior en Chile*. Chile: OCDE, Banco Mundial.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. 2004. *Revisión de políticas nacionales de educación*: Santiago: OCDE.

Offe, Claus. 1992. *Partidos Políticos y Nuevos Movimientos Sociales*. Madrid: Madrid.

Oliva, María Angélica. 2008. «Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile». *Estudios pedagógicos*, n° 21: 207-226.

_____. 2010. «Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?». *Revista Brasileira de Educación*, n° 44: 311-410.

Olson, Mancur. 1965. *The Logic of Collective Action*. Cambridge: Harvard University Press.

Ominami, Carlos. 2010. «Chile: una transición paradójica. Notas para un examen crítico». En *Chile en la Concertación, 1990-2010. Una mirada crítica, balances y perspectivas*, editado por Yesko Quiroga y Jaime Ensignia, 21-61. Santiago: Friedrich Ebert Stiftung.

Ortega, Mario. 2010. «Movimiento estudiantil, clase y subjetividad». *Revista Veredas*, n° 21: 129-147.

Ouviña, Hernán. 2012. «Somos la generación que perdió el miedo. Entrevista a Camila Vallejo Dowling». *Revista OSAL*, n° 31:13-20.

Pasquino, Gianfranco, Bobbio. 2001. «Conflicto». En *Diccionario de Política*, editado por Bobbio, Norberto, Nicola Matteuci y Gianfranco Pasquino, 298-302. México: Siglo XXI.

Peña, Marcela. 2002. «Rendimiento escolar en Chile en establecimientos públicos y privados: ¿Qué nos muestra la nueva evidencia?»

MIDEPLAN http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tkgjlplmQoJ:www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/RendimientoEscolarEnChileEnEstablecimientosPublicosYPrivadosPena.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl (Fecha de acceso 12.03.18).

Peña, Carlos. 2016. «Derecho a la educación y libertad de enseñanza». *Revista CEP*, n°

143: 7-34.

Peñafiel, Juan. 2016. «América Latina y conflicto social en el siglo XXI: Escenarios y debates sobre el descuajeringamiento de la relación Estado, mercado y sociedad civil». *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, nº 2: 103-156.

Pérez-Roa, Lorena. 2014. «El peso real de la deuda de estudios: La problemática de los jóvenes deudores del sistema de financiamiento universitario de la Corfo pregrado en Santiago de Chile». *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, nº 75: 1-47.

Picazo, María Inés y Pierre Christelle. 2016. «La educación como derecho social: la construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno». *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, nº 2: 99-120.

Pinedo, Carolina. 2011 «Educación en Chile: ¿Inclusión o exclusión?». *Tejuelo*, nº 12: 47-79.

Piñera, Sebastián. 2010. «Mi reforma educacional apunta al corazón del problema, que es la calidad. Cadena Nacional». *Radio Cooperativa*, 22 de noviembre.
<https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/proyectos/pinera-mi-reforma-educacional-apunta-al-corazon-del-problema-que-es-la/2010-11-22/115039.html>.

(Fecha de acceso 21.08.2017).

Piñeres de la Osa, Dora. 2000. El movimiento renovador estudiantil y las reformas universitarias. *Revista Palobra*, nº 1: 78-86.

PISA. 2009. «Informe PISA 2009».
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264177543es.pdf?expires=1562083045&id=id&accname=guest&checksum=9DB4E4F99DD6DB22B9D977DF8293AF69>

(Fecha de acceso 14.03.18)

http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf

(Fecha de acceso 14.03.18)

Pulgar, Claudio. 2011. «La revolución en el Chile de 2011 y el movimiento social por la educación». *Revista La Sociología en sus Escenarios*, n° 24: 1-10.

Rama, Claudio. 2006. «La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización». *Revista Educación y Pedagogía*, n° 46: 13-24.

Ramis, Álvaro. 2011. «Breve historia del movimiento estudiantil». *Revista Punto Final*, 19 de agosto. http://www.puntofina.cl/740/movimiento_estudiantil.php

(Fecha de acceso 25.09.2016).

Recio, Ximena. 1998. *El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

Redondo, Jesús. 2009. «La educación chilena en una encrucijada histórica». *Diversia*, n° 1: 13-39.

Retamozo, Martín. 2009. «Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales». *Athenea Digital*, n° 16: 95-123.

Revilla, Marisa. 1993. «Movimiento Social, identidad y sentido: experiencias contemporáneas en la R.F.A y Chile». Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid <https://eprints.ucm.es/3494/1/T18707.pdf> (Fecha de acceso 10.08.17).

Reyes, Julio. 2001. «La rebelión de los pingüinos. ACES, hacia una nueva dinámica de acción». https://www.nodo50.org/aces/prensa/articulos/articulo_julio_elrodriguista.htm

(Fecha de acceso 15.07.2015).

- Reyes, Pedro y Aymara Hernández. 2008. «El Estudio de Caso en el contexto de la Crisis de la Modernidad». *Cinta Moebio*, nº 32: 70-89.
- Rifo, Mauricio. 2013. «Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile». *Revista Polis*, nº 36: 223-240.
- Roco, Rodrigo. 2005. «La Fech de fines de los 90: Relatos de una historia presente». *En Revista Anales*, nº 17: 51-83.
- Rojas, Jorge. 2009. «Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973». *Historia*, nº 2: 471-503.
- Román, Paloma. 2002. «El descubrimiento de la sociedad y su politización. El nacimiento de los movimientos sociales». En *Los Movimientos Sociales, Conciencia y Acción de una Sociedad Politizada*, editado por Jaime Ferri, 9- 22. Madrid: Consejo de la Juventud de España.
- Rossi, Federico and Marisa Von Bülow. 2015. *Social Movement Dynamic*. Farnham: Asgate.
- Rouse, Michael and Urs Stefan Daellenbach. 1999. «Rethinking research methods for the resource-based perspective: Isolating sources of sustainable competitive advantage». *Strategic Management Journal*, nº 5: 487-494.
- Ruiz, José Igancio. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sádaba, María Teresa. 2001. «Origen, Aplicación y Límites de La Teoría Del Encuadre (Framing) En Comunicación». *Comunicación y Sociedad*, nº 2: 143-75.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto. 2002. *Historia contemporánea de Chile*. Santiago: LOM.
- Salazar, Gabriel. 2015. *La enervante levedad histórica de la clase política civil de Chile (Chile, 1900-1973)*. Santiago: Debate.

- Salinas, Dario y Carolina Tetelboin. 2014. «El movimiento estudiantil en Chile. Aproximaciones y Antecedentes para el estudio de la Reforma Educativa». *Revista Iberofórum*, nº 18: 22-44.
- Santana, Ángela, Simaia de Figueiredo y Juliane Feix. 2016. «Manifestaciones callejeras en Brasil: repuesta de los jóvenes frente a la precarización de la vida». Ponencia presentada en el XII Congreso español de Sociología, Gijón, 30 de junio.
- Santa Cruz, Eduardo y Antonio Olmedo. 2012. «Neoliberalismo y creación de sentido común: crisis educativa y medios de comunicación en Chile». *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, nº 3: 146-168.
- Sautu, Ruth. 1999. *El Método Biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Belgrano: Editorial de Belgrano.
- Segovia, Carolina y Ricardo Gamboa. 2012. «Chile: el año en que salimos a la Calle». *Revista de Ciencia Política*, nº 1: 65-85.
- Sepúlveda, Nicolás. 2014. «Chile tiene el sistema de educación más privatizado entre los países de la OCDE». *El Mostrador*, 4 de diciembre. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/12/04/chile-tiene-el-sistema-de-educacion-mas-privatizado-entre-los-paises-de-la-ocde/> (Fecha de acceso 25.09.2017).
- Silva, Patricio.2007. «Estilos Políticos y Orientación Tecnocrática bajo los Gobiernos de Lagos y Bachelet». *Revista de Sociología*, nº 21: 79-105.
- Simonsen, Elizabeth. 2012. *Mala educación: Historia de la revolución escolar*. Santiago: Debate.
- Solá-Morales, Salomé y Ricardo Rivera. 2015. «Las redes sociales como catalizador del movimiento estudiantil chileno en 2011». *Chasqui*, nº 128: 37-52.
- Smelser, Neil .1962. *Theory of Collective Behaviour*. New York: The Free Press.

Snider, Colin. 2017. «Student Mobilization, Higher Education, and the 2013 Protests in Brazil in Historical Perspective». *Latin American Research Review*, nº 2: 253-268.

Somma, Nicolás y Rodrigo Medel. 2017. «Shifting Relationships Between Social Movements and Institutional Politics». En *Social Movements in Chile Organization, Trajectories, and Political Consequences*, editado por Sofía Donoso y Marisa von Bülow, 29-61. Reino Unido: Palgrave Macmillan.

Snow, David, E. Burke Rochford, Steven Worden y Robert Benford, R. 1986. «Frame alignment processs, micromobilization and movement participation». *American Sociological Review*, nº 51: 464-481.

Stoecker, Randy .1991. «Evaluating and rethinking the case study». *The Sociological Review*, nº 1: 88-112.

Susen, Simon. 2010. «Los movimientos sociales en las sociedades complejas». En *Ciudadanía territorial y movimientos sociales. Historia y nuevas problemáticas en el escenario latinoamericano y mundial*, editado por Celia Basconzuelo, Teresita Morel y Simon Susen, 149-22. Río Cuarto: Ediciones ICALA.

Swart, William. 1995. «The League of Nations and the Irish Question: Master Frames, Cycles of Protest, and "Master Frame Alignment"». *The Sociological Quarterly*, nº 3: 465-481.

Tarrow, Sidney. 1994. *El Poder en Movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, España.

_____. 2011. *Power in Movement: Social movement and Contentious Politics*. Cambridge: University Press.

Tilly, Charles. 1977. *From mobilization to revolution*. Michigan: University of Michigan.

_____. 1995. «Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas». *Sociológica*, n° 28: 13-36.

Tilly, Charles y Lesley Wood. 2010. *Los movimientos sociales, 1768-2008. Desde sus orígenes a facebook*. Barcelona: Crítica.

Torres, Rodrigo. 2010. «Juventud, resistencia y cambio social: el movimiento de estudiantes secundarios como un "actor político" en la sociedad chilena post-Pinochet (1986-2006)». Ponencia presentada en el VI Congreso CEISAL de Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, Toulouse, 8 de julio.

Touraine, Alan. 1987. *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.

Thielemann, Luis. 2011. «Para una periodificación del movimiento estudiantil de la transición (1987-2011)». *Pretérito Imperfecto*, n° 1: 1-12.

Thwaites, Mabel. 2004. *La aonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Buenos Aires: Prometeo.

Trindade, Victoria. 2016. «Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada». En *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, editado por Patricia Schettini e Inés Cortazzo, 6-105. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Urra, Juan. 2012. «La movilización estudiantil chilena en 2011. Una cronología». *Revista OSAL*, n° 31: 23-37.

Valenzuela, César. 2006. «La organización que puso en jaque al gobierno con sus demandas escolares». *La Tercera*, 14 de mayo.

Valenzuela, Katia. 2007. «Colectivos juveniles: ¿inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles?». *Última Década*, n° 26: 31-52 .

_____. 2013. «La primavera de Chile y sus matices: análisis del movimiento Estudiantil y sus tensiones entre la política “desde abajo” y la apuesta institucional». <http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/37-La-primavera-de-Chile-y-sus-matices-analisis-del-movimiento-estudiantil-y-sus-tensiones-entre-la-politica-desde-abajo...-K.-Valenzuela.pdf> (Fecha de acceso 25.07.2018).

_____. 2015. «*La primavera de Chile: autonomía y antagonismo en el movimiento estudiantil*». En *Movimientos subalternos, antagonistas y autónomos en México y América Latina*, editado por Massimo Modonesi, 181-198. México: ediciones La Biblioteca.

Vallejo, Camila. 2010. «Presidenta de la FECH: La de Piñera no es un gran reforma, sino un bluf mediático». *The Clinic*, 4 de diciembre. <https://www.theclinic.cl/2010/12/04/camila-vallejo-presidenta-de-la-fech-%E2%80%9CCLa-de-pinera-no-es-una-gran-reforma-sino-un-bluf-mediatico%E2%80%9D/>.(Fecha de acceso 22.11.2015).

_____. 2012. «El movimiento ya no es sólo estudiantil». *Radio Universidad de Chile*, 15 de febrero. <https://radio.uchile.cl/2012/02/15/camila-vallejo-el-movimiento-ya-no-es-s%C3%B3lo-estudiantil/> (Fecha de acceso 22.11.2015).

Vera, Juan Pablo. 2012. «La ENU como representación de la lucha político ideológica durante la Unidad Popular». *Divergencia*, nº 1: 73-94.

Verba, Sidney. 1967. «Review: Some Dilemmas in Comparative Research». *World Politics*, nº 1: 111-127.

Verloo, Mieke. 2005. «Mainstreaming Gender Equality in Europe a Critical Frame Analysis Approach». *The Greek Review of Social Research*, nº 117: 11-34.

Villalobos, Sergio. 1975. *Chile y su historia*. Santiago: Universitaria.

Walker, Ignacio. 2010. «El SIMCE y los semáforos de Lavín». *La Tercera*, 22 de junio. <https://www.latercera.com/noticia/el-simce-y-los-semaforos-de-lavin/> (Fecha de acceso 10.12.2017).

_____. 2010. «Piñera firma hoy Reforma de Educación en medio de críticas opositoras». *El Mostrador*, 22 de noviembre. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2010/11/22/pinera-firma-hoy-reforma-de-educacion-en-medio-de-criticas-opositoras/>(Fecha de acceso 5.08.2017).

Werneck, Luiz. 2013. «A busca por reconhecimento e participação política: o combatível das manifestações». *Instituto Humanitas Unisinos*, nº 191: 8-11.

Westhoff, Germán. 2006. «Actores Secundarios ¿por la razón o la fuerza?». *El Mercurio*, 14 de mayo.

Wieviorka, Michel. 2010. «El conflicto social». *Sociopedia,isa*, nº 1: 1-10.doi: 10.1177/205684601056.

Zald, Mayer.1996. Cultura, ideología y creación de marcos estratégico. En *Movimientos sociales: Perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*, editado por Doug McAdam, John McCarthy y Mayer, 369-388. Madrid: Istmo.

Zermeño, Sergio. 1991. *México: Una democracia utópica. El movimiento estudiantil del 68*. México: Siglo XXI.

Artículos de Prensa

Agencia Federal de Noticias. “Casi 100 detenidos durante otra protesta de estudiantes en Chile”, 9/08/2006.

Ahora Noticias. “Con 21 detenidos termina toma de Seremi de Educación en Santiago”, 28/05/2012.

Ahora Noticias. “Estudiantes y trabajadores entregan carta por renacionalización del cobre”, 11/07/2012.

Ahora Noticias. “Incidentes aislados marcaron una nueva jornada de marcha estudiantil”, 8/05/2013.

Ahora Noticias. “Conftech reafirma llamado a marchar y ratifica el paro nacional estudiantil”, 22/05/2013.

Ahora Noticias. “Sigue el minuto a minuto de la marcha estudiantil”, 8/05/2014.

Ahora Noticias. “Dirigentes estudiantiles entregaron a la Roja poleras por la educación”, 5/06/2014.

Ahora Noticias: “Revive el minuto a minuto de marcha estudiantil del 16 de abril”, 16/04/2015.

Ahora Noticias: “Con incidentes concluye marcha no autorizada de estudiantes en la Alameda”, 19/05/2015

Ahora Noticias: “Intendencia autoriza doble jornada de movilización estudiantil para el jueves 28”, 26/05/2015.

Ahora Noticias: “Revive el minuto a minuto de la marcha de la Conftech”, 28/05/2015.

Ahora Noticias: “Revive la marcha estudiantil de este 27 de agosto”, 27/08/2015.

Ahora Noticias: “Estos son los desvíos de tránsito por una nueva marcha estudiantil”, 15/10/2015.

Ahora Noticias: “Con incidentes finaliza marcha estudiantil contra el Simce”, 27/10/2015.

Ahora Noticias: “Violentos incidentes empañan primera marcha de la Confech en medio de críticas por su realización”, 21/04/2016.

Ahora Noticias: “Se registran incidentes en Alameda con Ahumada por marcha de estudiantes sin autorización”, 15/06/2016.

Ahora Noticias: “Estudiantes Secundarios convocan a primera marcha nacional del año”, 5/03/2017.

Ahora Noticias: “Marcha estudiantil finaliza con 7 carabineros heridos y 68 detenidos”, 11/04/2017.

Ahora Noticias: “Se registran incidentes en la Alameda tras marcha estudiantil”, 9/05/2017.

Ahora Noticias: “Marcha estudiantil: Se registran incidentes en Santiago”, 21/06/2017.

Archivo Chile. “Entrevista a vocera de la ACES (Asamblea Coordinador de Estudiantes Secundarios). María Jesús Sanhueza, 6/06/2006.

Archivo Chile. “Confech entrega carta con petitorio de estudiantes a presidente Piñera”, 23/08/2011.

BBC Mundo. “Por qué tiene tanta fuerza el movimiento estudiantil chileno”, 28/08/2012.

Canal 13: “Bachelet celebra aprobación de ley que consagra la gratuidad universitaria”, 24/01/2018.

CIPER. “Crédito con Aval del Estado (CAE): Los bancos siguen ganando a costa del Estado y del endeudamiento estudiantil”, 11/11/2013.

CIPER. “¿Cómo funciona el Crédito Aval del Estado?”, 9/12/2013.

Crónica Digital. “Consejo Asesor para la Calidad de la Educación ¿propuesta de equidad?, 8/12/2006.

El Ciudadano. “1800 horas corriendo por la educación pública gratuita”, El Ciudadano. 16/06/2011.

El Ciudadano. “Los llamados “ultras” de la Confech: “La radicalidad consiste en generar alianzas que apunten a derribar este modelo”, 28/10/2011.

El Ciudadano. “Jueves 24: Marcha Latinoamericana por la Educación”, 23/11/2011.

El Ciudadano: El millonario robo del Crédito Corfo. El Ciudadano, 4/05/2012.

El Ciudadano. “Presentan proyecto de ley para que todos los colegios con aportes públicos sean mixtos”, 16/05/2018

El Desconcierto. “El problema del apartheid (segregación escolar), 24/10/2014.

El Desconcierto. “La masiva irrupción del movimiento estudiantil en las universidades privadas”, 18/06/2015.

El Desconcierto. “Las elecciones FECH y el quiebre del bloque conductor”, 22/10/2015.

El Desconcierto. “1997: El año en que Peñailillo quebró la Confech y los inicios de la G90 en el PPD”, 16/02/2016.

El Desconcierto. “ACES y CONES: Las dos caras del movimiento secundario”, 5/05/2016.

El Dínamo. “Incidentes aislados al finalizar masiva marcha estudiantil: Carabinero agrede a periodistas, 11/04/2013.

El Mostrador. “Alianza rechaza informe de Consejo de Educación y lo acusa de estatizante”, 3/10/2006.

El Mostrador. “Bloque Social no suscribe informe de consejo asesor y anuncia movilizaciones”, 6/12/2006.

El Mostrador. “Eugenio Tironi lanza hoy a la venta su libro: “Radiografía de una derrota”, 4/05/2010.

El Mostrador. “Tu problema es mi problema”, 17/02/2012.

El Mostrador. “21 de Mayo: Confech lanza video que rememora negativas de Bachelet y Piñera a cumplir con demandas estudiantiles”, 20/05/2013.

El Mostrador: “Multitudinaria marcha de profesores en contra de proyecto de carrera docente”, 17/06/2015.

El Universo. “Bachelet enfrenta el primer gran paro social de su gobierno”, 26/09/2006.

Emol. “Violencia estudiantil en protesta por pase escolar”, 9/04/2001.

Emol. “Irregularidades, aulas tecnológicas”, 2002

Emol. “Alumnos mantienen paros y tomas.”, 7/06/2006.

Emol. “No entendemos por qué siguen en paro”, El Mercurio, 7/06/2006.

Emol. “Rebelión secundaria terminó desgastada”, El Mercurio, 10/06/2006.

Emol. “Mayoría de los chilenos cree que movimiento estudiantil se politizó”, Emol, 15/06/2006.

Emol. “Con 86 detenidos terminó protesta de estudiantes secundarios en Maipú”, 9/09/2006.

Emol. “Paro de Profesores registró un 26% de adhesión, según ministerio”, 12/09/2006.

Emol. Doce colegios de la RM permanecen en toma”, 11/10/2006.

Emol. “Universidades critican altos intereses del Crédito con Aval del Estado”, 27/04/2011.

Emol. “Universitarios mantienen llamado a paro tras sostener cita con Lavín”, 30/05/2011.

Emol. “Profesores rechazan propuesta de Lavín y convocan a paro nacional por la educación”, 22/06/2011.

Emol. “Más de diez mil estudiantes secundarios marchan por el centro de Santiago”, 23/06/2011.

Emol. “Presidente Piñera afirma que la educación es un bien de consumo”, 19/07/2011.

Emol. “Estudiantes entregan carta a Piñera y lo emplazan a que se pronuncie sobre el conflicto”, 23/08/2011.

Emol. “Conftech confirmó movilizaciones para el próximo jueves 29 de septiembre”, 24/09/2011.

Emol. “Conftech: Ultras lanzan acusaciones al PC”, 30/11/2011.

Emol. “El conflicto pudo haber terminado, pero no el movimiento”, 1/12/2011.

Emol. “Al asumir la FECH, Boric llama a enfrentar a un gobierno intransigente”, 19/12/2011.

Emol. “Minuto a minuto de la masiva marcha de la Conftech (final), 25/04/2012.

Emol. “Estudiantes de universidades privadas protagonizaron primera marcha contra el lucro”, 21/06/2012.

Emol. “Colegio de profesores ratifica paro nacional de docentes el 28 de agosto”, 12/08/2012.

Emol. “Cicletada estudiantil tuvo alta convocatoria pese a intensa lluvia”, 22/08/2012.

Emol. “Barricadas, incidentes y caos vial marcaron marcha estudiantil”, 11/10/2012.

Emol: “Profesores realizan nueva marcha en medio de división en Magisterio y baja en la adhesión al paro”, 3/07/2015.

Emol: “Fallida marcha de estudiantes deriva en más de tres horas de enfrentamientos en el centro de Santiago”, 26/05/2016.

Emol: “Incidentes durante marcha estudiantil dejaron 51 personas detenidas”, 4/08/2016.

Estudiantes Chatos: “#NosVemosEl5. Tenemos Algo Que Decir”, 1/09/2013.

Estudiantes Chatos: “Las imágenes prohibidas”, 3/09/2013.

FECH Comunicaciones: “#YoMarchoEl25”, 23/04/2012.

FECH Comunicaciones: “Este 2013 ¡Nos vemos en las calles!, 2/03/2013.

Izquierda Diario. “La Concertación y los casos de corrupción en el periodo 1990-2010. A 25 años del retorno de la democracia”, 21/03/2015.

La Red. “Chile se moviliza: La Educación en Chile”, 18/03/2013.

La Segunda. “Los colectivos, la nueva forma de organización que emerge en las universidades”, 19/08/2011.

La Segunda. “Radiografía a la Confech: La pugna que se desató entre los ultras y la Jota”, 23/09/2011.

La Segunda. “Otra mirada a los resultados PISA: En Chile colegios pagados superan promedio OCDE, y los municipales quedan bajo el latinoamericano, 3/12/2013.

La Tercera. “Nueva protesta por cobro de pase escolar”, La Tercera. 29/03/2001.

La Tercera. “Dirigentes del Parlamento Juvenil se oponen a su disolución”, La Tercera. 11/04/2001.

La Tercera. “La protesta de los pingüinos por dentro”, 13/04/2001.

La Tercera. “Universidad de Chile congela aranceles de PSU en medio de críticas”, 28/04/2006.

La Tercera. “Protesta estudiantil en Santiago deja 622 detenidos”, 5/05/2006.

La Tercera. “La organización que puso en jaque al gobierno con sus demandas escolares”, 14/05/2006.

La Tercera. “Instituto Nacional finaliza toma de edificio e inicia paro indefinido”, 23/05/2006.

La Tercera. “Quiénes son los estudiantes que lideran la movilización”, 27/05/2006.

La Tercera. “Colegio Altamira entra en paro y coordina a otros privados”, 27/05/2006.

La Tercera. “Universitarios se suman a escolares y convocan a paro para el martes”, 28/05/2006

La Tercera. “Escolares mantienen paro indefinido pese a primera oferta del gobierno”, 31/05/2006.

La Tercera. “Las claves que han marcado un movimiento estudiantil sin precedentes”, 31/05/2006.

La Tercera. “Paro nacional agudiza división entre dirigentes escolares”, 3/06/2006.

La Tercera. “Gobierno y estudiantes vuelven a negociar tras mediación de senador”, 6/06/2006

La Tercera. “Secundarios exigen más de la mitad de consejo asesor y mantienen movilizaciones” 7/06/2006

La Tercera. “Cerca de 500 colegios bajan paro y hay quiebre entre estudiantes”, 8/06/2006.

La Tercera. “Movimiento escolar que irrumpió en agenda del gobierno finaliza debilitado”, 10/06/2006.

La Tercera. “Secundarios deciden retirarse del Consejo Asesor para la Educación, 6/12/2006.

La Tercera. “La historia del conflicto que tiene movilizada a la U. Central”, 7/05/2011.

La Tercera. “Secundarios mantienen tomas y universitarios preparan nueva marcha”, 14/06/2011.

La Tercera. “Lavín propone fondos para Ues estatales y velar porque no haya lucro en privadas”, 22/06/2011.

La Tercera. “Quiénes son los duros que controlan la Confech”, 8/10/2011.

La Tercera. “Activistas se toman sede de Congreso y Girardi arriesga censura por proteger a manifestantes”, 21/10/2011.

La Tercera. “Chile ocupa el segundo lugar entre los países con mayor segregación en sus escuelas”, 8/08/2012.

La Tercera. “Veinte jóvenes de la ACES se toman sede del comando de la Nueva Mayoría”, 17/11/2013.

Lado B. “Rechazan estudiantes chilenos la reforma educativa de Piñera”, Lado B, 5/09/2012.

Proceso. Com. “Un funcionario menor causó a Chile pérdidas por 206 millones de dólares”, 12/02/1994.

Radio ADN. “Gabriel Boric: Lo que nosotros queremos es cambiar Chile”, 7/02/2012.

Radio Bío Bío. “Crece la movilización estudiantil: Ya son 26 los liceos tomados a nivel nacional”, 9/06/2011.

Radio Bío Bío. “Estudio de Unesco señala que educación chilena fomenta la desigualdad social”, 5/12/2011.

Radio Bío Bío. “Este sábado se realiza la segunda reunión de la Confech en Temuco”, 21/01/2012.

Radio Bío Bío. “Serios incidentes se registran en distintas ciudades del país por manifestaciones a favor de Aysén”, 21/03/2012.

Radio Bío Bío. “Corfo reconoce que crédito entregado por la institución siempre fue un mal proyecto”, 11/05/2012.

Radio Cooperativa. “Estudiantes y empresarios del transporte lograron acuerdo por el pase escolar”, 5/04/2001.

Radio Cooperativa. “Secundarios de Valparaíso marcharon por escasa representación en Consejo Asesor”, 16/06/2006.

Radio Cooperativa. “Carabineros desalojó a secundarios que mantenían tomado el Insuco II, 24/10/2006.

Radio Cooperativa. “Confech encabezó marcha territorial por el centro de Santiago”, 13/09/2012.

Radio Cooperativa. “La primera marcha estudiantil en el nuevo mandato de Bachelet”, 8/05/2014.

Radio Cooperativa: “La nueva marcha convocada por la Confech”, 10/06/2015.

Radio Cooperativa: “Confech encabeza nueva marcha estudiantil este jueves”, 25/06/2015.

Radio Cooperativa: “Así se desarrolla la primera marcha estudiantil del año”, 21/04/16.

Radio Cooperativa: “La marcha convocada por los estudiantes secundarios”, 5/05/2016.

Radio Cooperativa: “Confech cifró en 120 mil los asistentes a marcha de este miércoles”, 11/05/2016.

Radio Cooperativa: “Movimiento estudiantil realiza nueva jornada de marcha en el país”, 9/06/2016.

Radio Cooperativa: “Estudiantes salen a marchar buscando recuperar la confianza ciudadana”, 23/06/2016.

Radio Cooperativa: “Estudiantes protagonizaron incidentes en marcha no autorizada por Santiago”, 28/07/16.

Radio Cooperativa: “Marcha contra el endeudamiento estudiantil se desarrolla en diversas ciudades del país”, 4/09/16.

Radio Cooperativa: “Estudiantes protestan por entrega de leche vencida en liceo de Providencia”, 4/08/2017.

Radio Cooperativa: “La nueva jornada de movilización estudiantil”, 24/08/2017.

Radio Cooperativa: “Estudiantes marcharon contra proyecto de universidades estatales”, 5/09/2017.

Radio Cooperativa. “Presidenta Bachelet promulgó la desmunicipalización de los colegios”, 17/11/2017.

Radio U. de Chile. “Postulantes a la FECH y las movilizaciones”, Radio Universidad de Chile. 1/12/2011.

Radio U. de Chile. “Estudiantes de la U. del Mar piden estatización del plantel para salir de la crisis”, 28/11/2012.

Radio U. de Chile. “Confech suma adherentes para simbólica movilización del 5 de septiembre”, 27/08/2013.

Radio U. de Chile. “Confech se retira de diálogo con el gobierno por reforma a la educación”, 30/08/2014.

Revista Punto Final. “Entrevista a Lucas Castro”, 10/05/2001.

Revista Punto Final. “¿Lucrar o Educar? Entrevista a Adrián Prieto”, 12/05/2011.

Revista Qué Pasa. “Peñailillo en tres tiempos”, 10/04/2014.

Revista Qué Pasa. “Ranking de Universidades 2014”, 11/12/2014

Revista Qué Pasa. “El hemisferio izquierdo de la izquierda”. 15/04/2016.

The Clinic. “100 mil asistentes marchan bajo la lluvia contra el lucro en la educación”, 28/06/2012.

The Clinic, “#NosVemosEl11: El emotivo video de la Confech para convocar a marchar por la educación”, 28/03/2013.

The Clinic, “Lo mejor de ser joven, el nuevo video de la Confech para convocar a la marcha del 13”, 9/06/2013.

The Clinic, “Confech anuncia marchas estudiantiles para el 5 y el 11 de septiembre”, 1/09/2013.

The Clinic. “Estudiantes discrepan por implementación del ranking en admisión 2014 de Universidad”, 16/10/2013.

The Clinic. “Confech: Reforma educacional debe ser profunda de lo contrario no solucionará la crisis del modelo”, 16/12/2013.

The Clinic. “Confech y ACES insisten en profundas diferencias con el programa de Bachelet y anuncian vínculo con sindicatos en próximas movilizaciones”, 13/01/2014.

The Clinic. “Confech se reúne el domingo para definir agenda de movilizaciones para el año 2014”, 7/03/2014.

The Clinic. “Levántate y marcha: mira el video que llama a participar de la marcha del 8 de mayo”, 5/05/2014.

The Clinic. “El puerta a puerta de la Confech por la Alameda para difundir sus demandas”, 10/06/2014.

TVN. “Gabriel Boric: El movimiento estudiantil ratificó su autonomía”, 11/04/2013.

TVN. “Realizan banderazo por la educación frente a La Moneda”, 25/06/2013.

TVN. “¿En qué están hoy los líderes de la Revolución Pingüina?” 26/04/2016.

TVN. “Michelle Bachelet anuncia gratuidad para el 60% de alumnos de Educación Superior en 2018”, 1/06/2017.

Programas de gobierno

Programa de Gobierno Patricio Aylwin. 1990. Bases programáticas político-institucionales. Bases programáticas político-institucionales, <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-61814.html> (Fecha de acceso: 31/05/2015).

Programa de Gobierno Eduardo Frei. 1994. Un gobierno para los nuevos tiempos, http://www.archivochile.com/Gobiernos/gob_edo_freirt/de/GOBdefreirt0009.pdf (Fecha de acceso: 29/05/2015).

Programa de Gobierno de Ricardo Lagos. 1999. Para Crecer con Igualdad, <http://pdba.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/chile/politicas/programalagos.pdf> (Fecha de acceso: 3/06/2015).

Programa de Gobierno de Michelle Bachelet. 2005. Estoy Contigo https://www.emol.com/especiales/elecciones_2005/descargas/programa_Bachelet.pdf (Fecha de acceso: 4/06/2015).

Programa de Gobierno de Sebastián Piñera. 2009. Programa de gobierno para el cambio, el futuro y la esperanza http://www.archivochile.com/Chile_actual/elecciones_2009/pinera/doc_part/pinerapart0015.pdf (Fecha de acceso: 4/06/2015).

Instrumentos de Comunicación e Intervención Pública

Discurso del Presidente de la República de Chile, Sra. Michelle Bachelet, 21 de mayo de 2006 <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/10555/6/20060521.pdf> (Fecha de acceso: 15/09/2017).

Cuenta Pública de la Presidenta de la República de Chile, Sra. Presidencial Michelle Bachelet Jeria, Santiago, 1 de junio de 2006, <https://www.emol.com/noticias/nacional/2006/06/01/220914/presidenta-bachelet-anuncio-pase-escolar-las-24-horas-y-becas-para-psu.html> (Fecha de acceso: 24/02/2016).

Discurso del Presidente de la República de Chile, Sr. Sebastián Piñera Echeñique, 21 de mayo de 2011, https://www.camara.cl/camara/media/docs/discursos/21mayo_2011.pdf (Fecha de acceso: 20/01/2016).

Entrevistas

Entrevista a Marta Matamala, Presidenta de la Federación de Estudiantes de la U. De Santiago de Chile 2014, Santiago, 10/01/2016.

Entrevista a Recaredo Gálvez, Secretario Federación de Estudiantes U. De Concepción 2011, Santiago, 2/02/2016.

Entrevista a Giorgio Jackson, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile 2011, Santiago, 31/03/2016.

Entrevista a Gabriel Boric, Presidente de la Federación de Estudiantes de la U. De Chile en 2012, Santiago, 12/11/2016.

Entrevista a Andrés Fielbaum, Presidente de la Federación de Estudiantes de la U. De Chile en 2013, Santiago, 5/12/2016.

Entrevista a Gonzalo Barrientos, Presidente del Centro de Alumnos del Liceo de Hombres Manuel Montt de Puerto Montt, Santiago, 9/12/2016.

Entrevista a Daniela Allendes, Presidenta del CCAA Instituto Femenino Superior de Comercio (INFESUCO) en 2006, Santiago, 11/12/2016.

Entrevista a Manuel Erazo, vocero Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, ACES Poniente 2006, Santiago, 12/12/16.

Entrevista a Patricio Arauco, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Arturo Prat, Santiago, 14/12/2016.

Entrevista a Valentina Saavedra, Presidenta de la Federación de Estudiantes de la U. De Chile 2014, Santiago, 12/12/2016.

Entrevista a Melisa Sepúlveda, Presidenta de la Federación de Estudiantes de la U. De Chile 2013, Santiago, 4/02/2017.

Entrevista a Sebastián Farfán, Presidente de la Federación de Estudiantes de la U. De Valparaíso en 2011, Santiago, 4/02/2017.

Entrevista a Adrián Prieto, Presidente de la Federación de Estudiantes de la U. Central, Santiago 2011, 16/02/2017.

Entrevista a Felipe Valdebenito, Presidente de la Federación de Estudiantes de la U. De la Frontera, Temuco, 28/02/2017.

Entrevista a Catalina León, estudiante U. De Chile, Santiago, 1/06/2017.

Entrevista a Takuri Tapia, Presidente de la Federación de Estudiantes de la U. De Santiago de Chile 2013, Santiago, 22/06/2017.

Entrevista a Antonio Pacheco, Seremi de Educación y Director del Liceo de Aplicación, Santiago, 25/10/17.

Entrevista a Álvaro Ramis, Presidente de la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile 1998, Santiago, 30/10/2017.

Entrevista a Santiago Escobar, Asesor Político Ministro de Educación Martín Zilic, Santiago, 5/12/2017.

Entrevista a Héctor Testa, coordinador Colectivos Autonomistas 2004-2006, Santiago, 22/12/2017.

Entrevista a Iván Mlynarz, Presidente de la Federación de Estudiantes de la U. De Chile en 1998-99, Santiago, 8/02/2018.

Entrevista a Rodrigo Rivera, Presidente de la Federación de Estudiantes de la U. Diego Portales y Vocero CONFECH 2018, Santiago, 24/07/2018.

Entrevista a Martín Zilic, Ministro de Educación en 2006, Santiago, 31/07/18.

Entrevista a Juan Carlos Herrera, Presidente de CCEE Colegio Valentín Letelier y vocero Revolución Pingüina 2006, Santiago, 23/07/18.

Entrevista a Pablo Benavides, dirigente estudiantil Colegio Salesianos Alameda, 7/08/2018.

Entrevista Eliana Salinas, Liceo Alberto Hurtado, 20/09/2018.

Entrevista a Felipe Muñoz, Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, ACES Poniente 2006 y vocero colectivo saldo insuficiente, Santiago, 4/09/2018.

Entrevista a César Valenzuela, Presidente de CCEE Colegio Confederación Suiza y vocero Revolución Pingüina 2006, Santiago, 5/09/2018.

Entrevista a Catalina Escudero, vocera estudiantil, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago 5/09/2018

Entrevista a José Miguel Ortíz, vocero del CCEE del Liceo Industrial A-20 de Santiago Centro 2006, Santiago, 6/09/2018.

Entrevista a Juan Díaz, vocero Instituto Profesional IP Chile 2011, Santiago, 13/09/2018.

Entrevista a Rodrigo Aguilar, Colegio Darío Salas, 11/10/2018.

Entrevista a Marisol Mora, Colegio INCOFE, Concepción, 27/12/2018.

Entrevista a Jorge Oyarce, Liceo de Aplicación, 19/01/2019.